

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**MARIA HELENA PELIZON**

**O Ensino de Ciências na Educação da Infância numa Perspectiva Cultural e Científica: Análise de Aprendizagens de Alunos-professores do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/Municípios**

**São Paulo**

**2007**

**MARIA HELENA PELIZON**

**O Ensino de Ciências na Educação da Infância numa Perspectiva Cultural e Científica: Análise de Aprendizagens de Alunos-professores do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/Municípios**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

**São Paulo  
2007**

**MARIA HELENA PELIZON**

**O Ensino de Ciências na Educação da Infância numa Perspectiva Cultural e Científica: Análise de Aprendizagens de Alunos-professores do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/municípios**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

\_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

---

Profª Drª Petra Sanchez Sanchez  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

---

Profª Drª Marina Célia Moraes Dias  
Universidade de São Paulo - USP

Amadeu Pelizon e Idalina M. Pelizon um  
agradecimento que transcende a convivência  
física.

Para Galeno que vibrando numa torcida  
silenciosa soube aguardar, pacientemente, a  
conclusão deste trabalho.

Para Luis Henrique e Ana Paula pessoas  
especiais que alegram e dão força à minha  
existência.

## **AGRADECIMENTOS**

À Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami por sua orientação segura e competente; pela paciência com minha ansiedade, confiança e respeito por minha história e meu trabalho.

À Dr<sup>a</sup> Petra Sanchez Sanchez pelo conhecimento compartilhado, orientações e sugestões para a melhoria deste trabalho.

Ao Dr<sup>o</sup> Etelvino Bechara que acompanhou, de maneira próxima, desde a fase inicial até a final deste trabalho.

À Dr<sup>a</sup> Marieta Lúcia Machado Nicolau, da FEUSP, Coordenadora do PEC- Formação Universitária/ Municípios pela oportunidade em trabalhar nesse Programa e pelas informações, documentos e materiais colocados à disposição, essenciais para a realização deste trabalho.

À Irani Xavier Garcia Fontanetti, Maria Inês Pereira Coltri, Maria Catarina Cury, Caroline Raquel de Souza, Melina Tomaz de Jesus e Osmar Antonio Pereira do setor administrativo da Secretaria do PEC- Formação Universitária/ Municípios da FEUSP pela atenção dedicada e pronto atendimento às buscas por informações.

Aos professores de Pós-Graduação do Programa Educação, Arte e História da Cultura pelos conhecimentos e incentivo pela realização deste trabalho.

Aos colegas Antonio Marcos da Silva, Marcelo Pupim Gozzi, Marlene Costa Arantes, Midori Sano, Sandra Sumara de Castro Ribeiro Gomes pela amizade, colaboração e apoio emocional nos momentos mais críticos deste processo.

À Fátima Bonifácio, amiga de todos os momentos e parceira na primeira fase desta pesquisa pela leitura crítica e oportuna.

À Stela Fazio Battaglia pela revisão acurada e competente.

Por último, como um agradecimento especial, dirijo-me à Dr<sup>a</sup> Marina Célia Moraes Dias, a quem expresso minha eterna gratidão pela força, encorajamento e incentivo constantes ao longo dos anos de nossa amizade e fundamentais para que eu pudesse trilhar os caminhos desta empreitada, que ainda contou com uma leitura sensível e atenta do trabalho, para o qual foram feitas sugestões valiosas.

A escola, minha escola tem como objetivo extrair alegria do obrigatório.

O que justifica que se vá à escola é que ela suscita uma alegria específica: a alegria da cultura elaborada [...] Uma cultura que me ajuda a tomar consciência do mundo de hoje e me faça sentir que é digno apaixonar-se por ele – a despeito de tudo.

(Georges Snyders, “*A alegria na escola*”, 1988)

## RESUMO

O ensino de Ciências praticado pela maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil de escolas públicas brasileiras tem-se caracterizado por uma prática escolar na qual a educação científica deixa muito a desejar. Muitas vezes, por insegurança ou por medo de não dominarem assuntos específicos das Ciências Naturais, os professores acabam lidando com informações e/ou conceitos que não entendem, presentes nos livros didáticos. Assim, passam a desenvolver um ensino de Ciências empobrecido e carente de atividades interessantes, prazerosas e significativas que contribua para a formação de um pensamento científico nas crianças. O que se observa é uma repetição de temas e atividades ao longo dos primeiros anos de escolaridade das crianças. Frente a este contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições que a proposta desenvolvida na Oficina “O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar”, ministradas durante as semanas presenciais de janeiro e julho de 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária, trouxe para a formação científica e para a prática pedagógica de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo descritivo analítico, de natureza qualitativa, realizada em duas etapas: a primeira o desenvolvimento e análise das Oficinas e a segunda, dois estudos de caso, um envolvendo uma professora de Educação Infantil e outro uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados da pesquisa mostram que houve aprendizagens dos professores tanto na aquisição de conhecimentos específicos da área, como em relação a conhecimentos pedagógicos necessários ao ensino. No entanto, a falta de políticas públicas de acompanhamento e continuidade da formação e a ausência de um trabalho coletivo nas unidades escolares desestimulam as professoras a se aventurarem numa proposta diferenciada, que acreditam, mas que, representa ousadia no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Continuada. Ensino de Ciências. Formação de professores. Educação Infantil. Séries iniciais do Ensino Fundamental.



## **ABSTRACT**

The teaching of science found in most Brazilian Primary and Preschools is characterized by low level science education. Teachers' lack of deep knowledge of scientific concepts and the mechanical use of didactic guides, without deeper understanding of the field, result in unmeaning teaching for the children who lose the opportunity to acquire a good start in science education. This research analyses the contribution of science education workshops, "The teaching of Science in an interdisciplinary approach" developed in January and July of 2004 at the School of Education of the University of São Paulo, as part of a Teacher's Education Program (PEC- Formação Universitária) with the goal to help Primary and Preschool teachers to reflect upon and transform their ways of teaching Science. We want to find out the contributions of the workshops for their scientific education and for their work with the children in classroom. The research is a descriptive and analytical study developed in two phases: first, the development and analyses of the workshops and second, two case studies, one preschool teacher and one primary school teacher in their classrooms. The data collected and analyzed give evidence that there were important gains in teachers science education, related both to the acquisition of specific science knowledge, as also pedagogical teaching methods and approaches. On the other hand it also points out the need for public educational policies that include continuing education for teachers, pedagogical supervision and support for the development of collective team work in the schools, which are essential for each teacher to develop better ways of teaching.

Keywords: Continuous education. Lifelong learning. Science education. Teacher education. Preschool education. Primary education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEI	Centro de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PLANEDI	Plano de Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE	Secretaria de Estado de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo 1 Referências Teóricas</b> .....	<b>16</b>
1.1 Breve histórico do ensino de Ciências no Brasil.....	<b>16</b>
1.2 O ensino de Ciências.....	<b>21</b>
1.3 Metodologia dialógica: uma proposta de como ensinar Ciências.....	<b>28</b>
1.4 Que conteúdos ensinar?.....	<b>30</b>
1.5 A organização da prática pedagógica por projetos de trabalho.....	<b>32</b>
1.6 Aprendizagem docente.....	<b>35</b>
<b>Capítulo 2 Programa de Educação Continuada - PEC- Formação Universitária</b> .....	<b>42</b>
2.1 Objetivos do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária.....	<b>44</b>
2.2 Metodologia do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária.....	<b>45</b>
2.3 Conteúdos desenvolvidos no Programa.....	<b>48</b>
2.4 Ciências no Programa de Educação Continuada- Formação Universitária.....	<b>56</b>
2.5 Proposta de Avaliação.....	<b>58</b>
2.6 Semanas Presenciais na USP .....	<b>59</b>
<b>Capítulo 3 Metodologia da Pesquisa</b> .....	<b>61</b>
3.1 Objetivo Geral.....	<b>65</b>
3.2 Objetivos Específicos.....	<b>65</b>
<b>Capítulo 4 Descrição e análise da pesquisa</b> .....	<b>66</b>
4.1 Descrição e análise da primeira etapa: Oficinas de Ciências nas Semanas Presenciais do PEC- Formação Universitária/ Municípios/USP.....	<b>67</b>
4.1.1 Conteúdos trabalhados.....	<b>67</b>
4.1.2 Atividades desenvolvidas .....	<b>68</b>
4.1.3 Análise dos dados da primeira etapa.....	<b>69</b>

4.2 Descrição e análise da segunda etapa: estudo de caso numa pesquisa colaborativa.....	<b>81</b>
4.2.1 Professora 1 e Escola 1.....	<b>83</b>
4.2.1.1. Trajetória profissional e de formação: o papel do PEC-Formação Universitária.....	<b>83</b>
4.2.1.2 A inserção na escola atual: relação professora e escola.....	<b>86</b>
4.2.1.3 Desenvolvimento de um projeto de trabalho colaborativo: o projeto Água.....	<b>91</b>
4.2.2 Professora 2 e Escola 2.....	<b>96</b>
4.2.2.1 Trajetória profissional e de formação: o papel do PEC-Formação Universitária.....	<b>96</b>
4.2.2.2 A inserção na escola atual: relação professora e escola.....	<b>97</b>
4.2.2.3 Desenvolvimento de um projeto de trabalho colaborativo: o projeto Girassol.....	<b>100</b>
<b>Capítulo 5 Considerações finais.....</b>	<b>105</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>109</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>185</b>

## INTRODUÇÃO

A arte, a ciência e a educação sempre estiveram presentes na minha vida como áreas de predileção. Amante da natureza, formei-me em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. A arte acompanhou-me como fonte de expressão pessoal e alimento estético-cultural. A educação constituiu-se sempre como minha área principal de atuação. Desde meus tempos de estudante universitária minha atenção e emoção foram tomadas pela causa da educação pública, como fruto da indignação de minha geração com o descaso crescente do poder público para com o ensino. O momento histórico exigia de nós, jovens, uma atuação política na luta pela redemocratização do país. Antes mesmo de me formar, já fui trabalhar como professora de Biologia e Ciências em escolas estaduais de São Paulo (num período de sete anos), mas, acabei me decidindo por uma carreira no ensino municipal, que teve início em 1980. Nela pude exercer diferentes funções e cargos: Professora de Ciências no Ensino Fundamental, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola de Educação Infantil, assim como cargos técnicos de confiança na Secretaria Municipal de Educação durante administrações consideradas mais democráticas, que buscaram investir numa reforma curricular e na formação do professor. Essa longa, rica e diversificada experiência profissional também esteve sempre articulada ao meu desejo de aperfeiçoamento teórico e acadêmico.

Hoje, estimulada por novas experiências com a formação de educadores, quer como docente convidada do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, quer em cursos de formação continuada de professores de creches, educação infantil e do ensino fundamental (PEC/FEUSP), volto à Universidade. Acredito que um mestrado, nesse momento, me possibilita a realização de um desejo adiado, mas continuamente acalentado, de trazer toda experiência acumulada de minha vida profissional a serviço da formação de educadores da infância, unindo o olhar da educadora e o da bióloga a favor da educação para essa faixa etária.

Durante o tempo em exercício como Diretora de uma Escola de Educação Infantil e como Supervisora de Escolas de Educação Infantil, tanto públicas como particulares, pude constatar a necessidade de melhor formação para os profissionais da infância. Uma contribuição importante seria nas áreas das Artes e das Ciências, tão próximas das crianças, cuja curiosidade pelo mundo se expressa lúdica, ativa e esteticamente; maneira que se

encontra muito distante da prática dos professores, contaminados por uma visão tecnicista e reducionista do ensino de ciências para a criança.

Como professora convidada a ministrar Oficinas de Ciências para os alunos-professores participantes do Programa de Educação Continuada (PEC-Formação Univesitária/Municípios/USP), nas semanas presenciais de janeiro e julho de 2004, desenvolvi uma proposta de formação cujo principal objetivo era romper com a prática pedagógica de uso corrente dos professores: trabalhar apenas os conteúdos de Ciências presentes nos livros didáticos, que, na maioria das vezes repetem-se ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Além disso, havia a intenção de apresentar uma proposta de ensino de Ciências baseada numa perspectiva de recuperação da natureza do conhecimento científico numa visão global, não fragmentada, não especializada do conhecimento, integrando vários aspectos tanto da cognição como da emoção. Uma perspectiva que não separa da criança sua ludicidade e sua curiosidade em estar e conhecer o mundo. A tentativa era de superar o modelo cartesiano da Ciência, centrando-se num trabalho com projetos, que privilegia a participação das crianças, tanto nas escolhas de seus objetos de conhecimentos, como enquanto sujeitos na construção e ressignificação desses conhecimentos.

Apesar da faixa etária e dos níveis de ensino com os quais trabalham exigirem uma formação inicial polivalente, os professores exercem uma prática escolar na qual a educação científica deixa muito a desejar. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, o ensino médio era condição suficiente para a formação inicial de professores de educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o qual não garantia uma formação sólida e competente nas diferentes áreas do conhecimento e, principalmente, em Ciências. Conseqüentemente, os professores, muitas vezes, lidam com informações, noções e/ou conceitos presentes nos livros didáticos que fogem ao seu entendimento. Uma das razões dessa dificuldade é que tais informações, noções e/ou conceitos são uma síntese de várias explicações e, portanto, não fazem sentido se vistas isoladamente (BIZZO, 98, p.10). Há ainda o fato de que professores continuam sendo tomados pelo medo e insegurança, por não dominarem os assuntos específicos e metodologia adequada, tornando-se assustados, bloqueados e impossibilitados de um trabalho mais efetivo. Nesse sentido, busquei na literatura infantil conteúdos interdisciplinares e uma linguagem que rompesse com a visão e a prática tecnicistas do ensino de Ciências, ao mesmo tempo que recuperasse a ludicidade e a curiosidade do professor para esta área de

conhecimento, possibilitando uma nova parceria e cumplicidade do adulto e da criança frente à novidade do mundo.

Essa proposta vem ao encontro de uma pedagogia da infância que privilegia a integração das diferentes áreas do conhecimento, das diferentes linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas das crianças, capaz de produzir uma didática coerente, tanto com o novo paradigma das ciências, como com as atuais concepções de criança e ensino, em condições de formar uma criança competente para lidar com os problemas deste mundo cada vez mais complexo.

A intenção de desenvolver um projeto de pesquisa surgiu quando, numa das oficinas (foram um total de 11), uma professora/aluna fez o seguinte comentário “*Já trabalhei este livro com as crianças e nunca percebi que poderia trabalhar conteúdos de ciências*”. Esta frase reflete bem a situação dos professores que, formados por uma visão mecânica e linear da ciência e desprovidos de uma vivência cultural mais ampla, têm dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente um texto literário. Assim, um livro de literatura infantil só é utilizado num contexto circunscrito da língua portuguesa para ensinar gramática ou desenvolver o gosto pela leitura. O comentário dessa professora confirma a dificuldade dos educadores para perceberem a presença das ciências naturais em livros de literatura, nos fenômenos ao nosso redor, além dos costumeiros livros didáticos.

A partir desse momento, senti quão importante era o meu papel enquanto formadora, o que me motivou a entrar num programa de pós - graduação e desenvolver um projeto de pesquisa que possibilitasse verificar:

Quais as contribuições que a proposta de formação desenvolvida nas Oficinas de Ciências nas semanas presenciais do Programa de Educação Continuada (PEC - Formação Universitária/Municípios/USP) trouxe para a prática pedagógica de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental?

A presente dissertação compõe-se de cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam nosso trabalho e discorremos sobre o ensino de Ciências, a história do ensino de Ciências no Brasil e a metodologia dialógica; há também uma breve discussão a respeito dos conteúdos para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e sobre a organização da prática pedagógica por projetos de trabalho e aprendizagem docente.

No segundo capítulo, descrevemos o Programa Especial de Formação, o Programa de Educação Continuada- Formação Universitária (PEC-Formação Universitária),

desenvolvido pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo com a participação de várias Universidades paulistas e da Fundação Vanzolini, assim como as Oficinas de Ciências realizadas nas semanas presenciais de janeiro e julho de 2004, que constituíram o contexto básico para o delineamento da investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos a opção metodológica de realizar um estudo descritivo analítico de natureza qualitativa com dois estudos de caso e, no quarto capítulo, descrevemos e analisamos os dois casos estudados.

Nas considerações finais presentes no capítulo cinco, tecemos algumas reflexões sobre os dados obtidos na pesquisa realizada. Em seguida, apresentamos as referências bibliográficas que deram suporte a este trabalho.

No apêndice encontram-se os dados obtidos na primeira etapa desta pesquisa, compilados no Quadro Geral das Oficinas de Ciências realizadas em janeiro e julho de 2004, a relação dos livros de literatura utilizados nessas Oficinas e as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras na segunda etapa da pesquisa.

Em anexo, apresentamos algumas produções das crianças realizadas durante este processo de investigação.



## CAPÍTULO 1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Este capítulo inicial discorre sobre o atual ensino de Ciências e preconiza a necessidade de uma nova visão que o torne integrado com a vida, a cultura e a produção de conhecimentos científicos. Uma visão integradora de conhecimentos, ao mesmo tempo que questionadora, superando um “senso comum pedagógico”. Para melhor compreensão do assunto é feito um breve levantamento histórico do ensino de Ciências no Brasil, atentando-se para as especificidades das faixas etárias de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Dentro da perspectiva adotada propõe-se uma metodologia do ensino de Ciências que é cotejada com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os projetos de trabalho desenvolvidos nas escolas. Nesta metodologia é prevista a formação continuada dos professores, entendidos como profissionais aprendizes.

### 1.1 Breve histórico do ensino de Ciências no Brasil

O ensino de Ciências no Brasil, até meados do século passado, foi fortemente influenciado pelo modelo clássico, conteudista e propedêutico, o qual tinha a função de formar futuros homens letrados. As aulas eram expositivas, centradas no professor e no livro-texto. Ao aluno cabia ser passivo receptor de conteúdos, que deveriam ser memorizados por meio de exercícios repetitivos, e “devolvidos” em forma de respostas às questões propostas na avaliação, de forma semelhante com o que ainda ocorre em nossas escolas. Os currículos apresentavam os conhecimentos universais construídos pela humanidade e o objetivo do programa oficial era transmitir informações, apresentando conceitos, fenômenos, descrevendo espécimes e objetos; enfim, o que se chama o produto da Ciência (KRASILCHIK, 1987, p. 9). *O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a verdade científica* (MEC, 1999, p. 19). Era uma educação voltada para a formação das elites brasileiras e com a primazia do ensino de latim, em detrimento das disciplinas científicas.

*O curso ginasial, propedêutico, tinha como fim a formação de futuros universitários. [...] O latim tinha preponderância sobre as disciplinas científicas, cuja carga horária era de três aulas semanais nas terceira e*

*quarta séries do curso ginásial. Física, Química e História Natural apareciam apenas no currículo do curso colegial. [...] Grandes descobertas nas áreas de Física, Química e Biologia permaneciam distantes dos alunos das escolas primária e média que, nas classes, aprendiam muitas informações já obsoletas* (KRASILCHIK, 1987, p. 6-7).

Somente a partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024, é que o ensino de Ciências passou a ser ministrado em todas as séries do antigo curso ginásial, até então restrito às duas últimas séries do mesmo curso. E a obrigatoriedade do ensino de Ciências a todas as oito séries do primeiro grau somente ocorreu a partir de 1971, com as reformas educacionais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692 (MEC, 1997, p. 19). Em meio a essas reformas, uma tentativa de tornar o ensino de Ciências menos propedêutico foi sugerida pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), tendo como referência o princípio “*aprender fazendo*”, que pregava a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

*A grande maioria das atividades objetivava transmitir informações de forma mais eficiente do que a simples exposição ou leitura de texto. “Aprender fazendo” resumia a grande meta das aulas práticas. Ficava subjacente a proposição de dar ao jovem estudante da escola secundária uma racionalidade derivada da atividade científica* (KRASILCHIK, 1987, p. 7-8).

No Brasil, segundo KRASILCHIK (1987), o movimento institucionalizado em prol da melhoria do ensino de Ciências antecedeu o dos americanos (p.8). A autora conta-nos que no início dos anos cinquenta, organizou-se em São Paulo, no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, um grupo de professores universitários para trabalhar na busca de atualização do conteúdo a ser ensinado, assim como na preparação de material para uso nas aulas de laboratório. Essa proposta de reforma encontrou obstáculo nos programas oficiais e no número de aulas determinado pelo Ministério de Educação, em âmbito nacional (p. 8-9).

A proposta era fazer com que os alunos vivenciassem as mesmas etapas do processo de elaboração de conhecimentos que os cientistas. Para tanto, um conjunto de passos e regras deveria ser seguido, partindo do levantamento de hipóteses, passando pela experimentação,

análise dos resultados, até a conclusão. Isto é, vivenciar o que chamamos de “método científico” (MEC, 1997, p.19). Acreditava-se que as atividades práticas pudessem ser *as grandes facilitadoras do processo de transmissão do saber científico* (MEC, 1997, p.19). Esta proposta carrega um equívoco, geralmente presente no pensamento espontâneo dos professores e bem explicitado por WEISSMANN (1998) e *quando falo de ciência escolar procuro discriminar um conhecimento escolar que, embora tome como referência o conhecimento científico, não se identifica totalmente com ele* (p. 19). Referindo-se a essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais afirmam que *a ênfase no “método científico” acompanhou durante muito tempo os objetivos de ensino de Ciências Naturais, levando alguns professores a, inadvertidamente, identificarem metodologia científica com metodologia do ensino de Ciências* (p. 20).

Apesar de atividades práticas e da difusão, durante as décadas de 60 e 70, de um número muito grande de propostas curriculares e manuais para o professor, o ensino ainda permanecia conteudista, com ênfase na transmissão de informações sobre os fenômenos e apresentando *o que se chama produto da Ciência. Não se discutia a relação da Ciência com o contexto econômico, social e político e tampouco os aspectos tecnológicos e as aplicações práticas* (KRASILCHIK, 1987, p. 9).

O desenvolvimento acelerado no período pós-guerra, com o crescente consumo de combustíveis fósseis no mundo inteiro e a crise energética provocada pelos altos preços do petróleo nos anos 70, levanta questões sobre o meio ambiente e o futuro do planeta. Problemas ambientais e de saúde passam a fazer parte dos currículos de Ciências em todos os níveis de ensino. *Em meio à crise político-econômica, são fortemente abaladas a crença na neutralidade da Ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico* (MEC, 1997, p.20). Passa-se a refletir, agora, sobre as implicações políticas e sociais da produção do conhecimento científico e tecnológico, explicitando e reconhecendo a não neutralidade da Ciência. Movimentos ambientalistas prosperaram no mundo todo em defesa do meio ambiente e o estudo sobre ecologia passou a ser prioridade nos currículos de Ciências. Ao mesmo tempo, uma preocupação em relacionar os conhecimentos científicos e suas aplicações na produção de artefatos e objetos do cotidiano levou o ensino de Ciências a incorporar e a estabelecer relações com o que se tem chamado “Ciência, Tecnologia e Sociedade”. Esta tendência, presente até hoje,

*leva em conta a importância atual da ciência na tecnologia, desta na indústria, na saúde e, de modo geral, na qualidade de vida, envolvendo uma visão interdisciplinar que desconsidera rígidas fronteiras dividindo campos de conhecimento. Tal processo de evolução pode ser reconhecido na análise histórica do ensino de Ciências que tem como característica comum a de servir ao cidadão para participar e usufruir das oportunidades, das responsabilidades e dos desafios do cotidiano. O ensino de Ciências passou de uma fase de apresentação da ciência como neutra para uma visão interdisciplinar. Nela, o contexto da pesquisa científica e suas conseqüências sociais, políticas e culturais são elementos marcantes (KRASILCHIK e MARANDINO, 2004, p. 6).*

Nos anos 70 e 80 os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil realizados principalmente por Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, passam a ser incorporados nas discussões sobre propostas curriculares das Secretarias de Ensino de todo Brasil. A teoria psicogenética de Piaget e Wallon e a sócio-histórica de Vygotsky passam a mudar o foco do ensino, até então centrado na figura do professor, para colocar o aluno em diálogo com o professor, com seus pares e com a cultura da qual faz parte.

Jean Piaget, através de suas pesquisas em Epistemologia Genética, buscou responder como se originam e ampliam os conhecimentos, ou seja, como se passa de um estado de menor conhecimento (*menos bom ou mais pobre*) para um estado de maior conhecimento- *para um saber mais rico em compreensão e em extensão* (PIAGET, 1990, p. 3-4). Ou seja, como se originam e desenvolvem a inteligência e as estruturas cognitivas dos indivíduos. Para Piaget o conhecimento não emana dos objetos e nem dos sujeitos, mas de um processo de interação entre sujeito e objeto. Conhecimento é construção. Construção que ocorre *por um processo de interação entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio* (BECKER, 2001, p. 36).

Na elaboração de sua Epistemologia Genética, Piaget considera quatro fatores responsáveis pelo processo de desenvolvimento: a *maturação* dos sistemas orgânicos; as *experiências* adquiridas nas ações efetuadas sobre os objetos; as *interações e transmissões sociais* e a *equilibração*. O processo de equilibração envolve os processos de *organização e adaptação*. A *organização* está ligada aos aspectos internos (do sujeito), enquanto que a *adaptação* está ligada aos aspectos externos (objetos), havendo uma relação de reciprocidade entre elas, entre sujeito e objeto, o que promove o desenvolvimento ou construção das

estruturas cognitivas. O processo de desenvolvimento é, portanto, um processo de equilíbrios progressivos, promovendo a passagem de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, ou equilíbrio superior (CASTELO BRANCO, 1979). Esse desenvolvimento parte das ações, inicialmente sensório-motoras e anteriores a toda linguagem ou a toda conceituação representativa, até a elaboração de um pensamento conceituado, formal em que o conhecimento supera o próprio real, capacitando o indivíduo a um raciocínio hipotético-dedutivo, sem a mediação indispensável do concreto (PIAGET, 1990, p. 8).

A abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano de Lev S. Vygotsky fundamenta-se na idéia de que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas como o controle consciente do comportamento (vontade, memória, atenção, percepção, linguagem e abstração), são produtos das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, mediadas por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p.23).

*A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. [...] A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. [...] Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo. [...] É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (idem, p. 38).*

Esse processo de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (entendido por Vygotsky como a reconstrução interna de uma

operação externa) corresponde à formação da consciência e à constituição da subjetividade, aspecto característico da psicologia humana (VYGOTSKY, 1989, p. 63- 65).

A teoria psicogenética de Henri Wallon, considerando o Homem um ser geneticamente social, propõe um estudo articulado do desenvolvimento no qual integram-se a afetividade, a motricidade e a inteligência, estabelecendo um diálogo intrínseco entre a dimensão orgânica e social. É uma teoria do desenvolvimento da pessoa inteira. Wallon propõe o estudo do desenvolvimento infantil tomando a criança como ponto de partida e de observação, buscando compreender suas manifestações no conjunto de suas possibilidades. Estabelece cinco estágios que se desenvolverão dependendo das condições orgânicas e sociais presentes. O ritmo do desenvolvimento desses estágios é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Este processo é pontuado por conflitos exógenos (cultura) e endógenos (maturação nervosa), partindo de um sincretismo e indiferenciação de movimentos, sentimentos e idéias para uma diferenciação e individuação. A existência social e a existência individual estão em um vir a ser contínuo, isto é, acham-se imbricadas num processo de transformações constantes, marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem (DANTAS, 1992).

Esses autores e suas teorias têm contribuído, na educação, para uma reflexão sobre as teorias e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula; apontam como papel do professor desafiar os alunos a revelarem o que pensam e como compreendem o mundo. Suas teorias permitiram o avanço de pesquisas sobre o ensino e sobre como as crianças aprendem, principalmente em Ciências. Tais pesquisas mostraram que as crianças possuem concepções espontâneas, conceitos intuitivos, concepções prévias ou pré-conceitos sobre os fenômenos naturais. Isto é, apresentam explicações, levantam hipóteses sobre o mundo e sobre os conhecimentos que possuem, advindos de sua experiência e de sua convivência no meio social do qual fazem parte. Significa dizer que as crianças não são tabula rasa, mas que trazem para a escola um conhecimento que deve ser reconhecido e valorizado. Propor atividades que buscam modificar seus conhecimentos prévios para um nível de conhecimento mais próximo do científico, relacionando Ciência, Tecnologia e Sociedade é o desafio do professor de Ciências hoje, em qualquer nível de ensino.

## **1.2 O Ensino de Ciências**

A sociedade contemporânea, capitalista e urbano-industrial, tem produzido um paradoxo em relação ao avanço do conhecimento e as reais condições de vida da população. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento científico e tecnológico, ocorrido nos últimos séculos, permitiu o aumento da expectativa de vida das pessoas e de aparelhos e objetos que facilitassem o nosso cotidiano, esse modelo econômico tem produzido um aumento da pobreza e das desigualdades sociais. O mundo dominado pela economia de mercado passa, através das mídias, a vender seus produtos, a difundir e inculcar valores e ideologias desvinculados de uma concepção mais humanista e ecologicamente consciente. Num processo passivo frente aos signos emitidos, os indivíduos acabam se afastando de uma relação mais próxima e respeitosa com a natureza. Como consequência, temos constatado e vivenciado ao longo dos anos uma degradação dos ecossistemas terrestres, trazendo uma urgência de ações transformadoras *antes que a natureza morra* (DORST, 1973).

Esta sociedade, por sua vez, tem exigido, cada vez mais, a formação de indivíduos capacitados para serem inseridos num mercado de trabalho extremamente competitivo, no qual a informação e o conhecimento são condições indispensáveis. Exigem-se habilidades que vão além do ler, escrever e contar, como manipular máquinas e todo tipo de aparato tecnológico, o que torna indispensável o domínio dos fundamentos científicos para que se possa realizar as tarefas mais triviais como assistir à televisão (BIZZO, 1998, p. 12). Nesse sentido, é de fundamental importância um ensino de Ciências desde os primeiros anos de escolaridade, que possibilite a formação de crianças mais sensíveis e respeitosas da natureza e de si próprias, assim como, uma aproximação *a formas de trabalhar mais rigorosas e criativas, mais coerentes com o modo de produção do conhecimento científico* (FUMAGALLI, p. 21). No entanto, estamos ainda distantes de um ensino, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, que permita essas aproximações e *o fascínio pelo conhecimento mais elaborado* (DIAS, 2003, p.233), que possibilite às crianças uma real alfabetização científica e cultural.

KRASILCHIK e MARANDINO (2004) apontam para a existência de uma farta bibliografia e vários entendimentos sobre o conceito de alfabetização científica construído ao longo do próprio processo de desenvolvimento histórico do ensino de Ciências. Para essas autoras

*o processo de alfabetização em ciência é contínuo e transcende o período escolar, demandando aquisição permanente de novos conhecimentos. Escolas, museus, programas de rádio e televisão, revistas, jornais impressos devem se colocar como parceiros nessa empreitada de*

*socializar o conhecimento científico de forma crítica para a população (p. 14).*

Essa concepção amplia, para além da escola, a tarefa de ensinar e socializar o conhecimento científico, na busca de um enriquecimento cultural, transcendendo o conhecimento imediato; dessa forma, possibilita-se aos indivíduos atuar na resolução de problemas que enfrentam no seu meio social.

Para SNYDERS (1988) somente a cultura elaborada torna o mundo compreensível aos homens. A cultura elaborada “é o ponto de vista que abre mais horizontes” (p.51) e é através da ciência que ocorre a possibilidade de nos tornarmos conscientes de nosso “ser” e “estar” no mundo.

*A existência da ciência é a confirmação de que existe um elo, um acordo entre as coisas e o homem. [...] A alegria da cultura elaborada é a alegria de ampliar minhas aquisições sem as trair: adquirir uma visão junto dos problemas e das tarefas; fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver – e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, é assim que posso esperar compreender meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar (p.51).*

Essas visões reforçam a importância de um ensino de Ciências que busque a unidade da cultura e o conhecimento científico, como aponta DIAS:

*O sentido da unidade da cultura e o fascínio pelo conhecimento mais elaborado precisam ser recuperados em nossa sociedade de comunicação de massa cuja ênfase está no consumo e num saber descartável e utilitário, que contaminou a própria escola (2003, p.233).*

A conquista dessa unicidade depende da ruptura de uma visão fragmentada de currículo e de uma visão mais integradora de conhecimentos, levando as crianças a uma tomada de consciência do mundo de hoje e que as faça sentirem-se dignas de se apaixonarem por ele (SNYDERS, 1988, p. 46).



No Brasil, além do desafio de enfrentar essa complexa tarefa de construir um currículo integrado de Ciências, outros fatores colaboram para manter ainda, um ensino de ciências na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental longe do desejável.

O ensino de Ciências praticado pelos professores tem-se caracterizado *pelo que se tem denominado senso comum pedagógico... relacionado com o pressuposto de que a apropriação de conhecimentos ocorre pela transmissão mecânica de informações* (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p.32). Esses autores destacam como atividades de ensino desse tipo:

*regras e receituários; classificações taxonômicas; repetição de definições; experiências cujo objetivo é a verificação, pura e simples da teoria, questões empobrecidas, uso acrítico de fórmulas e gráficos desarticulados ou pouco contextualizados (...) que reforçam o distanciamento do uso dos modelos e teorias para a compreensão dos fenômenos naturais e daqueles oriundos das transformações humanas, além de caracterizar a ciência como um produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável ciência morta ( p. 33).*

Essas atividades resultam das idéias, dos comportamentos e atitudes dos professores *formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de forma não-reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática* (CASTRO e CARVALHO, p.111).

Outro fator que colabora para o empobrecimento das práticas pedagógicas dos professores é a utilização, sem uma análise crítica, dos livros didáticos, que muitas vezes, apresentam os seus conteúdos como sendo os produtos acabados das ciências, *concebidos como um conjunto de verdades fechadas anônimas e a-históricas* (WEISSMANN, p.52). Dessa forma, desconhecem o caráter processual e histórico da produção dos conhecimentos científicos por uma comunidade científica, nem sempre isenta de conflitos e contradições.

A falta de domínio dos conhecimentos científicos aliada a uma ação não-reflexiva sobre sua prática, seus saberes, comportamentos e atitudes, impedem os professores de realizarem uma atividade docente inovadora e criativa (GIL PEREZ E CARVALHO, 2003, p.26-27). Como forma de superação do senso comum pedagógico, estes autores, respaldados por extensa literatura, destacam a importância dos professores questionarem sobre:

- *A visão simplista do que é a Ciência e o trabalho científico;*
- *A redução habitual do aprendizado das Ciências a certos conhecimentos e (se muito) a algumas destrezas, esquecendo aspectos históricos, sociais, etc.;*
- *O caráter “natural” do fracasso generalizado dos alunos e alunas nas disciplinas científicas e as expectativas negativas que derivam de determinismos biológicos e sociológicos e sobre as questões de gênero;*
- *A atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas ignorando o papel desempenhado pelo tipo de ensino, atitudes e expectativas dos professores com relação aos alunos, etc.;*
- *O autoritarismo (explícito ou latente) da organização escolar e, no pólo oposto, o simples “laissez-faire”;*
- *O clima generalizado de frustração associado à atividade docente, que ignora as satisfações potenciais que esta atividade comporta como tarefa aberta e criativa... e igualmente a idéia oposta de um ensino capaz por si só de “mudar o mundo”;*
- *Em síntese, a idéia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiência, “senso comum”... ou encontrar a receita adequada ... estar consciente da necessidade de ter um bom conhecimento de como se aprende ( p.28-29).*

CARVALHO e GIL PEREZ (2003), baseados na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos e com características de pesquisa científica, e acreditando na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor, realizaram análise de pesquisas sobre a didática das Ciências. Tais pesquisas visavam apurar o que se deve “saber” e “saber fazer” para uma docência de qualidade na disciplina. A partir de suas análises, destacam:

1- *Conhecer a matéria a ser ensinada*, o que exige conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos e as orientações metodológicas empregadas na sua construção. Ter clareza sobre as interações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade, sem ignorar o papel social das Ciências. Estar atualizado em relação aos conhecimentos recentes das Ciências, condição para uma visão dinâmica da produção desses conhecimentos. Saber selecionar conteúdos

adequados e de interesse dos alunos. E estar preparado para aprofundar e adquirir novos conhecimentos.

2- *Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo*, o que implica uma reflexão para a tomada de consciência dos obstáculos que impedem os professores de desenvolverem um ensino de qualidade.

3- *Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e, em especial, a de Ciências*, o que implica conhecer as propostas construtivistas de aprendizagem (que reconhecem a existência de concepções espontâneas nas crianças) e em saber que estas aprendem significativamente, construindo conhecimentos a partir de situações-problemas derivados de seus interesses. Isto exige organizar, adequadamente, os espaços e materiais de aprendizagem, de forma a aproximar a aprendizagem das Ciências das características do trabalho científico.

4- *Formular crítica fundamentada na prática cotidiana* o que requer reflexão constante sobre as condutas habituais dos professores, sobre as atividades propostas aos alunos, currículos e sobre as formas organizacionais e de gestão das escolas.

5- *Saber preparar as atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva*, ou seja, elaborar um conjunto de atividades capazes de promover a construção de conhecimentos e habilidades pelos alunos.

6- *Saber dirigir as atividades dos alunos*. Este item está diretamente ligado ao anterior e pressupõe a utilização de uma metodologia que parta de situações problemas e de interesse dos alunos; que reconhece e aceita as concepções espontâneas; propicia a emergência de conflitos cognitivos nos alunos e a elaboração de novas hipóteses. Saber criar um bom clima de funcionamento da aula, capaz de contribuir para o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos e de intercâmbios enriquecedores entre eles, possibilitando dar aos alunos uma visão global da tarefa e suscitar o interesse pela mesma.

7- *Saber avaliar*- implica conceber a avaliação como um instrumento de aprendizagem que permite um “feedback” adequado para promover o avanço dos alunos. Nesse sentido, o professor deve se considerar co-responsável pelos resultados que estes obtiveram. Além disso, o professor deve ampliar o conceito e a prática de avaliação, incorporando-a ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes, superando a rememoração repetitiva de conteúdos conceituais.

8- *Utilizar a pesquisa e a inovação.* O atual reconhecimento das limitações de um ensino por transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de orientações construtivistas na aprendizagem remetem o professor a uma postura de pesquisador de sua prática. Para ser capaz de orientar as aprendizagens dos alunos, ele próprio deverá ter oportunidades de vivenciar práticas investigativas. Os projetos de pesquisa colaborativos que agregam professores estão contribuindo para a qualificação dos mesmos.

Embora essas competências se refiram, principalmente, às pesquisas realizadas com professores de Ciências de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, acreditamos serem igualmente importantes na formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Além do pensar sobre o “saber” e o “saber fazer”, há especificidades necessárias à prática pedagógica de professores na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com pesquisas e relatos de experiência (CAVALCANTI, 1995; KAMII e DEVRIES, 1985) realizadas com crianças desse segmento, são condutas necessárias:

- Dar espaço para o desenvolvimento da curiosidade e da observação das crianças;
- Partir de situações-problemas, de interesse das crianças, propondo questões em grupo ou individualmente;
- Organizar os espaços e materiais adequados para que as crianças possam manipular objetos (montar, desmontar, verificar como funcionam, etc.);
- Organizar atividades que permitam a observação e o levantamento de hipóteses e explicações sobre algum fato ou acontecimento;
- Considerar as concepções espontâneas e hipóteses que as crianças formulam para explicar fatos e fenômenos observados;
- Saber sistematizar e socializar, na classe, as concepções espontâneas, com a finalidade de permitir o confronto entre elas possibilitando a emergência de conflitos e contradições. Somente a partir desses conflitos e contradições, as crianças tomam consciência das “teorias” que sustentam;
- Colocar as crianças em contato com diferentes fontes de informações sobre as questões, situações ou fatos estudados;

- Incorporar nas atividades desenvolvidas conteúdos provenientes do cotidiano e das culturas presentes na vida das crianças, integrando conhecimentos da Ciência/ Tecnologia /Sociedade;
- Refletir constantemente sobre sua prática, no sentido de garantir aprendizagens significativas para as crianças;
- Saber avaliar - na educação infantil, saber avaliar implica em saber documentar e saber registrar as diferentes formas pelas quais as crianças pequenas se expressam. É importante tanto o registro das reflexões do professor sobre seu fazer pedagógico, como o registro de todas as produções das crianças, de modo a permitir uma análise dos seus avanços, dificuldades e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

### 1.3 Metodologia dialógica: uma proposta de como ensinar Ciências

O trabalho de Jean Piaget sobre a epistemologia genética procurou pesquisar a gênese do conhecimento, isto é, o processo pelo qual se originam e se ampliam os conhecimentos. Buscou respostas a partir do estudo do desenvolvimento da criança e concluiu que o conhecimento é uma construção e construção de estruturas cognitivas que se dá na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Portanto, as crianças constroem conhecimentos a partir de suas relações com o mundo físico, social e cultural do qual fazem parte. Esse fato vem modificar, drasticamente, a concepção de ensino até então aceita e posta em prática, que considerava as crianças como não portadoras de conhecimento. Pesquisas realizadas no campo da didática e da epistemologia (CLOUGH e DRIVER, 1986; DRIVER, 1986; HASHWEH, 1986) têm demonstrado que as crianças chegam à escola com conhecimentos e explicações sobre os fatos e fenômenos que as rodeiam. Esses conhecimentos e explicações, frutos de sua vivência, são concepções prévias: *constituem representações da realidade e neles articulam-se tanto conceitos construídos no meio escolar como outros construídos espontaneamente na prática extra-escolar cotidiana* (FUMAGALLI, p. 26-27). Para modificar essas concepções espontâneas dos alunos, o professor deve, como já exposto anteriormente, *saber dirigir as atividades*, de modo a produzir os conflitos cognitivos que propiciem a elaboração de novas hipóteses e a construção de novos esquemas de conhecimento.

A metodologia para o ensino de Ciências, proposta por DELIZOICOV e ANGOTTI (1990) consiste de três momentos pedagógicos: *problematização inicial, organização do*

*conhecimento e aplicação do conhecimento*; nela, acreditamos contemplar as exigências necessárias para uma aprendizagem significativa dos alunos. Em contraposição ao ensino de Ciências tradicional, a metodologia proposta, segundo esses autores, permite: o reconhecimento e a aceitação dos conhecimentos prévios dos alunos; o trabalho com conteúdos constitutivos do cotidiano dos mesmos; uma postura problematizadora do professor frente aos saberes e vivências dos alunos; a participação ativa dos alunos e do professor, mediada pelo diálogo, e o desafio constante frente às situações experienciadas em sala de aula, num clima de participação e respeito.

### **Primeiro momento: problematização inicial**

Consiste em apresentar para os alunos situações e/ou questões para discussão, com a finalidade de fazer com que emergjam suas concepções espontâneas sobre o assunto, permitindo uma aproximação do conteúdo a ser trabalhado com o universo cultural dos mesmos. Pode ser que as concepções dos alunos estejam de acordo com as explicações científicas, ou não. Este momento permite ao professor sistematizar esses conhecimentos para poder melhor direcionar suas questões. *É desejável que a postura do professor seja mais de questionar e lançar dúvidas do que de responder e oferecer explicações* (p. 54, 55). É importante que esses questionamentos provoquem um conflito cognitivo, isto é, criem uma necessidade para os alunos no sentido de reverem suas respostas e criarem novas hipóteses explicativas para as questões e/ou situações apresentadas.

### **Segundo momento: organização do conhecimento**

Neste momento, o professor deverá organizar atividades que permitam aos alunos perceberem *a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados* (p.55). A possibilidade de eles compararem essas novas visões com as suas, permite a construção de novos significados, mais coerentes com as explicações científicas. O professor poderá utilizar diferentes estratégias de ensino, como a leitura de um texto explicativo, a apresentação de um vídeo, a proposta de uma experiência prática, etc., que contemplem conteúdos específicos da área de Ciências e relacionados com a problematização inicial.

### **Terceiro momento: aplicação do conhecimento**

É um momento de síntese generalizadora, no qual o conhecimento gerado nos momentos anteriores é utilizado para analisar e interpretar outras situações, diferentes da problematização inicial. Momento de *capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação*

*científica com situações reais* (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002, p.202). Neste momento, o professor poderá também se utilizar de diversas estratégias de ensino.

A característica fundamental dessa metodologia é a presença constante do diálogo entre o professor e os alunos. Diálogo numa perspectiva *tradutora*. Os autores utilizam o termo *tradutor*, a partir de uma adaptação da proposição de Kuhn (1975). Explicam o diálogo tradutor como

*um processo para obter o conhecimento vulgar do educando, e não apenas para saber que ele existe; é necessário trabalhá-lo ao longo do processo educativo [...] é para problematizá-lo que o professor deve apreender o conhecimento já construído pelo aluno; para aguçar as contradições e localizar as limitações desse conhecimento, quando cotejado com o conhecimento científico, com a finalidade de propiciar um distanciamento crítico do educando, ao se defrontar com o conhecimento que ele já possui e, ao mesmo tempo, propiciar a alternativa de apreensão do conhecimento científico. Busca-se a desestabilização das afirmações dos alunos. É a desestruturação das explicações contidas no conhecimento de senso comum dos alunos que se pretende inicialmente, para logo após formular problemas que possam levá-los à compreensão de outro conhecimento, distintamente estruturado (idem, p.199).*

Nessa perspectiva, tem-se, de um lado, o esforço do professor de estar sempre procurando entender as falas dos alunos e os contextos em que se situam e, de outro, a necessidade dele conscientizar os alunos de que o conhecimento científico, do qual é portador, provém de contextos diferentes do qual se originam. *Essa prática docente constitui um desafio ao professor, uma vez que não se trata apenas de informar a existência de diferenças, mas também de ir fornecendo elementos contextuais que tornem possível ao aluno apropriar-se da visão de mundo em que a produção científica está inserida (idem, p.197).*

#### **1.4 Que conteúdos ensinar?**

As reformas educacionais sempre colocam em discussão a questão dos conteúdos que devem ser ensinados. Para ZABALA (1998), normalmente utilizamos o termo *conteúdos*

para expressar aquilo que se deve aprender relacionado, principalmente, aos conceitos, princípios, enunciados e teoremas das disciplinas clássicas. Dessa forma, esses conteúdos sempre foram parâmetros para identificar um bom ou mau ensino tradicional. As propostas educacionais atuais, centradas em concepções construtivistas e comprometidas com a universalização e permanência das crianças na escola, permitem uma revisão desse conceito, ZABALA assim se expressa:

*devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos[...] desse modo os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais[...] serão todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (p. 30).*

Respondendo à questão do que se deve aprender em termos de conteúdos, diz que *devemos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc. (p. 30).*

FUMAGALLI (1998), ao discutir sobre os conteúdos de ensino, o faz a partir da concepção de “Ciência”, referindo-se a ela como um corpo de conhecimentos que integra três significações complementares que são: *a) a ciência como corpo conceitual de conhecimentos; como sistema conceitual organizado de forma lógica, b) ciência como forma de produção de conhecimentos e c) ciência como modalidade de vínculo com o saber e sua produção.* Esse corpo de conhecimentos da Ciência é constituído por conceitos, procedimentos e atitudes e atua como referente para a elaboração dos conteúdos escolares (p.20). COLL (2003) define conteúdos escolares como *tudo o que se pode ensinar e o que se pode aprender* e que, na escola podem-se ensinar fatos, conceitos, procedimentos e atitudes; afirma ser fundamental ter-se a consciência de que, na aula, ensinamos todos esses conteúdos ao mesmo tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais refletiram toda essa discussão internacional sobre o entendimento desse conceito, apontando para um ensino que consiga conjugar harmoniosamente a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos (CARVALHO, p. 2-3). Para o ensino de Ciências Naturais de 1ª a 4ª série os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem:



- *os conteúdos devem se constituir em fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, de maneira que ele possa operar com tais conteúdos e avançar nos seus conhecimentos;*
- *os conteúdos devem favorecer a construção de uma visão de mundo, que se apresenta como um todo formado por elementos inter-relacionados, entre os quais o homem, agente de transformação. O ensino de Ciências Naturais deve relacionar fenômenos naturais e objetos da tecnologia, possibilitando a percepção de um mundo permanentemente reelaborado, estabelecendo-se relações entre o conhecido e o desconhecido, entre as partes e o todo;*
- *os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social e ter revelados seus reflexos na cultura, para permitirem ao aluno compreender, em seu cotidiano, as relações entre o homem e a natureza mediadas pela tecnologia, superando interpretações ingênuas sobre a realidade à sua volta. Os Temas Transversais apontam conteúdos particularmente apropriados para isso (p. 33 e 34).*

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental não se espera alcançar mudanças conceituais profundas, mas, acredita-se na possibilidade de enriquecer os esquemas de conhecimentos dos alunos numa direção coerente com a postura científica (FUMAGALLI, p. 20). Da mesma forma, não se deve ter a pretensão de desenvolver o método experimental de pesquisa utilizado pelos cientistas, mas *aproximar as crianças das formas de trabalho mais rigorosas de produção do conhecimento científico* (idem, p. 21).

### **1.5 A organização da prática pedagógica por “projetos de trabalho”**

Pelas necessidades de revisão do saber escolar (numa perspectiva de um currículo integrado, não disciplinar) e de dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, HERNANDEZ (1998) fundamenta uma nova maneira de entender os chamados “projetos de trabalho” (p. 73). Busca na própria terminologia, uma nova maneira de entender essa metodologia de trabalho. “Projeto”, para o autor, implica situar-se num processo inacabado, seja num tema ou num desenho que se refaz, até a sua concretização. Em Dewey e Freinet busca a noção de “trabalho”, com o

sentido de conectar a Escola com o mundo fora dela (p.89). Apresenta uma concepção de escola e ensino que pretende uma aprendizagem para a compreensão.

Para HERNANDEZ e VENTURA (1998), os conhecimentos escolares para serem compreendidos não devem ser ordenados de forma rígida, em função de referências disciplinares preestabelecidas, ou da homogeneização dos alunos. Nesse sentido, propõem a estruturação do currículo escolar por “projetos de trabalho”. A função dos projetos, segundo os autores é:

*favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos [...] o que se pretende desenvolver com os projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos (1998, p.61-62).*

HERNANDEZ (1998) apresenta uma concepção de “projetos de trabalho” não como uma metodologia didática, mas um caminho que possibilita aos alunos compreenderem o mundo em que vivem. Entende a aprendizagem como um processo de inferências e transferências entre os conhecimentos que os alunos já possuem e as novas situações-problemas ou questões propostas pelos professores (p.74). Envolve a transformação da informação em conhecimento. Parte da visão construtivista de Pravat centrada na “problematização”, como ponto de partida para o processo de construção de significados pelo aluno, sendo o professor um intérprete e/ou facilitador desse processo.

*Esse caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias... uma das mais relevantes seria a consciência que não se estabelece no abstrato e seguido de princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada um e cada uma. Nesse processo, as relações que vão se estabelecendo com a informação se realizam à medida que esta “vai sendo apropriada”( transferindo, pondo em relação,...) em outras situações, problemas e informações, a partir de,entre outros possíveis caminhos e opções, reflexão sobre a própria experiência de aprender (p. 79-80).*

Esse processo de significação e de conscientização (tomada de consciência) implica apreender os mecanismos da própria ação, no sentido de criar novas estruturas mentais e novas acomodações. Dessa forma, permite a ampliação do universo de conhecimento dos alunos, possibilitando o seu desenvolvimento. Os “projetos de trabalho” diferem, basicamente, dos centros de interesse e de outras estratégias de ensino, por não apresentarem uma seqüência linear pré-estabelecida de conteúdos e por não envolverem atividades que o professor, de antemão, já sabe as respostas. Como características de um “projeto de trabalho”, HERNANDEZ fez considerações bastante significativas e aponta:

1. *Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista);*
2. *Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista;*
3. *Um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a idéia de uma versão única da realidade;*
4. *Cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação;*
5. *O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender;*
6. *Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar ( e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas);*
7. *Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;*
8. *Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso;*
9. *Não se esquece de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem (p.82).*

Os “projetos de trabalho” favorecem o trabalho de pesquisa, tanto do aluno quanto do professor, além de possibilitar o controle da própria aprendizagem dos alunos, o registro dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula e a avaliação, enquanto parte integrante de todo processo de aprendizagem.

## 1.6 Aprendizagem docente

Vivemos um momento histórico de grandes mudanças na sociedade. O avanço tecnológico e as políticas neoliberais nos últimos trinta anos têm provocado transformações profundas em todos os setores da vida, na economia, política, cultura e relações sociais. A escola, como parte integrante dessa teia de relações, tem se mostrado ineficiente e em descompasso com essas mudanças, exigindo transformações. Muitos são os fatores dessa defasagem, mas, principalmente, a tradição academicista e conservadora do ensino, centrada na figura do professor, e a não incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, migrações constantes no mundo todo, conseqüentes do processo de globalização resultante da desmontagem do Estado de bem-estar social, têm provocado uma miscigenação de culturas e um aumento da pobreza e desigualdades sociais. A escola, até então, acostumada com uma clientela oriunda de classe média e alta, passa, agora, a receber crianças de classes menos favorecidas e culturas variadas. Aliado a isso, um processo de democratização política mundial vem permitindo às populações uma luta pela universalização e melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis de escolarização. Como conseqüência, um aumento no número de alunos por classe, de diferentes culturas, e professores mal preparados para dar conta de tal diversidade, refletem a crise que se instala na maioria dos países emergentes, como é o caso do Brasil. A escola passa, então, a ser uma

*instituição mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos, morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza [...] exige ainda uma prática reflexiva [...] e além de conhecimentos sejam trabalhadas atitudes (MIZUKAMI, 2003, p. 12).*

Esse quadro mostra a necessidade de se construir uma escola diferente da preconizada no modelo tradicional (idem, p. 39), o que implica modificar o paradigma da racionalidade técnica, que pressupõe o professor enquanto um técnico especialista, transmissor de conhecimentos, e rever os cursos de formação inicial e continuada, no sentido

de formar professores mais competentes e com atuação condizente com a atual realidade. MIZUKAMI, citando Knowles & Cole, entende a formação de professores como um *continuum*, como um processo de desenvolvimento para a vida toda; portanto, uma formação inicial não será nunca suficiente. Para a autora

*o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (p. 31).*

Segundo MIZUKAMI (2003), o limite do modelo tradicional de ensino deve-se ao fato de ele não levar em conta a complexidade e os diferentes contextos em que ocorrem as práticas educativas (p. 14). Desse fato emerge essa nova concepção de formação, num *continuum*, apoiada em outro paradigma o da racionalidade prática que incorpora uma concepção construtivista de aprendizagem; neste caso, a formação docente

*é vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (idem, p.15).*

A reflexão, segundo esse paradigma, é entendida como elemento capaz de integrar conhecimentos provenientes da formação inicial, continuada, e das experiências vivenciadas pelos professores. Ainda segundo MIZUKAMI, Donald Schön tem sido considerado um dos autores de maior peso na difusão do conceito de reflexão, através de suas obras *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987). Para este autor, o conceito de reflexão envolve três instâncias: *reflexão na ação; reflexão sobre-a- ação e reflexão sobre a reflexão- na- ação*. GARRIDO (2000) comenta a respeito:

*a reflexão na ação faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de pensar, podendo aperfeiçoar essas representações, na medida em que percebe suas insuficiências para dar conta da situação*

*com a qual se defronta. As mudanças que introduz na ação lhe oferecem novas pistas sobre a questão (p. 6).*

Citando Schön (1983), a autora reforça que, ao pesquisar sua prática, o profissional engaja-se num processo de auto-educação, tornando-se um pesquisador no contexto da prática; o profissional reflexivo é consciente do que faz e do por quê faz, dá sentido e leva em consideração as conseqüências de sua ação (p.6).

A *reflexão sobre-a-ação* e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, realizadas posteriormente à ação, permite ao profissional libertar-se dos condicionamentos da prática, analisar, criticamente, a questão problemática, determinar as metas e escolher os meios que possibilitarão a criação de novas estratégias de intervenção.

ZEICHNER (1993), ao discutir o conceito de *prática reflexiva*, coloca que Dewey, no princípio do século passado, fez uma distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Enquanto o ato de rotina é guiado pelo impulso, tradição e autoridade, o ato reflexivo é guiado pela intuição, emoção e paixão. Na rotina, a realidade é percebida como não apresentando problemas, e os professores acabam perdendo de vista as metas e os objetivos de seu trabalho. Já uma ação reflexiva significa processo, implica uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (p. 18).

É claro que não é possível estar o tempo todo refletindo sobre tudo; o importante para Dewey é o fato de o professor encontrar um equilíbrio entre reflexão e rotina, entre ação e pensamento.

Dewey define três atitudes necessárias para a ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade (p. 18 e 19). Já Schön considera como atitudes facilitadoras para a formação do profissional reflexivo:

- *ouvir e dialogar;*
- *focalizar as dificuldades dos alunos, ensinando-os a lidar com elas e a resolvê-las;*
- *explorar seus dilemas em seus locais de trabalho;*
- *refletir com os alunos sobre seus próprios processos de investigação;*
- *pensar e repensar os problemas vivenciados;*
- *dar espaço para o desenvolvimento de diferentes projetos a serem conduzidos em grupos, superando o individualismo e a competição e favorecendo o envolvimento e a diversidade (GARRIDO, 2000, p. 10).*

Para MIZUKAMI (2003), a concepção de formação inicial varia segundo o modelo da racionalidade técnica ou da racionalidade prática. O modelo da racionalidade técnica privilegia a formação inicial, enquanto momento da apropriação do conhecimento profissional. Os conteúdos representam os conceitos e as teorias científicas do conhecimento acumulado pela humanidade, considerados superiores aos conhecimentos resultantes da prática. No modelo da racionalidade prática abre-se espaço para os saberes resultantes da prática e para o processo de construção do profissional reflexivo. Muitos países realizaram reformas na formação inicial, no sentido de conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; considerar a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica (ALMEIDA E BIAJONE, 2005, p.1).

Apesar da formação inicial não dar conta da formação profissional, pesquisas têm sido realizadas nos últimos vinte anos com o objetivo de investigar e conhecer o processo de aquisição desses conhecimentos, bem como iniciar um processo de profissionalização que favoreça a legitimidade da profissão, com a finalidade de transcender a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (ALMEIDA e BIAJONE, 2005).

Pesquisadores como Schön, Shulman, Tardif e Gauthier realizaram estudos sobre o que se chama base de conhecimento necessária para uma docência. Segundo Shulman (1987), citado por ALMEIDA e BIAJONE

*Base de conhecimento é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino [...] Esses autores compartilhavam a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a educação do professor e instruiria as práticas de formação (p.1).*

Segundo MIZUKAMI (2004), Shulman explicita várias categorias dessa base de conhecimento, que podem ser agrupadas em *conhecimento de conteúdo específico*, *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

O *conhecimento de conteúdo específico* refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo as compreensões da estrutura dessa área de conhecimento. Envolve o conhecimento

dos paradigmas explicativos utilizados pela área e as formas de construção de novos conhecimentos.

O *conhecimento pedagógico geral* compreende o conhecimento de teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos (características, processos cognitivos e desenvolvimentais de como aprendem), das técnicas de manejo de classe e de interação com os alunos; conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a área de sua atuação, do currículo, para a compreensão dos programas oficiais, e dos materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria, em diferentes níveis; por fim conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais com seus fundamentos filosóficos e históricos.

*Conhecimento pedagógico do conteúdo* é um conhecimento de conteúdo ao qual foram incorporados, ao longo da prática dos professores, novos conhecimentos relacionados aos princípios e técnicas para o ensino de uma disciplina específica e necessários para a aprendizagem dos alunos.

Segundo ALMEIDA e BIAJONE (2005), Gauthier concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Classifica esses saberes em *disciplinar* (conhecimento do conteúdo a ser ensinado), *curricular* (relativo à transformação da disciplina em programa de ensino), *das Ciências da Educação* (saber profissional relacionado com a ação pedagógica), *da Tradição Pedagógica* (relacionado ao saber dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica), *da experiência* (referente às elaborações pessoais) e *da ação pedagógica* (relacionado ao saber experiencial tornado público e testado) (p. 4).

Para TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991), a prática docente integra diferentes saberes. Os autores definem saber docente *como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência* (p.218).

Os saberes da *formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica)* representam o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação dos professores, pelas escolas normais ou faculdades de ciências da educação; os *saberes das*



*disciplinas* correspondem aos diversos campos do conhecimento integrados à sociedade, sob a forma de disciplina. *Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes* (p.220).

Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita. E, por fim, *os saberes da experiência*, também chamados saberes da prática, são aqueles que *brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser* (p.220).

Como se pôde verificar nessas análises, as exigências para a construção de uma base de conhecimento necessária para o exercício da prática docente são múltiplas, e envolvem tanto conhecimentos teóricos das ciências quanto conhecimentos resultantes das experiências e das práticas reflexivas; isto vem mostrar que os cursos de formação inicial estão longe de garantir uma formação profissional competente aos profissionais de ensino.

Da mesma forma, a formação continuada tem-se caracterizado, ao longo dos últimos anos, como oferta de cursos de reciclagem e atualização profissional de curta duração (30-180 horas), o que perpetua o modelo da racionalidade técnica. Seja através de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou pós-graduação, as universidades têm se constituído como produtoras de conhecimento, cabendo aos profissionais do ensino fundamental e médio a aplicação, socialização e transposição didática da produção universitária (MIZUKAMI, 2003, p. 27). Cria-se dessa forma, uma dicotomia entre a teoria e a prática. Os professores tornam-se executores, sem ter participação na definição dos objetivos ou na determinação dos conteúdos de formação. Suas necessidades individuais não são levadas em consideração e nem são criadas oportunidades para uma ação ativa (PARENTE, 2004, p.94).

Contrariamente à esta concepção, têm surgido modelos de formação continuada centrados na escola ( lugar de trabalho) e nas situações problemáticas colocadas pelos próprios professores. Desse modelo têm-se originado pesquisas colaborativas, em que os professores aprendem a refletir e a agir cooperativamente, tendo a universidade como parceira no desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre práticas escolares e sobre formação inicial e continuada (GARRIDO, 2000, p. 16). Dessa forma, *a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as*

*práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente* (MIZUKAMI, 2003, p. 28).

Um desses modelos é o Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária instituído por parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e universidades paulistas - UNESP, USP e PUC. A apresentação desse Programa é feita no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO 2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (PEC) - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Para compreender a instituição do Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária, é necessário reportar-se às diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo na segunda metade da década de 90.

Em 1995, a política educacional definida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de São Paulo apresentava três eixos norteadores: *a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino*. Por meio deles, a Secretaria desencadeou várias ações que buscaram uma maior eficiência e agilidade de sua estrutura organizacional; uma democratização do ensino com a descentralização de poder, propiciando uma autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas, além de valorização profissional do quadro do magistério.

Em relação à política de valorização profissional do quadro do magistério, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE), aprovou em 1997, um novo plano de carreira, vencimentos e salários; promoveu o aperfeiçoamento desses profissionais através das oficinas pedagógicas das Diretorias de Ensino; criou o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que possibilita trabalho coletivo remunerado; criou a função de professor-coordenador nas escolas estaduais e, além de outras ações, instituiu um Programa Especial de Formação de Professores, o Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária (PEC, 2001, p. 3-4) como forma de cumprir o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece:

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

Em suas disposições transitórias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institui a década da educação e, no seu final *somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (Artigo 87 § 4º), e indica como um dos eixos de atuação *realizar programas de capacitação para todos os*

*professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação à distância* (Artigo 87 § 3º inciso III). Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) instituiu o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária para Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental (PEC- Formação Universitária), visando o aprimoramento e qualificação da sua atuação na rede oficial de ensino. A SEE, inspirando-se em experiências realizadas no Estado do Paraná, (com utilização de tecnologias avançadas de comunicação e informação como suporte para as ações pedagógicas), alia-se à Fundação Carlos Alberto Vanzolini (Laboratório de Tecnologias em Educação) para criar, implementar e operar o sistema de gestão do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (SCAVAZZA e SPRENGER, 2003).

Esta proposta de Formação Universitária, concomitante à atuação profissional dos professores foi desenvolvida nos anos de 2001 e 2002, levando em conta suas experiências profissionais e buscando a todo o momento, ao longo do curso, uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Inovadora em seu formato, esta proposta rompe com a estrutura de disciplinas, organizando-se por módulos, apresentando os conteúdos por eixos temáticos e propiciando uma visão integradora das diversas áreas do conhecimento. Nesse período, aproximadamente 6300 professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino receberam a formação universitária (*idem*).

Nos anos posteriores de 2003 e 2004 a mesma proposta de Formação Universitária foi oferecida aos Municípios do Estado de São Paulo, por meio da parceria da Secretaria Estadual de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME). Neste caso, a proposta de Formação Universitária visava à qualificação não só de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, como também de Professores de Educação Infantil das redes públicas municipais. Tal proposta, agora denominada Programa de Educação Continuada – Formação Universitária Municípios (PEC – Formação Universitária Municípios) sofreu algumas adaptações, a fim de atender às peculiaridades da Educação Infantil e o conteúdo exclusivo do programa foi desenvolvido pela PUC/SP e pela USP. O PEC- Formação Universitária/Municípios em 2003 e 2004 envolveu a participação de mais de 20 municípios do Estado de São Paulo, atendendo, aproximadamente, 5000 alunos-professores (*idem*).

Foram tomados como referências na elaboração desses programas de formação os seguintes princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos:

- *A formação dos professores deve estar articulada com a adequada provisão de recursos pedagógicos, de infra-estrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade;*
- *O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores;*
- *Os professores são agentes fundamentais na implementação da política educacional da SEE;*
- *As parcerias com outros setores da sociedade são importantes na consolidação das Políticas da SEE. No que se refere à formação de seus recursos humanos, a Universidade constitui-se em um interlocutor privilegiado para a discussão e concretização de suas propostas;*
- *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar;*
- *A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo;*
- *A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa;*
- *O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados;*
- *A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana (PEC, 2001, p. 6- 11).*

## **2.1 Objetivos do Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária**

O Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária (incluindo também o PEC- Formação Universitária / Municípios) tinha, como objetivo geral, oferecer aos docentes efetivos das redes públicas estaduais e municipais, um programa superior de licenciatura plena dirigido a professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries); professores que possuíam uma formação inicial em nível médio, com Habilitação em Magistério.

Apresentava os seguintes objetivos específicos:

- *Habilitar o contingente de professores efetivos, visando a melhoria de sua atuação;*
- *Possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas pela Secretaria de Estado da Educação e Universidades Paulistas;*
- *Ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas (PEC, 2001, p. 12-13).*

## **2.2 Metodologia do Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária**

Os Programas de Educação Continuada- Formação Universitária e Formação Universitária Municípios- consistiam em um programa presencial tutorial com apoio de mídias interativas, envolvendo sessões on line e off line. A dinâmica de funcionamento contava com 5 modalidades de atividades articuladas entre si: videoconferências(VC); teleconferências (TC); trabalho monitorado (TM); vivências educadoras (VE); estudos independentes e trabalho de síntese do curso que consistiram de atividades desenvolvidas ao longo de todo o Programa sob a supervisão de orientadores acadêmicos.

As videoconferências ocorriam duas vezes por semana e as teleconferências quinzenalmente, com duração de 2 a 4 horas, ministradas por convidados indicados pelas Universidades participantes do programa. As sessões de trabalho monitorado (TM) envolviam momentos de simulação da prática, questionamentos para reflexão docente, desenvolvimento de sistematizações por meio do método científico e avaliação contínua, compreendendo produções diversas por parte dos alunos-professores ( PEC, 2001, p. 14).

As sessões de trabalho monitorado (TM) off-line eram orientadas por tutores, um por turma de 40 participantes. As sessões on-line, além das videoconferências e teleconferências, eram atendidas por assistentes virtuais, via internet, na proporção de um assistente por até, 60 participantes. As sessões de trabalho monitorado de suporte ficavam a

cargo do próprio aluno-professor que escolhia a melhor forma de utilizar o seu tempo para a realização de atividades individuais ou coletivas, solicitadas ao longo do Programa.

As Vivências Educadoras e Educacionais (VE) caracterizavam-se por momentos de ação e reflexão, com o objetivo de garantir uma articulação entre os referenciais teórico-conceituais e a prática do professor. Representavam o espaço de formação dos alunos-professores, enquanto investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de ações de intervenção e avaliação no seu próprio contexto de trabalho (idem, p.18 e 39). Consistiam em 11 Vivências, de, no mínimo, 400 horas de trabalho no Programa, e, no mínimo, 300 horas de aplicação na comunidade escolar (estágio), em que os alunos-professores trabalhavam ou na sua própria escola ou em outra instituição da rede pública de ensino; de caráter mais prático esta atividade deveria estar preferencialmente relacionada ao tema da sua monografia.

As Oficinas Culturais visavam a formação e ampliação do universo cultural dos alunos-professores e também forneciam matéria-prima e instrumentos para que eles pudessem vislumbrar o desenvolvimento da fruição estética dos seus alunos (idem, p.19). Envolviam visitas a museus, teatros, cinemas, Estação Ciência e participação em oficinas, seminários e mesas redondas.

Trabalhos acadêmico-científicos, estudos independentes, síntese elaborada do Programa (realizada individualmente e sob a orientação e acompanhamento de um orientador acadêmico), e um Trabalho de Conclusão de Curso foram desenvolvidos pelos alunos-professores, ao longo do Programa (idem, p. 15).

Para o desenvolvimento do projeto foram criados 46 ambientes de aprendizagens com características especiais em 34 locais do Estado de São Paulo, para a recepção de atividades geradas pelo programa. Cada um desses locais contou com:

- *Sala de aula de videoconferência, com capacidade para 40 alunos, equipada com um sistema de videoconferência, dois monitores de TV, um de 29'' e um de 33'' , uma câmera de documentos, videocassete, sistema de microfones sem fio, amplificador de áudio mono, caixas acústicas e computador multimídia;*
- *Laboratório de aprendizagem equipado com 15 computadores interligados em rede e conectados à Intranet/PEC-Formação Universitária e também à Internet, destinado ao trabalho on-line, em ambiente virtual de aprendizagem;*

- *Sala ambiente de estudos, equipada com 5 computadores interligados em rede e à Internet, destinada às sessões de suporte para trabalhos em pequenos grupos ou individuais, abrigando também uma minibiblioteca com os livros da bibliografia básica do programa, bem como materiais de apoio;*
- *Sala de tutoria, com capacidade para 30 alunos destinada ao trabalho off-line, com dinâmicas presenciais (idem, p.20).*

Cada uma dessas unidades contou com a presença de estagiários com a função de garantir o suporte técnico local.

Os ambientes de geração foram instalados nos campi das Universidades participantes e cada um deles contou com:

- *Sala de geração de videoconferência, constituindo-se de um pequeno estúdio (10 a 12 m<sup>2</sup>) contendo um sistema de videoconferência, microcomputador multimídia de mesa, um televisor de 33'', um VCR estéreo, câmera de documentos e um seletor de vídeo;*
- *Sala de Professor Assistente com 5 microcomputadores ligados em rede e acesso à Internet/Intranet PEC-Formação Universitária (SCAVAZZA, SPRENGER e CUNHA, p.9).*

O sinal das teleconferências foi gerado pelo Satélite B1, a partir do sistema digital da TV Cultura, e captado nos locais de recepção por uma antena parabólica.

Com a finalidade de realizar uma articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo foi instituído um Comitê Gestor, coordenado pela SEE, com participação de representantes da SEE, das Universidades parceiras e da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. O Comitê Gestor respondeu pela coordenação e articulação das várias etapas do processo, planejando as ações, integrando as diferentes instituições participantes e garantindo a sintonia entre os conteúdos, eixos temáticos e princípios norteadores do projeto.

O Projeto Básico do Programa (PEC, 2001) com as diretrizes gerais da proposta foi concebido pela Secretaria Estadual de Educação e serviu de base para o desenvolvimento do projeto final, elaborado pelas Universidades parceiras. O detalhamento pedagógico do projeto final envolveu seleção de conteúdos, estratégias e metodologias empregadas a partir do ementário inicial proposto pela SEE. Coube, ainda, às Universidades parceiras, a



elaboração de materiais, responsabilidade pela docência, supervisão, avaliação e certificação dos participantes.

À Fundação Carlos Alberto Vanzolini coube mapear e organizar as turmas, acompanhar as Universidades no detalhamento da proposta pedagógica e da grade curricular; supervisionar a montagem da rede de telecomunicações e de todo equipamento de comunicação e informação e do sistema de geração de aulas; colaborar com as Universidades na produção de material de apoio, capacitando alunos, técnicos, tutores e professores no uso das tecnologias empregadas.

### **2.3 Conteúdos desenvolvidos no Programa**

Os conteúdos programáticos foram estruturados em três módulos interdisciplinares, além de um módulo introdutório para capacitação em informática, e subdivididos em temas, unidades e subunidades.

Enquanto os módulos 1 e 3 trataram de questões relativas aos fundamentos da educação, o módulo 2 tratou de temas relacionados com as metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento, discriminadas a seguir.

*Módulo Introdutório (44 H) : Capacitação à informática:*

- Conceito básico de informática
- Recursos para formatação de um texto
- Internet
- Learning Spaces
- Prometeus

*Módulo 1- O PEC- Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor ( 184 H )*

Tema 1 - A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional (48H)

- 1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária
- 1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas
- 1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal

1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático

Tema 2 - A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor (48 H)

2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação

2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional

2.3 Educação Infantil – A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação nas diferentes instituições

Tema 3 - O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (48 H)

3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor

3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola

3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor

Tema 4 - A dimensão ética e política do trabalho do professor (40 H)

4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor

4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia

*Módulo 2- Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares (1252 H)*

Tema 1 - Reformas educacionais e mudanças curriculares (182 H )

1.1 Revolução tecnológica e currículo (idem Ed. Infantil)

1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais (idem Ed. Infantil)

1.3 Educação Infantil - A reforma educacional em curso no país e a organização curricular: diretrizes curriculares, RCNEI, PCN e projetos alternativos

1.4 O PNLD e as políticas do livro e da leitura no Brasil (idem Ed. Infantil)

## Tema 2 - Fundamentos da educação e da ação docente

### 2.1 Fundamentos filosóficos, históricos e sociais

2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade (idem Ed. Infantil)

2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira (idem Ed. Infantil)

2.1.3 Educação e filosofia

2.1.4 A redução da seletividade e a melhoria da qualidade do ensino: desafios atuais para o sistema educacional (idem Ed. Infantil)

### 2.2 Fundamentos psico-pedagógicos ( 360 H )

2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem

2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem (idem Ed. Infantil)

2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação (idem Ed. Infantil)

## Tema 3 - Fundamentos da organização escolar (82 H)

3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar (idem Ed. Infantil)

3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão da escola (idem Ed. Infantil)

## Tema 4 - Língua Portuguesa (205 H)

4.1 Introdução: linguagem, interação social e cidadania

4.2 Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral

4.3 Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: alfabetização e letramento

4.4 Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (idem Ed. Infantil)

A- Práticas de linguagem e tratamento didático dos conteúdos

B- O projeto educativo e a organização curricular de língua portuguesa

## Tema 5 - Matemática (121 H )

5.1 Delineando o cenário... A matemática na Educação Infantil

5.2 Conhecimentos prévios, hipóteses e erros

5.3 Contextualização, resolução de problemas e construção de significados

5.4 Demandas dos novos tempos

5.5 Valorizando diferentes competências matemáticas: experimentar, conjecturar, representar, relacionar, comunicar, argumentar, validar...

5.6 Conexões entre Matemática e cotidiano e entre diferentes temas matemáticos

Tema 6 - Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde ( 81 H )

6.1 Ciência, tecnologia e sociedade e Ciências na Educação Infantil

6.2 Ciências no 1º ciclo do Ensino Fundamental

6.3 Perspectivas para o ensino de Ciências

Tema 7 - Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural ( 79 H )

7.1 Espaço e tempo: construção social e cultural; pensando sobre espaços e tempos na Educação Infantil

7.2 Construindo o ensino de História- entre a cidade e o campo: viver no Estado de São Paulo

7.3 O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Tema 8 - Arte e Educação (71 H)

8.1 Arte e linguagem; diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil

8.2 O artista e o aprendiz de arte

8.3 A criança e o ensino da arte

8.4 Ensino e arte

Tema 9 - Corpo, Movimento, Sexualidade e Saúde (63 H)

9.1 Corpo, movimento e a construção do humano; Educação Infantil – corpo, movimento, sexualidade e saúde

9.2 Sexualidade humana

A - Gênero, ética, sexualidade e educação

B - Questões contemporâneas em sexualidade

C - Projetos em educação e saúde

Tema 10 - Temas específicos de Educação Infantil ( 8 H )

10.1 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária

*Módulo 3- Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva ( 96 H )*

Tema 1 - Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia ( 40 H )

1.1 Concepções de currículo e suas implicações nos modos de organização curricular

1.2 Seleção, organização, progressão e planejamento dos conteúdos curriculares

1.3 Opções metodológicas e a diversificação das estratégias e formas de organização da prática pedagógica

Tema 2 - Projeto Educacional e autonomia da escola ( 20 H )

2.1 Autonomia e gestão participativa da escola; Educação Infantil: proposta e planejamento pedagógico

Tema 3 - Currículo e avaliação do currículo ( 20 H )

3.1 A avaliação do currículo como procedimento de formação e de ação pedagógica

3.2 Avaliação na Educação Infantil

3.3 As diferentes modalidades de avaliação, seu papel na avaliação formativa e as estratégias de recuperação contínua e paralela como possibilidade para aprendizagem

Tema 4 - Avaliação final do programa ( 16 H )

4.1 Avaliação do percurso da formação universitária e expectativas de futuro

As atividades complementares correspondentes às Vivências Educadoras foram realizadas pelos alunos-professores, solitariamente ou sob a supervisão dos tutores. As Vivências Educacionais foram pensadas para serem realizadas nas escolas (onde trabalhavam ou não) como horas de atividades práticas (estágio), relacionadas preferencialmente ao tema das monografias dos alunos-professores. A seguir, os conteúdos desenvolvidos nas 11 *Vivências Educadoras (480 H)*:

1- Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola: diagnóstico dos alunos, pais, escolas e comunidades (Módulo 1/ Tema 3).

2- Organização preliminar dos dados ( Módulo 1/Tema 3).

3- Do diagnóstico da realidade escolar à definição de uma questão de pesquisa (Módulo 1/Tema 3).

4-A avaliação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil: as diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica (Módulo 2/ Tema 2).

5- A atuação docente no contexto das organizações escolares: observações nos espaços das instituições educativas: creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental (Módulo 2/ Tema 3).

6- Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem: observação de atividades de Língua Portuguesa nas instituições educativas e realização de atividades de linguagem com alunos (Módulo 2/ Tema 4).

7- Focalizando o trabalho didático com Matemática (Módulo 2/ Tema 5).

8- Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-pedagógicas:

- Educação Infantil: avaliando e planejando o trabalho na instituição de Educação Infantil;

- Ensino Fundamental: desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas a partir da

- investigação de relações entre a escola e seu entorno (Módulo 2/ Temas 6,7,8 e 9).

9- Escola, comunidade e currículo:

- Educação Infantil: refletindo sobre a proposta pedagógica da instituição;

- Ensino Fundamental: elaboração de uma proposta de trabalho interdisciplinar para a escola

(Módulo 3).

10- Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar (Módulo 2/ Tema 10).

11- Socialização de aprendizagens (Módulo 3/ Tema 4).

### *Oficinas Culturais (224 H)*

Os conteúdos das Oficinas Culturais visavam um enriquecimento e uma ampliação do universo cultural, tendo como suporte o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita dos alunos-professores e favorecendo um aprimoramento na formação profissional e

peçoal desses sujeitos. Fizeram parte dessas 224 horas: oficinas de leitura e escrita; produção de Memórias ao longo de todo o curso e as atividades realizadas durante as Semanas Presenciais (no campus da USP) de janeiro e julho de 2004. As temáticas das oficinas de leitura e escrita foram:

1- Lendo e produzindo textos acadêmicos:

- Estudando o contexto de produção dos textos
- Lendo e produzindo artigos de opinião
- Lendo e produzindo relatórios de trabalho e investigação da prática pedagógica
- Estudando artigos acadêmico-científicos e produzindo resumos.

2- Leituras: histórias de encontros:

- A palavra na cultura letrada
- Entrando em contato com a experiência leitora de outros leitores
- Diversidade cultural

3- Produção de textos: desenvolvendo a proficiência escritora

4- Produzindo projetos de pesquisa

5- Estudando monografias

6- Literatura: o professor leitor e formador de leitores

7- Estudando e elaborando propostas de trabalho: as diferentes linguagens no ensino

*Memórias*

Ao longo de todo o programa, os alunos-professores foram convidados a produzir suas memórias pessoais, coletivas, profissionais e formativas, no sentido de recuperar, além da história pessoal de cada um, seu grupo e seus relacionamentos profissionais, uma intervenção nas suas práticas procurando torná-los, em algum sentido, melhores ou, pelo menos, mais conscientes das influências que redundam em suas condutas em sala de aula (p.14 Memórias). Temas propostos para a elaboração dessas memórias:

- Da vida escolar à formação docente
- A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas
- Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso
- O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos
- Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendizado: palavras e sentidos
- Um inventário do ano letivo
- A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si, o mundo e as outras pessoas
- Matemática
- Ciências
- Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética
- Arte e educação
- Corpo, movimento, sexualidade e saúde
- Nossas conquistas, nossos novos desafios

Para efeito de credenciamento, esses Programas de Formação Universitária tiveram que atender às determinações legais propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e deveriam ter, no mínimo, três mil e cem horas (CARNEIRO, 2003), com a seguinte sugestão de distribuição:

- *1408 horas de trabalhos monitorados (TM) envolvendo três tipos de atividades (sessões on line de videoconferências (VC) e teleconferência (TC); sessões off line e sessões de suporte) com uma carga horária de 12 a 16 horas semanais, supervisionadas por tutores e assistentes indicados pelas Universidades;*
- *400 horas de vivências educadoras (VE) com atividades complementares sob a supervisão dos tutores e/ou orientadores acadêmicos, com carga horária variada;*
- *300 horas de vivências educacionais (VE) na escola (prática de ensino);*
- *192 horas de Oficinas Culturais;*
- *800 horas de reconhecimento do exercício profissional associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares, sob a supervisão dos orientadores acadêmicos (SÃO PAULO, 2001, p.19).*



Em relação à carga horária efetivamente cumprida, pudemos observar, ao analisar o histórico escolar de uma aluna-professora licenciada pelo PEC-Formação Universitária/FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), que o total de horas ultrapassou o limite mínimo exigido e previsto para cada tipo de atividade. Nesse histórico constam 1480 horas de atividades de aula e trabalhos monitorados; 480 horas de vivências educadoras no programa; 360 horas de estágio em escolas (vivências educacionais); 224 horas de oficinas culturais e 800 horas de reconhecimento do exercício profissional, perfazendo um total de 3344 horas.

#### **2.4 Ciências no PEC- Formação Universitária**

Uma vez que o foco da pesquisa aqui relatada é a formação de professores em ensino de Ciências, foi analisado pelo estudo do material impresso do Módulo II, tema 6 para apurar o lugar que a disciplina ocupa neste Projeto de Educação Continuada.

Os conteúdos de Ciências no Módulo 2 foram organizados no tema “Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde” e desenvolvidos em três unidades: *Ciência, tecnologia e sociedade*; *Ciências no 1º ciclo de Ensino Fundamental* e *Perspectivas para o ensino de Ciências*. Na unidade *Ciência, tecnologia e sociedade* foram apresentadas questões sobre a natureza da Ciência e da tecnologia e suas influências na sociedade e na vida das pessoas. A Ciência é apresentada como um processo de construção histórica e social, não neutra, que se desenvolve através de contradições e rupturas, envolvendo mudanças de paradigmas socialmente aceitos por uma comunidade científica. Propõe atividades e leituras que procuram evidenciar o modo de se fazer Ciência, discutir o seu papel no desenvolvimento das tecnologias, e apresentar as competências necessárias ao professor para o ensino de Ciências (material impresso, p. 1333- 1337).

Na unidade *Ciências no 1º Ciclo do Ensino Fundamental* são apresentados pressupostos sobre o ensino e aprendizagem das Ciências e orientações didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de três grandes blocos de conteúdos, com o objetivo de abordar alguns conceitos indispensáveis de serem trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a saber: Biodiversidade, Meio Físico e O homem, o ambiente e a saúde (idem, p.1367).

Na unidade *Perspectivas para o ensino de Ciências* há referência sobre a história do ensino de Ciências e são discutidos os princípios orientadores da prática docente, no sentido de orientar o trabalho de organização curricular.

Como complemento foi elaborado um encarte, *Sugestões de trabalho para o ensino de Ciências*, contendo uma série de sugestões de atividades, possíveis de serem desenvolvidas pelos professores, relacionadas ao tema geral “Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde”.

As três unidades procuram relacionar, a todo o momento, conteúdos específicos das Ciências com orientações metodológicas para o trabalho junto aos alunos, ou seja, o “saber” e o “saber fazer”, no sentido de capacitar o professor para uma docência de qualidade. No entanto, ao compararmos o número de horas destinadas ao desenvolvimento de todo o tema relacionado às Ciências (81 H) com o número de horas destinado ao estudo da Língua Portuguesa (205 H) e Matemática (121 H), percebemos um número bem inferior, evidenciando uma priorização dessas áreas do conhecimento. Esse fato coloca uma questão importante que é o seu reflexo no cotidiano das escolas, comprovado pelos dados da primeira etapa desta pesquisa, que confirmam a prioridade dos alunos-professores em trabalharem na alfabetização dos alunos. Entendemos ser de igual importância uma formação competente em todas as áreas do conhecimento e, apesar dos esforços e da proposta do programa, em contemplar uma gama diversificada de conteúdos conceituais, articulados aos atitudinais e procedimentais, pensamos serem ainda insuficientes para uma formação científica de qualidade, uma vez que o ensino das Ciências na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental compreende conhecimentos das Ciências Naturais que envolvem noções da Física, Química, Biologia e Geologia. Por outro lado, entendemos a dificuldade colocada por MARANDINO (2006), referente à própria *articulação entre as diferentes áreas das Ciências Naturais na produção das unidades didáticas* (p. 82).

Os conteúdos do programa apresentam, ainda, uma forte tendência biológica, apontada também pela autora acima citada e interpretada por ela como consequência de um número maior de biólogos no grupo que elaborou o material. Esse viés biológico pode reforçar, no currículo das Ciências na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que já é um fato, e que precisa ser modificado (p. 82). Essa questão também pode ser interpretada como resultado da formação inicial em Magistério dos professores dessas modalidades de ensino. Apesar do curso Magistério ser do ensino médio e os dois primeiros anos apresentarem no currículo as disciplinas Física, Química e Biologia, nos dois

anos posteriores, específicos para a habilitação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos priorizam a Biologia com veiculação dos conhecimentos relacionados à higiene, à saúde e nutrição das crianças.

## 2.5 Proposta de Avaliação

O documento sobre o Projeto Básico do Programa PEC-Formação Universitária (2001) que orientou as Universidades parceiras na consecução do programa, colocava dois níveis em relação à avaliação. Um nível referia-se ao programa e a seu impacto no contexto da prática educativa dos alunos-professores nas escolas em que exercem sua docência e um segundo nível referia-se às aprendizagens dos alunos-professores no transcorrer do programa, frente aos objetivos propostos de formação.

Em relação ao primeiro nível de avaliação, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marieta Lúcia Machado Nicolau e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Myriam Krasilchik realizou um projeto de pesquisa “Educação Continuada e Análise de Impacto nas Prefeituras Municipais”, no período de setembro a dezembro de 2005, nos municípios que participaram do PEC-Formação Universitária sob a orientação dessa instituição, nos anos de 2003 e 2004. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados no Seminário - Projeto “Educação Continuada e Análise de Impacto nas Prefeituras Municipais”-realizado no dia 12 de dezembro de 2005, no Auditório da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Em relação às aprendizagens dos alunos-professores, o documento sobre o Projeto Básico do Programa PEC-Formação Universitária apontou a necessidade *de uma concepção de avaliação coerente com a perspectiva de desenvolvimento de competências profissionais* e indicou algumas possibilidades:

*[...] identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e /ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação (p.16).*

O documento propõe, então, uma avaliação em três momentos: uma inicial, que tomasse por referência os objetivos de formação propostos, a caracterização dos alunos-professores e suas expectativas em relação ao programa. Num segundo momento, uma sistemática de avaliação processual no e do processo, envolvendo diferentes protagonistas (orientadores, assistentes, tutores) e instrumentos (memoriais descritivos, diários, portfólios, relatórios, entrevistas, questionários, provas com questões dissertativas e ou objetivas). Num terceiro momento propõe a avaliação dos produtos das sínteses parciais e finais do programa - os estudos independentes e a síntese elaboradora - envolvendo os alunos-professores, os docentes do programa e as comunidades escolares. Realça, no texto, que *a avaliação deve cumprir o objetivo de fazer o professor vivenciar, como objeto da avaliação, situações equivalentes às que ele organiza como sujeito da avaliação, para seus próprios alunos* (idem, p.17).

## **2.6 Semanas Presenciais na Universidade de São Paulo**

Como parte integrante das 224 horas de Oficinas Culturais, os alunos-professores do PEC/Formação Universitária Municípios sob a orientação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tiveram, em 2004, duas Semanas Presenciais, realizadas no campus dessa Universidade: uma no período de 26 a 31 de janeiro e outra, de 12 a 16 de julho. A coordenação desse programa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entendia ser da maior importância que os alunos conhecessem, tanto quanto possível, o campus da USP e usufríssem do rico acervo cultural de que a Universidade dispõe (NICOLAU, KRASILCHIK, COLTRI, p.2).

Essas semanas foram programadas com os objetivos de:

- *Contribuir para a formação dos professores visando um trabalho qualificado com o aluno de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e de educação infantil;*
- *Propiciar vivências aos professores, com o oferecimento de oficinas e palestras, que favorecessem a relação da teoria com a prática;*
- *Conhecer as necessidades apresentadas pelos alunos-professores em relação aos conteúdos com os quais trabalham, buscando melhor efetivação das atividades desenvolvidas nos Módulos do Programa;*
- *Debater nas Oficinas e Mesas-Redondas temas atuais da educação;*

- *Oferecer aos participantes oportunidades de enriquecimento cultural* (NICOLAU, KRASILCHIK, COLTRI, p. 4).

Durante a semana de janeiro de 2004 as atividades culturais envolveram palestras, visitas monitoradas ao Instituto Butantã, Estação Ciência, Instituto Astronômico e Geofísico, Centro Cultural Maria Antonia, além de Oficinas sobre arte, música, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, dentre outras (NICOLAU, 2004). Na semana de julho de 2004 os alunos-professores puderam assistir ao Show da Física, apresentado no auditório Alessandro Volta do Instituto de Física da USP; participaram de Oficinas de Artes e Educação no Paço das Artes na USP; assistiram a três filmes curtas-metragens, seguidos de debates e à apresentação da peça teatral “Apareceu a Margarida”, no teatro da Escola de Comunicação e Artes da USP; houve apresentação de dança do Projeto Arco-Íris e discussão sobre o projeto social desenvolvido pela Comunidade do Parque Anhanguera; Mesas-Redondas; visita monitorada no Centro de Memória/ Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP; visita à exposição “Educação Física na Grécia Antiga” na Faculdade de Educação da USP; e Oficinas sobre arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, dentre outras (NICOLAU, KRASILCHIK, COLTRI, 2004).

Durante as Semanas Presenciais realizamos onze Oficinas de Ciências, fontes de dados da primeira etapa da pesquisa. Esta também se constituiu por dois estudos de casos. Assim, a metodologia escolhida será apresentada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Precedendo a descrição e análise da pesquisa, julgamos importante apresentar considerações sobre a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho.

A questão motriz da pesquisa é:

- Quais as contribuições que a proposta de formação desenvolvida na Oficina de Ciências nas semanas presenciais do PEC-Formação Universitária Municípios trouxe para a formação pedagógica em Ciências de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental?

Para busca dos dados, foi feita a opção de realizar um estudo descritivo analítico e de natureza qualitativa. Tal estudo envolveu a análise de dados obtidos durante a realização das próprias Oficinas de Ciências (primeira etapa) e de uma pesquisa colaborativa que se desenvolveu a partir de dois estudos de casos (segunda etapa).

Na primeira etapa utilizamos como fontes de dados os registros sobre as *expectativas* dos alunos-professores em relação às Oficinas, suas *dificuldades em ensinar Ciências* para as crianças e *avaliação* da Oficina. Os registros dos alunos-professores foram compilados, segundo as diretrizes dadas, em um Quadro que denominamos “*Quadro Geral das Oficinas*” apresentado em apêndice.

A partir desse quadro, construímos cinco categorias para cada diretriz.

Em relação às *expectativas*:

- aprender (ampliar) conhecimentos;
- superação das dificuldades (sanar dúvidas);
- conhecer novas abordagens e técnicas para o ensino de Ciências;
- sugestões de atividades e bibliografia;
- que seja dinâmica e prazerosa.

Em relação às *dificuldades em ensinar Ciências*:

- necessidade de maior conhecimento na área;
- como trabalhar Ciências com crianças;
- a falta de tempo (por priorização da alfabetização) e como trabalhar de maneira integrada;
- falta de material específico e espaço adequado;

- número elevado de alunos por sala.

Em relação à *avaliação* utilizamos os subitens, *eu proponho*, *eu critico*, *eu felicito*.

Para cada um desses subitens também criamos cinco categorias, descritas a seguir.

Em relação a *eu proponho*:

- maior tempo de oficina;
- menor tempo de oficina;
- mais oficinas e cursos;
- que sejam dinâmicas e com experimentos;
- socialização das práticas dos professores.

Em relação a *eu critico*:

- duração (muito longa);
- duração (muito curta);
- distribuição do tempo e das atividades;
- a raridade desse tipo de evento;
- dificuldade em colocar em prática.

Em relação a *eu felicito*:

- diversidade de materiais, sugestões e bibliografia;
- organização, dinâmicas, metodologia, abordagens;
- aprendizagem adquirida;
- competência e desempenho das palestrantes;
- disponibilidade, atenção e interesse das palestrantes.

Para uma visão abrangente e para uma análise quantitativa dessas respostas construímos a Tabela 1, apresentada no capítulo quatro, quando descrevemos e analisamos esses dados de maneira mais detalhada.

A opção pelos estudos de casos na segunda etapa buscou-se no fato de que tais estudos possibilitam analisar situações reais em profundidade, levando-se em conta suas complexidades e singularidades. *O que distingue esta estratégia de investigação de outras é a ênfase colocada no caso que se visa conhecer através do seu estudo detalhado, sistemático e compreensivo* (PARENTE, p. 133).

Os estudos de casos surgem no século XIX na sociologia e na antropologia, com o intuito de descrever os modos de vida das comunidades sociais. Na educação aparecem, inicialmente, na década de 60 e 70, em manuais de metodologia de pesquisa como estudos descritivos de uma unidade (escola ou professor), com o objetivo de levantar informações

iniciais para pesquisas futuras (ANDRÉ, 2005, p. 14). Essa visão exploratória em relação aos estudos de caso vem se alterando através de pesquisas educacionais realizadas nas últimas décadas, as quais têm modificado o conceito de estudo de caso.

*...Os estudos de caso não devem ser tomados como modelos pré-experimentais de pesquisa, pois embora possam indicar variáveis que serão manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo... estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2005, p. 16).*

Portanto, o mais importante é o conhecimento que se constrói a partir dos estudos de casos (idem).

STAKE (1998) estabelece três tipos de estudos de caso: quando sentimos curiosidade em avaliar determinado programa ou aprender sobre algum caso particular (já dado), podemos chamar nosso trabalho de um *estudo intrínseco de casos*; por outro lado, quando nossa intenção é investigar uma questão ou situação paradoxal, uma necessidade de ter uma compreensão geral a partir de um estudo de caso particular temos um *estudo instrumental de casos* (p. 16-17). Nesta situação, o pesquisador *examina o caso para obter informações sobre um assunto, para aperfeiçoar a teoria ou obter conhecimento sobre algo que não é o caso em si mesmo. O estudo de caso é um instrumento para compreender outros fenômenos* (PARENTE, p. 135). Quando selecionamos vários casos para investigar determinada situação, temos um *estudo coletivo de casos*, no qual eles podem ser semelhantes ou diferentes. Sua escolha é feita em função de o pesquisador acreditar que possam proporcionar uma melhor compreensão ou teorização do fenômeno em estudo (PARENTE, p. 136), o qual pode ter uma *finalidade intrínseca ou instrumental* (ANDRÉ, 2005, p.20).

STAKE faz a diferenciação entre essas três categorias de estudo de casos *porque para cada tipo poderão ser priorizados métodos de coleta diferentes* (ANDRÉ, p. 20).



Entretanto, qualquer que seja a categoria escolhida, o conhecimento gerado a partir de uma pesquisa por estudos de casos é mais concreto, porque encontra eco em nossa experiência; é mais contextualizado; mais voltado para a interpretação dos leitores (que trazem para os estudos de caso suas experiências e compreensões) e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor, que, ao tecer generalizações, o faz tendo em mente certa população (idem, p. 17).

Optamos pelo estudo de dois casos porque são representativos de uma classe - professoras que freqüentaram as Oficinas de Ciências durante as semanas presenciais do PEC-Formação Universitária Municípios/USP em 2004 - e porque buscamos conhecer, em profundidade esses casos particulares com suas singularidades e especificidades.

A atuação “in loco” da pesquisadora ensejou a possibilidade de realização de pesquisa qualitativa colaborativa que permite o desenvolvimento de uma prática reflexiva dos professores, possibilitando um repensar das práticas cotidianas.

Uma pesquisa colaborativa *é feita com a escola e não sobre a escola* (GARRIDO, 2000) e pressupõe diálogo, trocas, discussões entre pesquisadora e professoras, consenso e tomada de decisão democrática (MIZUKAMI, 2003, p. 43). Concordamos com a postura construtivista desta autora quando diz que

*O conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas [...] Nesse processo de parceria entre as pessoas... cada um oferece o que sabe e ,estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (idem, p. 43).*

Dessa forma, a proposta em realizar uma pesquisa qualitativa colaborativa nos permitiu, além de uma atuação enquanto pesquisadora, assumir uma dimensão formadora. Nesse momento as fontes de dados foram obtidas por meio de observação participante no contexto escolar; análise de conteúdo de relatos de alunos e professoras; análise das produções e avaliações dos alunos; e entrevistas.

Como metodologia de análise dos dados utilizamos a interpretação direta (STAKE, 1999, p. 69) e a reflexão cooperativa (GARRIDO, 2000, p.40).

STAKE diz que, para alcançar os significados dos casos, os pesquisadores utilizam duas estratégias: a interpretação direta dos exemplos individuais e a soma de exemplos, até que se possa dizer algo sobre eles como conjunto ou classe (p. 69). Para este autor não se trata de ser um pesquisador mais qualitativo ou mais quantitativo. Em sua análise, o pesquisador busca dar sentido a determinadas observações do caso, por meio de um estudo mais atento e da reflexão mais profunda de que for capaz, gerando, portanto, uma análise muito subjetiva. Diz, ainda, que os livros sobre metodologia (como o dele) oferecem convicções, não receitas e que cada pesquisador deve encontrar as formas de análise que lhe serão úteis (p. 71). Nesse sentido, compartilhamos com GARRIDO (2000) *o pressuposto de que através da reflexão cooperativa os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e entendimento que permitem orientar o processo de transformação das ações escolares* (p.40). Através do processo de reflexão colaborativa e apoiada nos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, partimos da hipótese da possibilidade de produzir conhecimentos que possam contribuir para formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em Ciências.

### **3.1 Objetivo Geral**

- Analisar as contribuições que a proposta de formação desenvolvida na Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*” nas semanas presenciais do PEC-Formação Universitária Municípios trouxe para a formação e a prática pedagógica de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Analisar quais atividades realizadas na Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*” foram importantes para a prática pedagógica dos professores.
- Identificar os aspectos positivos e negativos dos trabalhos nas semanas presenciais.

- Analisar quais aspectos da proposta de formação da Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*” foram considerados, pelos professores, como facilitadores para suas práticas pedagógicas atuais.
- Analisar, a partir de projetos desenvolvidos pelos professores com seus alunos, aspectos que eles consideram como decorrentes de aprendizagens oriundas da proposta da Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*”.

### **3.3 Desenvolvimento da pesquisa**

Como dito anteriormente esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na elaboração, execução e avaliação das Oficinas “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*”, ministradas nas Semanas Presenciais de janeiro e julho de 2004. Desta primeira etapa apresentamos uma descrição geral e análise das oficinas que foram elaboradas, no sentido de revelar dados sobre o conhecimento e a prática dos educadores no ensino de Ciências e testar uma metodologia de formação do educador de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Como fonte de dados dessa etapa temos: suas *expectativas* em relação à própria Oficina, suas *dificuldades em ensinar Ciências e avaliação*. Os resultados obtidos instigaram a continuação da pesquisa num trabalho de campo em duas escolas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, com duas professoras que freqüentaram a Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem Interdisciplinar*” durante as Semanas Presenciais. Esta constituiu a segunda etapa da investigação. A descrição e análises de ambas as etapas constituem o quarto capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

Como já mencionado, este capítulo traz o mapeamento da pesquisa propriamente dita.

### **4.1 Descrição e análise da primeira etapa: Oficinas de Ciências nas Semanas Presenciais do PEC- Formação Universitária / Municípios/ USP**

A convite da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marieta Lúcia Machado Nicolau, Coordenadora do PEC- Formação Universitária/Municípios, ministrei a Oficina “*O ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*” para onze turmas de alunos-professores do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/Municípios na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante as semanas de 26 a 31 de janeiro de 2004 e de 12 a 16 de julho de 2004. Foram seis turmas em janeiro e cinco turmas em julho, envolvendo a participação de, aproximadamente, 200 alunos-professores. Colaborando comigo no desenvolvimento das atividades ao longo das oito horas diárias das onze turmas, estive presente a professora e amiga Fátima Bonifácio, a quem expressei meu agradecimento e gratidão.

Obtivemos vários registros dessa etapa: observações, fotos, questionários, produções coletivas e experimentos, mas, para efeito da pesquisa, utilizaremos como fontes de dados apenas os registros sobre as expectativas dos alunos-professores em relação às Oficinas, suas dificuldades em ensinar Ciências e avaliação da Oficina.

Na semana de janeiro de 2004 obtivemos dados de 107 alunos-professores. Em julho de 2004 coletamos dados de 68 alunos-professores, perfazendo um total de 175 o número de professores que deixaram seus registros sobre as oficinas ministradas (alguns alunos-professores tiveram que sair da sala antes da avaliação por motivo de transporte). Esses registros encontram-se no Quadro Geral das Oficinas, em apêndice.

A proposta da Oficina “*O Ensino de Ciências numa abordagem interdisciplinar*” tinha, como objetivo tanto coleta de dados, como subsidiar os alunos-professores na elaboração de projetos de trabalho numa perspectiva interdisciplinar, a qual pudesse contribuir para aproximar os alunos das questões das Ciências. Buscamos conhecer e problematizar suas práticas e apresentar uma proposta de trabalho que enriquecesse e ampliasse os conhecimentos e situações estabelecidas nas salas de aula. Partindo de livros de

literatura infantil, desenvolvemos atividades de construção de redes temáticas interdisciplinares e discussões sobre as múltiplas possibilidades de trabalho que a literatura infantil pode oferecer. A nossa intenção era realizar uma ruptura na seqüência de conteúdos de ciências, normalmente trabalhados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no sentido de propiciar às crianças um ensino mais significativo e prazeroso. Para tanto, refletimos sobre a importância de um ensino que respeitasse e levasse em conta as concepções e conhecimentos que as crianças trazem para a escola; sobre o papel do professor enquanto um mediador das aprendizagens dos alunos e constante aprendiz e pesquisador nesse processo; o papel fundamental do diálogo na interação entre professor e aluno e alunos entre si, enquanto facilitador de novas aprendizagens; e conteúdos possíveis de serem trabalhados com as crianças dessas modalidades de ensino.

#### **4.1.1 Conteúdos trabalhados:**

- Práticas correntes no ensino de Ciências na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;
- O papel do professor no ensino de Ciências para as crianças e primeiras séries do ensino fundamental;
- A importância das concepções espontâneas das crianças;
- Metodologia do ensino de Ciências com três momentos pedagógicos: problematização, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento;
- A organização do currículo por projetos de trabalho;
- A importância do registro;
- Professor enquanto pesquisador de sua prática.

#### **4.1.2 Atividades desenvolvidas:**

- Levantamento de expectativas em relação à Oficina;
- Levantamento das dificuldades em ensinar Ciências para as crianças;
- Escolha e leitura de um livro de literatura infantil (a relação completa dos livros encontra-se no apêndice);
- Elaboração de uma rede temática, a partir dos elementos do livro escolhido;

- Apresentação de propostas de trabalho com as crianças a partir dos temas e conteúdos elencados do livro;
- Levantamento das diferentes atividades possíveis de serem trabalhadas;
- Atividades práticas (processo de fermentação, construção de relógios de areia e de água) possibilitando a vivência da metodologia dialógica com a presença de 3 momentos pedagógicos: a problematização, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento, e discussão dos resultados entre os grupos;
- Leitura de textos explicativos e complementares;
- Discussões e socialização de conhecimentos e experiências;
- Apresentação de bibliografia;
- Avaliação

Ao final da Oficina foram realizadas duas avaliações pelos participantes, uma proposta pela própria Coordenação do Curso da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e outra por nós, esta última apresentada no *Quadro Geral das Oficinas realizadas em janeiro e julho de 2004*, em apêndice.

#### **4.1.3 Análise dos dados da primeira etapa**

Os resultados dessa fase constituem os dados referentes às expectativas, às dificuldades em ensinar Ciências e à avaliação dos alunos-professores sobre as Oficinas de Ciências, ministradas nas semanas presenciais de janeiro e julho de 2004. Esses dados encontram-se no Quadro Geral das Oficinas, em Anexo.

Ao analisarmos o Quadro Geral, observamos que a maioria dos participantes aponta, como expectativas em relação às Oficinas, a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos e a aprendizagem de técnicas ou novas abordagens para o ensino de Ciências, diretamente relacionadas com as suas dificuldades. Por serem repetitivas, selecionamos apenas algumas frases que confirmam esta afirmação, indicando, entre parênteses, outros sujeitos cujas frases também apresentam significados semelhantes:

- *conhecer diversas maneiras de trabalhar a ciências com a criança (T1-2, T1-11, T1-14, T1-16);*
- *aprender algo prático para que eu possa trabalhar em sala de aula (T1-15);*
- *adquirir novos conhecimentos (T1-1, T1-4, T1-8, T1-12, T1-17, T2-3, T2-5, T2-6, T2-8, T3-1, T3-2, T3-3, T3-7, T3-8, T3-9, T4-1, T4-10, T4-17);*
- *conhecer um pouco o que é ciências e como trabalhar tendo como ponto de partida o cotidiano da criança (T3-4);*
- *estratégias para desenvolver o ensino de ciências (T3-5, T3-6);*
- *entender um pouco mais a respeito do “quê” e “como” ensinar ciências (T4-3);*
- *novas idéias de estratégias e de materiais enriquecedores da nossa prática (T4-4);*

Uma minoria ansiava por sugestões de atividades, referências bibliográficas e momentos prazerosos, como é o caso das citações:

- *que seja uma oficina agradável, mais prática do que teoria... (T5-4);*
- *... indicações de bibliografia a respeito de temas ligados às ciências (T3-5);*
- *conhecer outras experiências e sugestões do ensino de ciências para melhorar e me instrumentalizar mais na minha prática docente (T5-7);*
- *... práticas diferenciadas a partir de projetos (T3-8).*

Analisando as dificuldades apontadas, destacam-se: a necessidade de maior conhecimento, a falta de formação na área e o desconhecimento de uma metodologia para trabalhar Ciências com as crianças. Preferimos, neste caso, elencar todas as frases dos participantes porque, além de apresentarem uma diversidade maior na maneira de se expressarem, permitem uma visão mais precisa de suas dificuldades:

- *necessidade de maior conhecimento para o meu trabalho (T1-12);*
- *dificuldade em trabalhar de forma mais contextualizada, menos formal, ir além do livro didático e trabalhar coisas mais práticas, que despertem o interesse dos alunos (T1- 11);*
- *falta de formação; dificuldade em transmitir de forma significativa conteúdos ligados à disciplina por ter dificuldade não sinto “prazer” ou motivação para desenvolver atividades ligadas a ela (T3-5);*
- *Realizar projetos dessa área, principalmente com o grupo de professores. Falta um aprofundamento dos conhecimentos nesta área (T3-8);*

- *fundamentação teórica para o professor- só sabemos falar sobre água, classificar animais, etc. Misturas químicas na própria natureza ou nos alimentos não sabemos. Falta sequenciação - todo ano se dá a mesma coisa: animais, água, terra e etc. (T4-2);*
- *elencar os conteúdos para as diferentes faixas etárias (T4-3);*
- *a maior dificuldade em relação ao ensino de ciências é a sexualidade: como explorar melhor esta área, sem causar frustrações ou aguçar? (T1-2);*
- *trabalhar as aulas práticas (com experiências, recursos materiais, etc.?) (T1-1);*
- *maior conhecimento do que trabalhar ciências em educação infantil (T1-6);*
- *em trabalhar o corpo humano com educação infantil (T1-13);*
- *selecionar conteúdos significativos (T3-1);*
- *não existe uma discussão sobre o quê e como trabalhar ciências. A maior dificuldade é como abordar temas relacionados às ciências e colocar isto na vivência e no cotidiano dos alunos (T3-4);*
- *de que maneira eu posso trabalhar com classe de crianças de um ano e como propor atividades para eles (T3-7);*
- *não saber ainda como trabalhar com instrumentos como por exemplo, a sala de informática (que é nova) para ensinar. O que posso ensinar através do computador, além dos planetas e seus movimentos? (T3-10);*
- *as experiências são muito interessantes e podem despertar o interesse dos alunos, mas meu conhecimento é limitado nesse e em alguns outros aspectos das ciências (T4-13);*
- *falta de conhecimento e experiência para saber trabalhar de uma forma que não seja apenas transmissão de conteúdos (T4-10);*
- *trabalhar a noção de conceito na educação infantil, bem como no ensino fundamental num currículo bastante abrangente (T4-9);*
- *como instigar a curiosidade científica da criança? Só devemos trabalhar a partir do interesse da criança ou propor novidades? (T4-6);*
- *de criatividade com o ensino de ciências e de promover a fixação dos conteúdos (T1-9);*
- *falta de experiência com educação infantil conseqüentemente dificuldade em expressar de maneira adequada para que eles entendam (T1-10);*



- *em trabalhar ciências com as crianças pequenas, é que tudo tem que ter registro. Como as crianças pequenas ainda não escrevem fica um pouco difícil para este registro e como ao mesmo tempo alfabetizar (T1-14);*
- *tenho dificuldades gerais como: sistema solar, experiências, etc.(T1-15);*
- *as dificuldades mais encontradas são no sentido de se colocar em prática o que é visto na teoria (T1-17);*
- *planejamento específico para ciências (T3-9);*
- *compreender melhor este tema para auxiliar no desenvolvimento da minha sala (T3-11);*
- *relacionar/vivenciar a prática/materiais pedagógicos (T4-1);*
- *como trabalhar ciências com os pequenos e como abordar os temas e torná-los dinâmicos para esta faixa etária (T4-7);*
- *tornar a atividade lúdica para trabalhar com crianças pequenas (T4-12);*
- *a diversidade de temas e como propor atendendo às faixas etárias (T4-16);*
- *Pesquisa com relação à diversidade do tema X faixa etária (T4-17);*
- *Como passar para os alunos? (T5-8).*

Citam, como outros fatores importantes para as dificuldades encontradas, a falta de material e local específico para ministrar as aulas; o número elevado de alunos por sala e a falta de tempo por priorizarem a alfabetização:

- *como trabalhar aulas práticas sem espaços adequados (T1-3);*
- *material adequado em uma linguagem acessível às crianças (T1-10);*
- *falta de materiais específicos com o trabalho com ciências (T1-16);*
- *falta de materiais pedagógicos para a prática de ciências (T2-1);*
- *falta de material e de um lugar apropriado (T2-3) e (T2-5);*
- *falta de materiais adequados (T2-4);*
- *número elevado de alunos na sala e falta de material (T2-6);*
- *sala numerosa e espaço físico (T2-8);*
- *a ênfase em outras áreas e o excesso de cobrança com relação ao desempenho da evolução da escrita das crianças (T3-2);*
- *falta de tempo pois nas séries iniciais nos preocupamos mais com a alfabetização (T4-10)*

- *disponibilidade de materiais (recursos) próprios para a idade (T5-6);*
- *não ter um local apropriado para o estudo e para guardar as experiências e o produto do estudo. Os alunos de outras classes acabam interferindo no estudo (mexendo). A quantidade de alunos por sala (elevado) dificulta um atendimento mais apurado e individualizado (T5-9);*
- *materiais para que o aluno possa observar melhor esta área (T5-2);*
- *cumprir todo um conteúdo de 4ª série, por ser uma classe de não alfabetizada (T1-5);*
- *linguagem adequada; recursos materiais adequados (T4-11);*
- *locomoção para outro espaço; mobilização da equipe de apoio (para a realização de algumas experiências) (T5-4);*

Aliada às carências em relação aos conhecimentos específicos da área percebe-se, em menor número, uma preocupação para que a aprendizagem seja significativa e relacionada com as questões do cotidiano das crianças (T3-4, T3-1, T3-5), assim como com um ensino mais contextualizado e/ou mais integrado numa perspectiva interdisciplinar (T1-11):

- *trabalhar alfabetização integrada com ciências (T1-7);*
- *a contextualização no dia-a-dia, a utilização de experiências; comprovação real/efetiva do uso de ciências no dia-a-dia e uso de projetos e a interdisciplinaridade (T3-13);*
- *atividades significativas e contextualizadas. De que forma abordar conteúdos? (T4-8);*
- *dar significado aos conteúdos (T4-14);*
- *formas de abordar os conteúdos para que se tornem significativos para os alunos (T4-15);*
- *textos significativos e adequados e como abordar os conteúdos (T4-18);*
- *em tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas para abordar conteúdos (T4-19);*
- *em conciliar ciências com outras matérias (T1-8).*

Algumas colocações referem-se a situações específicas, como é o caso de alunas-professoras de creche, em menor número no Programa, as quais expressam suas dificuldades em trabalhar ciências para crianças de 0 a 3 anos de idade:

- *apesar de ciência ser um campo amplo, às vezes me pergunto o que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Sei que é importante e na maioria das vezes vejo eu e minhas colegas trabalhando: feijão, horta, corpo humano. O que mais oferecer às crianças de 0 a 3 anos?* (T3-12);
- *de que maneira eu posso trabalhar com classe de um ano e como propor atividades para eles* (T3-7);
- *como propor questionamentos para crianças da creche, sem que eles fiquem tão centralizados no professor, já que nem sempre conseguem verbalizar suas observações e reflexões* (T4-5).

Outro fator apontado em relação ao ensino de Ciências é a dificuldade encontrada pelas alunas-professoras em elaborar uma seqüência coerente de conteúdos para os diferentes estágios na educação infantil e para as quatro séries do ensino fundamental, de modo que não ocorra, nem omissão e nem repetição de conteúdos:

- *que haja uma seqüência a ser trabalhada ano após ano para que a criança não reveja conteúdos ou fique sem outros conforme muda de professor ou escola ao final do ano* (T4-4) e (T4-3) já citado;
- *continuidade do trabalho feito em anos anteriores* (T5-1).

De um total de 68 alunas-professoras que escreveram sobre suas dificuldades, apenas duas afirmaram não ter dificuldades em ensinar Ciências:

- *na faixa etária de 0 a 3 anos as ciências são trabalhadas em situações do cotidiano, portanto não tenho grandes dificuldades* (T3-3);
- *penso que não tenho grandes dificuldades, já que procuro fazer um trabalho interdisciplinar, no entanto sou muito pouco disciplinada com relação a priorizar o ensino de ciências* (T5-7).

Três respostas não deixam claro se as alunas-professoras, elas próprias, têm ou não dificuldades em ensinar Ciências:

- *Entendimento dos textos; as crianças vêm dos anos anteriores com algumas dificuldades de leitura causando esta dificuldade (T5-10);*
- *Faixa etária com a qual atuo requer maior ludicidade e muito do que se faz hoje em dia são adaptações do fundamental, seria mais adequado pensar esta faixa etária com mais cuidado (T3-6);*
- *Quando não há continuidade no trabalho da sala de leitura (sou Orientador de Sala de Leitura) com o professor da turma (Classe) (T5-5);*
- *Não ter quase cursos nessa área, pois trabalho com EMEI e sinto que seria muito bom ter cursos na área de Ciências (T5-11).*

Apenas dois participantes (do total de 68) não deixaram registros sobre suas expectativas e dificuldades expressas por NA (não avaliado) no Quadro Geral das Oficinas (em apêndice).

Como estratégias para a avaliação das Oficinas, utilizamos os termos *eu proponho*, *eu critico*, *eu felicito*, propostas por FREINET (SAMPAIO, 1994); obtivemos respostas de 164 participantes, de um total de dez oficinas. A Turma 5 (T5) preferiu fazer uma avaliação geral, não utilizando essas categorias, e como tivemos onze sujeitos nesta turma que deixaram seus registros, amealhamos um total de 175 avaliações.

A- EU PROPONHO... em relação às propostas e sugestões, a grande maioria aponta que gostaria de ter mais cursos, encontros e/ou oficinas como esta. Expressam a necessidade de que sejam estendidos a todos os professores e que sejam oferecidos pelas próprias escolas ou pelas coordenadorias de ensino. Nas citações selecionadas, os sujeitos representados entre parênteses expressam pensamentos semelhantes:

- *possamos ter outro curso como esse (T1-12, T2-6, T2-8, T3-1, T4-1, T4-9, T4-14, T4-15, T4-17, T6-1, T6-7, T6-8, T6-12, T6-16, T6-18, T6-21, T7-1, T7-3, T7-10, T7-11, T7-19, T7-25, T7-26, T8-1, T8-2, T8-4, T8-5, T8-6, T8-8, T8-10, T8-12, T8-13, T8-16, T8-20, T9-3, T9-4, T9-5, T9-9, T9-14, T10-1, T10-2, T10-3, T10-7, T10-8, T10-10, T11-1, T11-6, T11-7, T11-8, T11-10, T11-11);*
- *que esse trabalho se estenda a um maior número de professores (oficinas nas escolas), ou em reuniões de pólo ou das coordenadorias de ensino (T1-3, T2-1, T2-*

2, T2-3, T2-4, T3-5, T3-11, T6-4, T6-9, T6-14, T7-16, T8-17, T8-18, T8-21, T9-7, T9-10, T9-13);

- *ampliar o debate nas escolas (T9-1).*

Muitas colocações reivindicam um maior número de experimentos práticos durante a oficina e que esta seja dinâmica:

- *aulas com mais experimentos (T1-1, T1-4, T1-9, T1-16, T1-17, T6-6, T6-11, T6-13, T6-15, T6-17, T6-19, T6-24, T7-2, T7-4, T7-7, T7-20, T7-23, T7-24, T8,3, T8-11, T8-15, T8-19, T9-8, T10-4, T11-3);*
- *que as oficinas sejam mais dinâmicas (T1-8, T6-5, T8-14);*
- *mais atividades coletivas e dinâmicas em nossas escolas (T9-6).*

Em relação ao tempo de duração da oficina ocorreu uma divisão de opinião entre os participantes; muitos gostariam de ter maior número de horas para a aprendizagem de Ciências, dividido em mais de um dia, outros, por sua vez, sentiram-se muito cansados com uma oficina de oito horas de duração num único dia e propuseram menos tempo de duração:

- *um tempo mais curto (T1-2);*
- *curso com maior tempo para que possamos aprender mais (T1-6, T3-6, T7-13);*
- *o tempo foi insuficiente pelo tema que poderia ser mais explorado.(T5-1, T6-2).*

Alguns colocaram a importância de reservarmos um tempo para que haja a socialização das práticas e experiências entre os professores:

- *novas oportunidades de trabalho também com relatos de experiências, pois muitas situações não são novidades para nós (T6-10);*
- *dar tempo para que as professoras relatem fatos(experiências) que considerem importantes, que deram certo (partir dos conhecimentos prévios que eles possuem) (T6-23);*
- *mais valorização da prática dos alunos e professores (T1-10);*
- *mais interações dos profissionais participantes com relação às suas práticas (T3-2).*

Um número significativo de participantes (21) não acrescentou nada como proposta ou sugestão.

B- EU CRITICO...a grande maioria (aproximadamente 90 participantes ) não fez críticas e expressa, nesse quesito, a raridade desse tipo de evento, o que mostra a sua importância para a formação dos professores. Algumas colocações referem-se ao tempo de duração da oficina e, novamente, houve divergência de opinião entre os participantes em relação a isso. Aproximadamente metade dos registros declara ter sido muito longa a oficina e outra metade, muito curta. Há algumas referências quanto à distribuição do tempo, das atividades desenvolvidas ao longo do dia e à dificuldade em colocar em prática as propostas de trabalho discutidas:

- *a falta de novas oficinas* (T4-1, T9-2, T9-6, T9-10, T9-12, T9-13);
- *o pouco tempo de oficina* (T1-11, T3-11, T4-7, T6-8, T6-19, T6-20, T7-1, T7-3, T7-23, T7-25, T10-3, T10-8, T11-7, T11-9);
- *o tempo muito extenso, o que torna a oficina muito cansativa* (T1-12, T6-3, T6-5, T6-10, T6-11, T6-14, T6-21, T6-22, T6-23, T6-24, T8-15, T9-7,
- *a distribuição do tempo e as acomodações* (T6-4, T6-12, T7-7, T7-8, T7-9).

C- EU FELICITO... todos os participantes gostaram e elogiaram muito o trabalho desenvolvido nas Oficinas. Verificamos que a maioria dos elogios refere-se à organização, às dinâmicas e metodologia e/ou abordagens utilizadas:

- *a abordagem dos livros paradidáticos* (T1-1);
- *a organização do evento e do tempo* (T1-3, T4-1, T4-2, T7-19, T10-10, T6-11);
- *a dinâmica que foi proposta de forma a ampliar o fazer pedagógico através de nossos conhecimentos prévios e experiências* ( T4-8, T4-7, T1-15, T4-12, T6-11, T6-13, T6-19, T7-1, T8-3);
- *a metodologia de trabalho das professoras que realizaram a oficina* (T2-8, T11-9, T11-5);
- *a maneira como foi abordado o tema. Com clareza, troca de informação, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos* (T3-11, T8-9, T11-9, T6-16, T6-22).

Muitas respostas referem-se à competência, ao domínio do conteúdo e ao desempenho das oficinairas , muitas vezes chamadas de palestrantes pelos participantes:

- *pela competência ;pela disposição em interagir* (T4-15, T4-14, T4-9);
- *pelo bom desempenho e domínio da aula* (T1- 2, T6-20, T6-24, T8-16, T8-18, T10-1, T10-3, T10-7);

- *pelo domínio do conteúdo e pela transparência das explicações ( T7-4, T7-23, T8-2, T8-5, T9-4, T9-6, T9-8, T9-10, T5-4).*

Teceram elogios também em relação à diversidade de materiais e propostas apresentadas, à sugestão de livros e orientações quanto à sua utilização:

- *a diversidade de materiais apresentada e a forma simples como foram passadas as informações (T1-5, T1-9, T4-2, T4- 4, T4-19, T6-10, T7-6, T8-5, T8-14);*
- *a sugestão de livros, a orientação quanto a utilização dos mesmos e o desempenho das professoras oficinairas, no sentido de esclarecer, auxiliar o melhor direcionamento da nossa prática (T1-13, T4-13).*

Algumas respostas foram extremamente significativas para nós, porque demonstram que a Oficina de Ciências permitiu uma reflexão sobre a prática e aprendizagem dos alunos-professores, atendendo e superando suas expectativas:

- *propiciar um olhar sobre minha prática (T3-2);*
- *o grande aprendizado que tive hoje, vou sair daqui com uma nova visão do que é ciências (T3-4);*
- *foi bem planejado e atingiu as minhas expectativas (T4-5);*
- *... a prática em sala de aula que almejava foi alcançada (T4-16);*
- *... atingiu e superou todas as minhas expectativas, sairei com gostinho de quero mais e mais...com certeza sairei com uma nova visão (T5-4);*
- *... trouxe segurança e respostas para dúvidas e questionamentos (T5-7);*
- *Parabéns, gostei muito, vou sem dúvidas, aprendi muito (T5-8);*
- *... proposta para uma reflexão ação (T6-13);*
- *... fiquei muito satisfeita com a experiência que adquiri (T7-22);*
- *as oficinairas e a o conhecimento que levarei daqui (T7-26);*
- *eu felicito porque me deu novas idéias e formas de trabalho que antes não havia percebido (T8- 11);*
- *as educadoras por nos proporcionar visões que provavelmente mudarão o sentido da Ciências em nossas vidas (T9-9);*
- *... alcançou minhas expectativas (T9-11);*

- ... a vocês por me darem uma outra visão da matéria; sugestões que não havia enxergado antes. Eu agradeço por me ajudarem em algo que muitas vezes eu ficava perdida. Minha aula de ciências nunca mais será a mesma (T10-1).

Como relatamos anteriormente, para uma visão abrangente desses dados e para uma análise quantitativa dessas respostas, construímos a Tabela 1, com 5 categorias para cada item, consideradas como as mais significativas e representativas de cada item analisado. A soma total dos números em cada item não corresponde ao número total de participantes (175), porque a maioria de cada uma das respostas aponta vários itens e categorias selecionadas para análise. Ao expressar esses números em porcentagem, utilizamos apenas uma casa decimal, o que causou diferença de alguns décimos na soma total, em cada uma das categorias analisadas.



TABELA 1

<i>Expectativas</i>	<b>Aprender (ampliar) conhecimentos</b>	<b>Superação das dificuldades (sanar dúvidas)</b>	<b>Conhecer novas abordagens e técnicas para o ensino de Ciências</b>	<b>Sugestões de atividades e bibliografia</b>	<b>Que seja dinâmica e prazerosa</b>	<b>NA</b>
<b>Nº de ocorrências</b>	<b>60</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>71,4</b>	<b>6,0</b>	<b>12,0</b>	<b>3,5</b>	<b>4,7</b>	<b>2,3</b>
<i>Dificuldades apontadas em ensinar Ciências</i>	<b>Necessidade de maior conhecimento na área</b>	<b>Como trabalhar Ciências com crianças</b>	<b>A falta de tempo (priorização da alfabetização), como trabalhar de maneira integrada</b>	<b>Falta de material específico e local adequado</b>	<b>Número elevado de alunos por sala</b>	<b>NA</b>
<b>Nº de ocorrências</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>28,2</b>	<b>31,5</b>	<b>10,8</b>	<b>22,8</b>	<b>4,3</b>	<b>2,1</b>
<i>Avaliação: eu proponho</i>	<b>Maior tempo</b>	<b>Menor tempo</b>	<b>Mais oficinas e cursos</b>	<b>Que sejam dinâmicas e com experimentos práticos</b>	<b>Socialização das práticas dos professores</b>	<b>NA</b>
<b>Nº de ocorrências</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>77</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
<b>%</b>	<b>5,6</b>	<b>2,8</b>	<b>53,8</b>	<b>19,5</b>	<b>3,5</b>	<b>14,6</b>
<i>Avaliação: eu crítico</i>	<b>Duração (muito longa)</b>	<b>Duração (muito curta)</b>	<b>Distribuição do tempo e das atividades</b>	<b>A raridade desse tipo de evento</b>	<b>Dificuldade em colocar em prática</b>	<b>NA</b>
<b>Nº de ocorrências</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>86</b>
<b>%</b>	<b>14,1</b>	<b>11,4</b>	<b>7,4</b>	<b>6,7</b>	<b>2,0</b>	<b>58,1</b>
<i>Avaliação: eu felicito</i>	<b>Diversidade de materiais, sugestões e bibliografia</b>	<b>Organização, dinâmicas, metodologia, abordagens</b>	<b>Aprendizagem adquirida</b>	<b>Competência e desempenho das palestrantes</b>	<b>Disponibilidade atenção e interesse das palestrantes</b>	<b>NA</b>
<b>Nº de ocorrências</b>	<b>21</b>	<b>80</b>	<b>15</b>	<b>55</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
<b>%</b>	<b>11,3</b>	<b>43,2</b>	<b>8,1</b>	<b>29,7</b>	<b>4,3</b>	<b>3,2</b>

Frente a essa caracterização geral da condição dos professores com relação à formação e à prática pedagógica no ensino de Ciências, fomos instigados a aprofundar o estudo e realizarmos uma segunda etapa de pesquisa, focada no trabalho de dois alunos-professores do PEC numa pesquisa colaborativa, ocorrido em salas de aula.

#### **4.2 Descrição e análise da segunda etapa: estudo de caso numa pesquisa colaborativa**

A análise dos dados da primeira etapa motivou-nos a empreender um estudo mais aprofundado do processo de formação de dois professores, incluindo sua história de vida profissional, sua inserção na realidade cotidiana de trabalho e no Programa de Formação Continuada- Formação Universitária.

Para o trabalho de pesquisa de campo nesta segunda etapa, optamos por selecionar uma professora de Educação Infantil e uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. O processo de escolha dessas professoras priorizou a disposição e interesse delas em participar e colaborar com nossas indagações no projeto de pesquisa. Um outro fator de seleção foi a proximidade entre as escolas nas quais lecionavam no ano de 2006, de modo a facilitar nossos encontros, uma vez que moro distante 60 km da cidade de São Paulo. Cabe ressaltar que, nas Oficinas de Ciências realizadas durante as semanas presenciais na USP, recebemos alunos-professores de algumas cidades do interior, como São Bernardo do Campo, Itapeva, Guarulhos e Santos, além de diversos bairros da cidade de São Paulo, como São Miguel, Casa Verde e Butantã.

Uma das professoras selecionadas era aluna-professora da turma do Butantã e outra, de uma das turmas da Casa Verde, da cidade de São Paulo.

Para preservar a identidade, tanto das professoras quanto das instituições escolares em que trabalham, chamaremos de P1 e P2 as professoras, e E1 e E2, respectivamente, as escolas nas quais trabalham.

A professora P1 ministra aulas para a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual de Ensino, situada na zona norte da cidade de São Paulo. A professora P2 leciona numa classe de 3º estágio, numa Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, também situada na zona norte da cidade de São Paulo.

Tivemos um árduo caminho até a escolha das professoras, pois, para a maioria delas, de 2004 até 2006, houve mudanças de escola e modalidade de ensino. Como grande parte era professora titular e detinha a habilitação para lecionar em educação infantil e ensino fundamental, muitas se removeram para outras escolas. Sendo nossa intenção desenvolver a pesquisa com professoras representantes dessas duas modalidades de ensino - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - encontramos algumas dificuldades que foram minimizadas pela colaboração da Coordenação do PEC-Formação Universitária

Municípios da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que nos disponibilizou algumas informações e referências pessoais das participantes.

No primeiro contato que tivemos com as professoras para explicar sobre o projeto de pesquisa, sentimos que elas esperavam uma intervenção de nossa parte, e que a parceria pudesse colaborar para a melhoria do trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças. Dessa forma a proposta em realizar uma pesquisa colaborativa permitiu-nos, além de uma atuação enquanto pesquisadora, assumir uma dimensão formadora.

Nesta etapa desenvolvemos, em colaboração com as professoras, um trabalho pedagógico baseado na realização de projetos junto às crianças. Acompanhamos o planejamento, a execução e a avaliação desses projetos. As fontes de dados desta fase, como já dissemos, envolveram: a) a **observação participante** nas visitas às salas de aula e demais espaços e contextos das escolas, que permitiram um grau de interação com a situação estudada e, ao mesmo tempo, exigiu um distanciamento da pesquisadora para poder apreender as práticas, valores e pensamentos da professoras estudadas (ANDRÉ, 2005, p. 26);

b) **análise de conteúdo** nos relatos orais e depoimentos dos alunos e professoras; c) **análise de documentos**- planejamentos, registro das reflexões das professores, diário de campo da pesquisadora, fotos; d) **análise das produções e avaliações dos alunos**; e) **entrevistas** com as professoras.

Roteiro das entrevistas realizadas com as professoras:

1- Formação inicial e trajetória profissional

- Em que Escola fez sua formação inicial (Magistério)?
- Em que ano concluiu a formação inicial (Magistério)?
- Qual foi seu percurso profissional?
- Quantos anos você tem de exercício profissional?

2- Formação continuada e formação universitária

- Durante sua trajetória profissional participou de cursos de formação?
- Durante sua trajetória profissional cursou alguma faculdade?

3- A influência do PEC na prática cotidiana

- Quais os pontos positivos e negativos das Semanas Presenciais?

- Quais as contribuições que a Oficina de Ciências trouxe para a sua prática pedagógica?

- Avalie os materiais impressos e as aulas do PEC.
- Qual a importância do PEC para a sua prática cotidiana?
- Que mudanças foram significativas para a sua prática pedagógica?

#### 4- Relação professora X Escola atual

- Quais as dificuldades e/ou entraves presentes na escola que dificultam colocar em prática aprendizagens adquiridas no PEC?

- Como você caracteriza a escola atual em que trabalha?

#### 5- Projeto de trabalho colaborativo

- Qual sua opinião sobre a organização do currículo por projetos de trabalho?
- O que você aprendeu com o projeto de trabalho colaborativo?
- O que as crianças aprenderam com o projeto de trabalho colaborativo?

Nossa permanência nas escolas foi de quatro meses, incluindo visitas preparatórias de conhecimento e estabelecimento de vínculo com a equipe pedagógica e as professoras.

Nesta fase, nossa preocupação maior foi conhecer as aprendizagens das professoras e dos alunos, frutos do PEC- Formação Universitária e de nossa parceria no desenvolvimento de uma proposta pedagógica por projetos de trabalho. Para isso é importante traçar os caminhos de formação do educador, apurar suas concepções e compreender sua ação dentro do contexto escolar em que atua. Nesse sentido serão apresentadas as professoras e suas escolas, bem como os projetos de trabalho desenvolvidos por ocasião da pesquisa.

### **4.2.1 Professora 1 e Escola 1**

#### **4.2.1.1 Trajetória profissional e de formação: o papel do PEC- Formação Universitária**

A professora P1 formou-se no Magistério em 1979 na Escola Estadual “Alberto Conte”, situada no bairro de Santo Amaro na cidade de São Paulo. Já no segundo ano começou a trabalhar em uma escola particular de educação infantil que utilizava o método montessoriano. Logo depois de formada, prestou vestibular para Pedagogia na Faculdade Princesa Isabel, em Moema, onde cursou um ano e meio, transferindo-se, depois para a Faculdade Medianeira, em meados de 1981. Apesar de cursar os quatro anos, não obteve a

graduação por não ter entregado as horas obrigatórias de estágio. Em 1983, prestou o concurso para professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, em 1984, assumiu uma classe de 2ª série como professora substituta em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. É professora de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1986 efetivou-se como professora titular de Educação Infantil. De 1984 até o momento (2006) trabalhou em várias escolas e, atualmente, leciona numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no período da manhã. Em 2005 prestou concurso para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino e, no ano de 2006, tomou posse como professora efetiva numa escola de São Paulo. Por necessidade de professor, apesar de lotada em outra escola, assumiu, no período da tarde, uma classe de 4ª série do I Ciclo do Ensino Fundamental na Escola P1, na qual desenvolvemos o nosso projeto de pesquisa.

Ao longo desses mais de vinte anos, participou apenas de cursos esporádicos ou de formação em serviço, oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em entrevista, aponta como um dos momentos mais intensos de formação em serviço os anos de 1989 a 1991:

*...um ano que tivemos muita formação, bastante nessa época em 89, 90, 91, foram um dos melhores anos da Rede Municipal que eu acho.*

Em 2003 passa a freqüentar o Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/ Municípios sob a coordenação da Universidade de São Paulo (PEC) e termina o curso em 2004, conquistando o diploma de Licenciatura Plena para Professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A obtenção desse diploma foi de muita importância para a professora, uma conquista feita com muito sacrifício e dedicação. Num primeiro momento, a professora não tinha a consciência da importância do curso e nem via a necessidade de freqüentar o Programa de Formação:

*\_ [...] no começo fui obrigada. [...] Não tem cabimento eu fazer isso, eu com essa idade que eu estou, já tenho vinte anos de magistério, vinte anos de Prefeitura, pra quê que eu vou fazer isso.*

Mas, o curso foi causando mudanças...

*\_ [...] Acho que era uma coisa que estava adormecida dentro de mim. [...] Foram dois anos de sacrifício. [...] Valeu a pena, eu brinco assim, principalmente depois que eu vi o meu diploma [...] este aqui vai ficar numa moldura [...] Olha que lindo!*

Mudanças aconteceram, principalmente na prática pedagógica da professora e pelo surgimento da alegria que o conhecimento proporcionou, incentivando-a a buscar novas informações e a voltar a estudar:

*\_ Eu acho que eu tive uma mudança muito grande na minha prática, principalmente em determinado olhar. [...] Uma coisa que eu sempre acreditei e nunca tinha posto em prática que hoje eu ponho mais. Primeiro ouvir o aluno, você entende? Eu vejo que hoje ainda falho [...] Mas, eu já consigo hoje tentar ouvir um pouco eles, coisa que eu não fazia. [...] Outra coisa, essa coisa da prática, eu sempre fui a cursos, sempre gostei, de 90 pra cá que foi a época, o auge da minha mudança, de buscar informações, de buscar cursos, eu sempre ouvia, ia, assistia, ouvia, fazia as minhas anotações e guardava. Hoje não, ouço, assisto, mudo algumas coisas e procuro fazer alguma coisa diferente. [...] Eu não consigo dar a mesma aula que eu dava há alguns anos atrás. Já tá diferente. Tanto que não quero parar agora, eu quero buscar mais informações, quero voltar a estudar. Então para mim isto é importante. Só não voltei este ano por questões financeiras.*

Mudanças que permitiram à professora uma reflexão sobre seu fazer pedagógico:

*\_ Tenho me questionado bastante as minhas mudanças [...] acho que ainda está havendo, peço por não estar fazendo, mas eu questionar no meu caso [...] Caramba, eu posso estar fazendo de um jeito diferente, eu posso estar querendo fazer de uma outra maneira.*

O PEC proporcionou a formação de um pensamento crítico-reflexivo da professora, como mostra seu posicionamento frente aos livros didáticos:

*\_ Antes, qualquer livro que caía na minha mão eu dava uma folheada e passava, hoje não, eu tenho um olhar diferenciado para isso. Deixa eu ver o que há de bom nesse livro. Frente aos livros e a qualquer coisa que eu escute hoje, qualquer palestra...tem momentos que eu não dou minha opinião, mas dentro da minha cabeça a coisa está processando de uma maneira diferente.*

O PEC propiciou a aquisição, ampliação e atualização de conhecimentos significativos para a professora, os quais possibilitaram a sua aprovação no concurso para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2005. Ela conta-nos que, quase um ano depois de ter terminado o curso, prestou o concurso sem ler ou estudar o suficiente:

*\_ Eu só passei no concurso do Estado por causa do PEC, isso eu posso escrever mesmo. Eu fui prestar o concurso com a cara e a coragem, eu não peguei em nenhum livro*

*para estudar. [...] não tive uma classificação entre as primeiras, mas tive uma classificação boa.*

Ao ser perguntada o motivo a que ela creditava a queda de entusiasmo (ver avaliações das Oficinas de Ciências) após a volta dos alunos-professores para as suas escolas, responde:

*\_Você chega entusiasmada com a idéia, quando você começa a colocar as pessoas que não participaram junto com você começam a mostrar os empecilhos. Mas isso é impossível! Vai ter uma que vai até concordar, mas puxa é legal! Ah! Mas você não tem material, você não tem pessoal. [...] é o coletivo. [...] Eu acho que falta a coisa do incentivo de ter outro parceiro. [...] O entusiasmo quebra quando você não tem outro parceiro. Quando a pessoa não compra a mesma idéia que você, porque você brigar sozinha é difícil, é muito difícil. [...] As pessoas acham que quando você quer fazer alguma coisa você está querendo aparecer. Isso tem muito enraizado nas pessoas. Agora tem uma coisa, quando você começa a conversar com essas meninas mais jovens [...] elas vêm com esse entusiasmo [...] só que quando elas entram no sistema, dependendo da escola, você vai ter que alfabetizar na pré-escola, você entendeu? [...] ou mesmo na 1ª série você tem crianças que têm que saber já ler e escrever corretamente no primeiro dia de aula, aquele entusiasmo fica aonde?*

#### **4.2.1.2 A inserção na escola atual: relação professora e escola**

Apesar de habilitada, a professora P1 nunca havia lecionado em classes do Ensino Fundamental. Ao assumir pela primeira vez uma classe de 4ª série, ouviu da Coordenadora Pedagógica da Escola E1, no primeiro contato, o seguinte alerta:

*\_Você tem que ser enérgica com esta sala, porque são indisciplinados, são crianças com problemas sérios de alfabetização, crianças com problemas sérios de entendimento, têm uma defasagem muito grande em relação ao ensino. Uma defasagem muito grande porque a professora não venceu o programa o ano passado.*

Ao pedirmos que falasse um pouco sobre a classe, nos diz:

*\_A classe é uma classe que vem com vários problemas desde o 2º ano. [...] Parece que juntaram todas as crianças com dificuldades e puseram dentro desta sala. Isto me preocupa um pouco, até hoje me preocupa. [...] Sabe o que eu acho dessa sala, é uma coisa assim que está muito claro. Eles são extremamente inteligentes. Eles têm um poder de*

*decisão, de opinião muito grande. Eles debatem com você qualquer assunto, qualquer assunto. De decidir determinadas coisas. Eles são criativos, só que tudo isso na oralidade. Na discussão, no acompanhamento de idéias, tudo. Na hora que você manda botar no papel, botar o registro no papel, a dificuldade aparece.*

A professora começou, desde seu primeiro dia com os alunos, a conversar e a estabelecer regras e contratos de convivência, a impor limites e discutir sobre a importância em assumir as responsabilidades sobre as tarefas escolares. Ela assim nos relata o seu contato inicial com a classe:

*\_ No primeiro dia que eu comecei com eles, eu pedi um trabalhinho para eles, uma escrita. Achei até que, pelo que ela tinha me falado a coisa não era tão assim. Eles responderam legal. Então comecei com eles uma questão de disciplina. Sentar e conversar com eles o porquê da disciplina, porque haveria a necessidade deles terem algumas regras.*

No início, a professora não percebeu tanta defasagem em relação ao exposto pela coordenação e conseguiu estabelecer um vínculo, sustentado por uma relação afetiva muito boa. Conta-nos que as crianças, inicialmente, sentiam-se menosprezadas em relação às outras classes da escola, o que apareceu refletido nas frases:

*\_ Professora eu não sei, eu sou burra. [...] Nós já sabemos que nossa classe é a pior classe da escola.*

Começou, então, a desenvolver um trabalho para resgatar a auto-estima das crianças e a reverter o quadro, estigmatizado, também aceito pelas outras professoras da escola que a desestimulavam a trabalhar com aquelas crianças.

*\_ As próprias professoras. Eu acho muito estranho porque o que acabou sendo. Se você parar para pensar todo mundo teve a chance, porque todas as professoras são efetivas, são poucas as que não são efetivas. [...] Por que nenhuma professora efetiva quis pegar essa sala? Pergunto assim, você vê, olha o discurso que a coordenadora me recebe? Você tem que ser enérgica, você tem que por disciplina nessa classe, você precisa isso, isso, isso...isso me assusta um pouco.*

Questionamos se a coordenação não assumia as responsabilidades dessas questões pedagógicas:

*\_ Não que elas não tenham (responsabilidades), muito pelo contrário, elas te dão respaldo em relação à disciplina muito grande. É aquela se precisar descer com aluno para estar conversando, elas conversam, chamam a mãe, você entende? Mas, tem momento que diz assim: \_ olha o problema é teu. Você não conseguiu resolver, você trouxe para cá tudo*



*bem, então, mas tem aquela coisa assim, ao mesmo tempo em que elas tentam resolver do jeito delas, elas também jogam um pouco para você, dizendo: \_ olha se vira... então uma coisa que eu percebi nesses poucos 4, 5 meses que a gente ficou junto eu consegui alguns avanços com eles com relação à disciplina. Já não é uma classe tão indisciplinada. Eu percebo.*

A escola apresenta uma concepção de ensino-aprendizagem conservadora, centrada na aquisição de conteúdos tradicionais e na disciplina das crianças. Percebemos isso no nosso primeiro encontro com a coordenadora pedagógica para solicitarmos autorização para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Explicamos que pretendíamos desenvolver uma pesquisa qualitativa, colaborativa, por meio de um projeto de trabalho junto à 4ª série da professora P1. Colocamos que nossa intenção não era prejudicar o ritmo de trabalho da escola, apenas trabalhar um tema de interesse das crianças. Após nossa explicação, a coordenadora antecipou-se e pegou seu caderno com os Planos de Ensino, participando-me que naquele bimestre o tema a ser trabalhado seria Água ( contrariando nossa concepção de trabalho por projeto).

Outro fato que chamou nossa atenção foi a preocupação excessiva com a limpeza e ordem em todos os aposentos da escola, chegando a impedir a presença de marcas e das produções espontâneas das crianças. Esse fato foi comprovado na semana comemorativa do dia das mães. Nessa semana, a escola preparou um painel com fotos das crianças com suas mães, cada uma delas envoltas em um coração feito com papel crepom, todos iguais, não permitindo a criatividade e livre expressão das crianças. Em outro momento, durante o período da Copa do Mundo (de futebol) foram reservados espaços específicos dentro e fora das salas de aula para a exposição dos trabalhos das crianças. Certa vez, uma das pessoas da equipe técnica entrou na sala de aula e verificou se os trabalhos expostos eram os que realmente deveriam estar no espaço para elas delimitado. Essa rigidez estava presente também em relação à exigência da coordenação para um trabalho mais efetivo por parte da professora no processo de alfabetização com as crianças, visto que havia algumas crianças na sala ainda pré-silábicas:

*\_ Eu não posso podar esse aluno que está escrevendo só começando lá no pré-silábico ou no silábico-alfabético. Mas, ao mesmo tempo eu tenho que mostrar pra ele, olha você é pré-silábico tudo bem, só que vamos olhar o dicionário pra ver como é que escreve essa palavra certinha.*

Em outro momento da entrevista, a professora retoma a questão da cobrança da Coordenação Pedagógica dizendo:

*[...] tem horas que eu falo assim caramba vou fazer isso, vou chegar... já chegou a acontecer com essa sala da 4ª série, saía de casa com as idéias mirabolantes a aí você entra na sala dos professores, você vê a professora falando do livro ba, be, bi, bo, bu, eu falo meu Deus, será que minha idéia é muito mirabolante? Aí você encontra a coordenadora no corredor que vai te cobrar, não, mas você tem que..., isso tem que ser ensinado, isso tem que ser assim, você percebe?*

Apesar do apoio da coordenação em relação a questões, principalmente disciplinares, a professora teve que dar conta sozinha da classe. A escola não apresentava nenhum projeto paralelo de recuperação para as crianças com defasagens na alfabetização, principalmente em relação a essa classe de 4ª série:

*\_ Se eles têm uma oralidade tão boa, têm idéias fantásticas, isso você viu naquela uma hora e meia que você ficou com eles ali, você imaginou isso em tudo? Em todas as outras matérias? Como é que a coisa podia estar fluindo? Só que esse trabalho tinha que ser na 4ª série? Não, esse trabalho tinha que ter sido lá na 2ª, já não digo nem na 1ª, que eles estão começando, mas lá na 2ª já devia ter começado isso.*

Da mesma forma, não havia trabalho coletivo entre os professores e, apesar de haver horários específicos para isso (HTPC), esses encontros só eram utilizados para dar informações de ordem administrativa aos professores e não para que estes discutissem aspectos pedagógicos do cotidiano da escola:

*[...] em que momento a coletividade senta para discutir a coisa do conteúdo, do concreto, ah! Você deu esse texto? Por que você deu esse texto? Eu sinto que o horário coletivo é para isso, olha o meu material é esse, estou trabalhando com isso, olha! nesse livro eu achei esse texto legal, a gente poderia estar trabalhando esse texto, isso para mim é coletivo. Isso eu vejo como coletivo. A troca de experiências de profissionais, coisa que não está existindo. [...] essa falta de discussão nesse sentido profissional eu acho que está faltando muito e muito mesmo. [...] Tenho HTPC de 2ª e 4ª feira das 11:45h às 12:45h passa rápido e você não tem discussão[...] só informações, a parte administrativa, as decisões, por exemplo, uma delas foi sobre a festa junina, passeio de alguma coisa, ela já vinha assim, muita coisa já vinha pronta, vocês podem decidir por isso e isso. Mas, eu acho que esta parte aqui brarararar, então vinha com um discurso todo pronto por aquilo que ela queria a decisão.*

Apesar dessas dificuldades, a professora conseguiu realizar um trabalho centrado nas relações humanas, como ela mesma diz:

*\_ O lado que eu vi deles (alunos), foi o lado mais humano, o lado de opinião, o lado do crescimento individual, eu vejo que os meus alunos cresceram muito. Entende? Desse lado eu vejo assim, as crianças que nunca deram opinião, se você perguntar hoje já têm sua opinião formada.*

A avaliação da professora em relação à classe sempre foi bastante positiva e sua atitude de incentivo para com os alunos:

*\_ Sabe o que eu acho dessa sala, [...] está muito claro. Eles são extremamente inteligentes. Eles têm o poder de decisão, de opinião muito grande. Eles debatem com você qualquer assunto [...] Eles são criativos, só que tudo na oralidade. Na discussão, no acompanhamento de idéias, tudo. Na hora que você manda colocar a escrita no papel, o registro no papel, a dificuldade aparece.*

Para sanar as dificuldades de escrita ela utilizou estratégias de uso de dicionário em todas as atividades criando o hábito nos alunos de sempre abri-lo quando do aparecimento de uma palavra desconhecida.

*\_ Uma coisa que foi muito significativa [...] quando eu comecei a colocar para os alunos de 4ª série o porquê do dicionário e você viu pessoalmente que o dicionário é um apoio para que você possa saber escrever corretamente determinadas palavras ou saber o sentido correto da palavra. No começo o aluno que nunca trouxe dicionário, nos últimos dias de aula qualquer palavra diferente que ouvia, você olhava ele debaixo da mesa, isso você viu pessoalmente, olhavam debaixo da mesa.*

Outra característica da escola é a presença de um cronograma semanal, com as disciplinas distribuídas ao longo da semana de maneira fixa, impedindo um entrosamento entre a professora P1 e a professora de artes, o que impossibilitou um trabalho numa perspectiva mais integradora de conhecimentos.

Como a professora tinha uma experiência muito grande em Educação Infantil, apresentava uma visão de educação diferente, mais globalizadora, buscando o desenvolvimento das crianças nos aspectos físicos, cognitivos e afetivos, tanto em relação aos conteúdos a serem trabalhados, quanto na relação professor X aluno e professor X professor, o que conflitava com aspectos acima apontados.

Aliado a esses fatores, a professora não teve apoio da Coordenação Pedagógica para sentar e discutir os problemas e, como ela mesma diz:

*\_Você tem sim o apoio da parte administrativa, na questão de disciplina, mas eu me senti uma pessoa que não teve apoio na parte pedagógica no sentido de sentar, discutir com você os problemas. Discutia assim muito oralmente.*

Ao perguntarmos como ela caracterizava essa escola, respondeu:

*\_Eu acho que essa escola vem num crescente no sentido assim, são pessoas que estão há muito tempo nessa escola [...] e quando você entra novo, as pessoas vêm assim, ai! Meu Deus quem é esse ser de outro planeta que chegou aqui? Eu senti um fechamento muito grande. Mesmo em relação às professoras do período da manhã, porque há três 4ª séries no período da manhã e duas à tarde. Eu não senti entrosamento. Quando elas perceberam isso. Sabe quando foi? Num dos HTPC que a coordenadora pediu para a gente fazer um levantamento do conteúdo que já tinha sido dado que elas perceberam que o conteúdo do período da tarde era diferente do conteúdo da manhã e elas perceberam que o erro foi delas, aí elas tentaram se aproximar mas quando elas tentaram já estávamos no final do semestre. Eu senti isso.*

#### **4.2.1.3 Desenvolvimento de um projeto de trabalho colaborativo: o projeto Água**

A pesquisa colaborativa conduziu-se em torno de um projeto de trabalho já definido em planejamento, o que indicava uma concepção de proposta pedagógica na escola estadual bastante antiga (55 anos de existência), da zona norte de São Paulo.

O contato inicial foi com a professora P1. Já com a Coordenadora Pedagógica, levamos quase um mês

para conseguir agendar um encontro, a fim de solicitar autorização para realizar a pesquisa e conversarmos sobre os nossos planos em relação ao desenvolvimento da mesma. Vários compromissos e atividades da Coordenadora impediram, inicialmente, o nosso encontro.

No primeiro contato com ela, expusemos nossos objetivos e indicamos a sala com a qual iríamos desenvolver um trabalho por projetos. Declaramos nossa intenção em não prejudicar o ritmo de trabalho da escola, argumentando que o projeto poderia estar relacionado e/ ou contribuir para o trabalho em curso, realizado na escola, pela professora P1. Como já dito, ao informarmos sobre um foco no interesse das crianças, foi-nos comunicado que este seria o tema Água, já previsto para o segundo bimestre do ano. Aceitamos prontamente, mesmo, não sendo, inicialmente nossa intenção de pré-determinar o tema, por

acreditarmos que seria mais interessante discutir o assunto com as crianças. Nesse mesmo dia, fomos convidadas por ela a participar da festa de dia das mães que a escola iria realizar na semana seguinte. Estivemos presentes no momento da festa, na qual houve apresentação de danças, cantos e poemas pelas crianças de todas as classes do período da tarde. Durante o evento, fui convidada pela Diretora da escola para tirar fotos, o que permitiu uma aproximação e uma aceitação da minha proposta.

Após esses acertos formais com a Direção e Coordenação da escola, iniciamos nosso trabalho com a professora e as crianças da 4ª série.

Realizamos algumas reuniões para discutir e elaborar o planejamento de atividades e as estratégias do Projeto Água. Percebemos que, até aquele momento, no mês de maio, a professora havia desenvolvido poucas atividades de Ciências com as crianças, e sem continuidade. No início do ano a escola havia promovido uma palestra sobre a importância dos cuidados com os dentes que se desdobrou em estudo de dentições, prevenção contra cáries e escovação. A partir dessa palestra, a professora deu continuidade ao ensino de Ciências, desenvolvendo o tema Recursos Naturais, mas de modo não aprofundado, e sim superficial. Para iniciarmos o Projeto Água em conexão com estudos realizados anteriormente, a primeira atividade sugerida foi um resgate das aprendizagens dos alunos e construção de um texto coletivo, para sistematização desses conhecimentos. A professora relata em seu diário de bordo:

*\_ pude notar o quanto os alunos ficaram interessados. [...] Alguns dias depois a Maria Helena esteve na escola com uma série de livros sobre o tema. Livros estes de história, contos e livros informativos. Deixou livre a escolha do material para ser trabalhado durante os dias que se seguiram. Comecei a ler para os alunos, em uma leitura compartilhada o livro do Ziraldo “O menino do Rio Doce” [...] Durante esse tempo fui conversando com eles sobre o tema e houve uma demonstração de interesse principalmente pelo aluno Carlos, pois o mesmo havia realizado por conta própria, uma pesquisa sobre a água e o desperdício que muita gente faz deste líquido precioso.*

Percebe-se, por este fato, que quando se desenvolvem atividades de interesse e com significado para as crianças, estas se lançam em busca de novas informações, como é o caso de C, ao se aventurar, sozinho, em uma pesquisa, cujos resultados foram socializados para a classe, incentivando outros alunos. Interessante ressaltar que, na semana seguinte, estava eu na outra escola (EMEI), para o primeiro contato com a coordenadora pedagógica e uma mãe,

que se encontrava na sala dos professores, ouviu minha conversa e, antecipando-se perguntou:

*\_ A senhora é quem está fazendo um trabalho com a 4ª série na escola P1?*

Respondi que sim e perguntei por quê? Ao que ela respondeu:

*\_ Meu filho está naquela classe é o Carlos, e está muito excitado e eufórico porque a senhora vai aproveitar a pesquisa que ele fez de Ciências sobre o desperdício de água.*

Esse fato demonstra a importância de valorizar os conhecimentos que as crianças já trazem para a escola.

Dando continuidade ao trabalho, num encontro posterior, as crianças ouviram a música “Planeta Água” de Guilherme Arantes, seguido de leitura e entendimento da letra. Nesse momento, a maioria dos alunos já foi buscando as palavras desconhecidas, como: grotão, humilde, ribeirão, cascata, igarapés, dentre outras, hábito já desenvolvido pela professora. As crianças com dificuldades de escrita expressaram-se através de desenhos e o que chamou a atenção da professora foi que, esse fato, motivou outras crianças a fazerem seus registros também por meio de desenhos. O caso é assim relatado em seu diário:

*\_ O desenho da Thais foi muito significativo pois ela apresenta muita dificuldade de escrever e foi a partir do desenho dela que surgiu a vontade do registro em forma de desenho e de escrita. Muitos gostaram de fazê-lo.*

Algumas frases ditas pelos alunos sobre essa atividade foram selecionadas pela professora em seu diário:

*-A água nasce da fonte, eu não sabia;*

*-Quando ouvimos na primeira vez achei que não tinha nada para aprender;*

*\_Acho que a música pode ensinar.*

A partir da música, muitas questões surgiram a respeito de condensação, formação de nuvens, chuva, enfim, sobre o ciclo da água e como este envolve várias mudanças de estado físico. Em reunião com a professora, decidimos trabalhar essas questões, envolvendo as crianças em experimentos que permitissem observar esses fenômenos de mudança de estado físico da água. Nesse encontro, verificamos a dificuldade da professora em relação a esses conteúdos específicos. Explicamos para ela o processo de evaporação, condensação e solidificação, bem como orientamos sobre como as crianças poderiam realizar os experimentos. Subsidiámos a professora com muitos livros paradidáticos e de literatura infantil, que pudessem colaborar para a obtenção de informações e conhecimentos necessários para o andamento do projeto. Foi solicitado às crianças que realizassem

experimentos sobre a evaporação e solidificação da água. Esses experimentos foram feitos em suas casas e, no dia da apresentação dos resultados, estivemos presentes na sala. A maioria da classe só fez o experimento sobre evaporação e não tivemos registro da professora, e nem de alunos, sobre a solidificação. Inicialmente, a professora dividiu a classe em grupos para que discutissem sobre o experimento realizado e anotassem o que fosse mais significativo. Em seguida, os grupos fizeram uma exposição oral, enquanto registrávamos suas falas na lousa e a aluna Andressa fazia o registro em papel:

*O que aconteceu:*

*\_ Sumiu, foi para o céu;*

*\_ O sol bebeu;*

*\_ O sol sugou;*

*\_ Evaporou;*

*\_ A fumaça da água fez neblina;*

*\_ O sol teve contato maior com a água do prato e aí a água do prato evaporou mais;*

*\_ O sol teve menos contato com a água do copo e a água evaporou menos;*

*\_ evaporar= quando a água passa do estado líquido para o estado gasoso*

*\_ gás quando fica mais leve e sobe.*

A professora solicitou que cada criança fizesse um registro individual sobre os resultados do experimento realizado e, antes do final do semestre, ela construiu um texto coletivo com as crianças, sobre tudo o que foi estudado relativo ao tema.

Por meio dos relatos do diário de bordo da professora, dos registros escritos e desenhos dos alunos, pudemos observar os conhecimentos construídos ao longo do projeto, que abordou a importância da água para todos os seres vivos, seu ciclo e processo de tratamento.

Infelizmente, não pudemos continuar com o projeto após o retorno das férias porque a professora se exonerou da Rede Estadual para assumir um outro cargo efetivo na Rede Municipal de Ensino, deixando a classe no início de julho deste ano.

Em entrevista, perguntamos o que pensava sobre o trabalho com projetos, tal como a nossa proposta, e respondeu:

*- É muito bom, mas acho que ainda falta informação para o profissional fazer isso. Porque eu tenho uma formação de Magistério de 25 anos atrás. Eu voltei a estudar agora. Sabe quando eu descobri o que era um projeto na verdade. Foi em uma palestra num*

*congresso há uns cinco anos. [...] Projeto nada mais é do que ter um produto final. Ou um livro, ou um desenho, o que for. Você tem que ter um produto final. [...] estou longe ainda daquilo que eu acho que tem que ser. [...] pode ser que seja uma coisa meio simples a coisa do projeto, mas esse foi o caminho que eu encontrei de entender o que é projeto.*

Transcrevemos, aqui, trechos do relato no qual a professora avalia o projeto colaborativo que realizamos juntas, porque pensamos serem muito significativos:

*\_ Minha formação profissional, desde 1980, é de Educação Infantil e sempre envolvida de forma integral todas as disciplinas do currículo [...] Quando assumi uma sala na Rede Pública Estadual fui colocada à frente de uma nova realidade. O planejamento é realizado de forma fragmentada. O próprio plano de aula é realizado no início do ano envolvendo o livro e os conteúdos que deverão ser realizados durante o período letivo. O livro que foi me entregue no início de 2006, deveria ser visto pelos alunos e ser trabalhado pelo professor. Senti muita dificuldade e não consegui ver uma lógica na divisão dos conteúdos. Assim sendo, fui buscando textos mais atrativos e atividades mais interessantes, foi quando recebi o contato da Maria Helena. Busquei conhecer o que ela pretendia e sei que não pude realizar muito do que havia sido proposto, mas sei que o primeiro passo dei. Houve muitos entraves em nosso trabalho, tempo, organização da sala e do horário, problemas de aulas suspensas [...] Pouco foi realizado, mas sei que foi significativo, tanto pelos alunos, como principalmente pela professora que ora escreve este relato. Pude tomar conhecimento sobre livros infantis que falam sobre o tema escolhido e [...] que envolve outras disciplinas que não somente a Língua Portuguesa. [...] Tenho buscado muitas informações através de simples livros de Literatura Infantil e Infanto - Juvenil. Não sou a mesma leitora de antigamente e nem a mesma professora de alguns anos atrás. Hoje vejo o quanto tenho que aprender e o quanto tenho que buscar informações para transformá-la no dia-a-dia de nossas escolas.[...] Quero continuar fazendo parte deste trabalho, só ainda não sei como, pois apenas dei o primeiro passo para ser um profissional melhor neste contexto que vivo.*

Em contato telefônico, após alguns meses depois de deixar a classe, a professora P1 contou-nos que está desenvolvendo um trabalho por projeto semelhante a este, e utilizando livros de literatura infantil em uma classe de 3º estágio na EMEI em que leciona atualmente.



## 4.2.2 Professora 2 e Escola 2

### 4.2.2.1 Trajetória profissional e de formação: o papel do PEC- Formação Universitária

A professora P2 terminou o curso Magistério em 1981 e já em 1982 iniciou profissionalmente como professora. Em 1984 ingressou no Ensino Municipal de São Paulo como professora substituta das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1986 efetivou-se como professora de Educação Infantil da mesma Rede de Ensino. Em 1987 afastou-se da escola e foi morar em uma cidade do interior de São Paulo, onde lecionou no Colégio Objetivo Júnior. Permaneceu dois anos nessa cidade, voltando para São Paulo em 1990. Nesse ano lecionou em uma EMEI, a título precário, e em 1993, durante três meses, assumiu uma classe de Planedi numa Escola Municipal de Ensino Fundamental para, logo em seguida, escolher classe na mesma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em que se realizou este projeto de pesquisa. Até 2003, quando de seu ingresso no Programa de Educação Continuada-Formação Universitária, não cursou nenhuma outra faculdade. Nesse intervalo de tempo freqüentou cursos oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na maioria cursos de reciclagem, mas não de formação.

Em relação ao PEC- Formação Universitária faz elogios ao material impresso, às videoconferências e às Oficinas freqüentadas nas Semanas Presenciais na USP, apontando, como negativo, o fato de não poder ter escolhido as Oficinas para freqüentar:

*\_Eu gostei muito do PEC, os textos são muito bons, as videoconferências foram muito boas [...] Todas as Oficinas de que participei achei todas muito boas. Estar lá na USP é muito legal, eu acho que você aprende muita coisa [...] A única coisa que, o negativo que eu achei, é que eu queria escolher alguma oficina.[...] Eu participei de Ciências, de Matemática, de Linguagem, eu gostei muito de todas.*

Apesar de considerar o curso “puxado” e cansativo, ela faz referência às mudanças proporcionadas pelo PEC- Formação Universitária:

*\_Tinha hora que a gente ficava muito cansada porque é “puxado” mesmo, a gente não estava acostumada mais estudar como ti nhá que estudar, mas eu achei muito bom, os textos muito bons. Mudou muita coisa em mim também, minha forma de pensar.*

Ao ser questionada sobre o tipo de mudança, responde:

*\_ A teoria, eu achei que os textos foram muito bons e justificaram muito minha prática. Às vezes você faz uma coisa, você fala assim você não tem como justificar. Eu acho*

*que os textos me ajudaram muito, eu aprendi muito a justificar a minha prática. [...] O RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil), eu já tinha feito a leitura, assim, por obrigação. Sabe, você lê para fazer resumo. Aquilo lá não tinha me dito nada e depois com o PEC eu fui ler novamente com outra cabeça. Mudou tanto a leitura. Eu acho que mudou até a forma de interpretar as coisas.*

Além de proporcionar uma conscientização sobre a própria ação pedagógica, o PEC aciona mudanças na reflexão sobre a prática, na forma de olhar para a criança, na avaliação que faz sobre elas e também na escrita:

*\_ Eu passei a refletir mais sobre minha prática. [...] a variação da minha prática foi muito legal e outra coisa, a fluência para escrever, mudou muito. Mudou muito. [...] não tenho dificuldade nenhuma em fazer um planejamento, um relatório.*

*\_ [...] mudou o olhar para a criança [...] o que eu devo fazer, a minha avaliação sobre elas, as minhas formas de registro, mudou nisso [...] eu acho que eu passei a dar mais importância em certas coisas que eu fazia com eles.*

A professora atribui a aquisição dessa fluência na escrita aos estudos teóricos proporcionados pelo PEC:

*\_ A leitura mais teórica eu acho que muda bastante. Eu acho que a leitura mesmo que muita gente fale que teoria não presta, muita gente que não quer saber de texto, eu acho que mudou muito, mudou muito minha fluência de escrever, meu pensamento [...] minha forma de pensar.[...] Eu tenho mais fundamento para discutir alguma coisa.*

Apesar de colocações sempre favoráveis em relação às aprendizagens adquiridas no PEC ( como *partir das concepções da criança para trabalhar, acredita que essa aprendizagem mudou alguma coisa, sim, deu para colocar em prática*) por outro lado, afirma que *nem tudo dá para por em prática*. Como exemplo, cita as atividades de física aprendidas durante as Semanas Presenciais na USP: *a física para a educação infantil é muito difícil você explicar, não é? Porque depende tudo de uma construção de materiais, não que a gente não tenha capacidade de construir, de repente faz uma coisa errada.*

#### **4.2.2.2 A inserção na escola atual: relação professora e escola**

A Escola E2 é uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, localizada na zona norte de São Paulo. Atende crianças de quatro a seis anos em três períodos

de funcionamento. A professora P2 leciona no período da manhã em uma classe de terceiro estágio, com crianças entre cinco e seis anos de idade.

Em todos os nossos encontros com a professora e a classe, ocorridos sempre no mesmo dia e horário da semana (às terças-feiras) observamos uma profissional tranqüila em relação à escola e à classe, resultado de sua presença, há bastante tempo, na mesma escola (treze anos). Apesar de um clima amistoso entre as colegas, coloca, em entrevista, algumas dificuldades encontradas para o desenvolvimento de um trabalho mais integrado com a equipe de colegas e coordenação pedagógica.

Ao ser questionada sobre o principal entrave encontrado na escola para colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do PEC, diz:

*\_ O principal entrave é o trabalho coletivo que não existe. Porque tem muita gente que não está a fim de fazer nada. Tudo que você faz dá muito mais certo se você fizer com todo mundo junto, porque o trabalho rende muito mais. [...] na escola se você chega com um turbilhão de idéias, você recebe um balde de água fria, você tem que fazer tudo sozinha mesmo, a verdade é essa na escola.*

Explica essa situação à falta de motivação pessoal por parte das colegas:

*\_ É a falta de motivação do pessoal mesmo, sabe. [...] você vai dar uma pintura para as crianças, o pessoal fala você já vem inventando tanto coisa! Você gosta de trabalhar, né? você tem um pique! Parece que está todo mundo morrendo.*

Atribui essa falta de motivação à ausência de cobrança por parte da coordenação pedagógica e o não envolvimento da direção da escola:

*\_ Primeiro é a falta de cobrança. [...] a gente percebe muito pessoas que não fazem nada e a coordenadora não cobra, sabe? A diretora também não se envolve muito. [...] Falta de cobrança mesmo, infelizmente tem gente que é servidor público mesmo. Infelizmente, que não está lá para trabalhar. Já está com a vida ganha, não sei como, eu não consigo repetir um ano o que eu faço, sabe? Todo mundo fala dessas apostilas que nós fizemos que está pronta para o ano que vem. Eu não aceito esse negócio, eu já estou fazendo algumas coisas para mudar porque parece que foi feita aquela apostila para repetir dez anos a mesma coisa? Não dá. E tem gente que acha que é isso.*

A apostila de que fala a professora, na verdade, foi um caderno construído pelas professoras contendo atividades para as crianças realizarem. Atividades para completar e/ou escrever palavras, sempre partindo das letras do alfabeto. É uma espécie de “cartilha” todinha mimeografada e colada em cadernos brochuras. Continha, ainda, atividades com números,

também para serem completados. A justificativa para a elaboração dessa apostila era a necessidade de organizar o trabalho, de sistematizar as atividades e os conhecimentos aprendidos pelas crianças. Nota-se, pela fala da professora, seu descontentamento em relação a essa padronização do trabalho desenvolvido junto às crianças:

*\_ Todos os estágios têm uma apostila agora. Para sistematizar o alfabeto, essas coisas, fora isso você tem que fazer muitas outras coisas, não é só a apostila, não é um trabalho único, só que eu já vejo os aspectos negativos. [...] A apostila é só um roteiro. Não é uma coisa fixa Tem gente que só está fazendo aquilo [...] vai passando folha, folha, folha. [...] percebe-se que o que era para dar certo, já está dando errado e todo mundo fala que vai ficar para o ano que vem, eu fico desesperada porque tem coisas que eu quero tirar de lá, vão me crucificar.*

Perguntamos sobre que mudança gostaria de fazer nesse material e responde:

*\_ Eu acho assim, primeiro que você não pode repetir, mesmo que seja outra turma você não pode repetir atividades, eu acho que é uma falta de competência. Porque você tem que conhecer sua sala e tudo mais. A apostila é só um roteiro. [...] Eu acho que isso aí tem que mudar e enfatiza mais uma vez que o que falta mesmo na escola é um trabalho coletivo:*

*\_ E eu acho que o trabalho coletivo mesmo na escola é que falha porque você acaba indo por terra o que você quer fazer.*

Ressalta a falta de um trabalho coletivo até na elaboração da apostila:

*\_ Para construir a apostila já foi uma dificuldade, porque poucas (professoras) ajudaram a construir. Tem sempre aquela que dá o mínimo necessário só. Essa é a dificuldade na escola, mas se você vai com idéias mirabolantes você pode fazer sozinha, eles te apóiam, te chamam de louca, mas eles te apóiam, mas não que eles vão se envolver não, é uma ou outra que se envolve mesmo.*

Essa ausência de trabalho coletivo é sentida pela professora até mesmo nos horários obrigatórios de complementação da jornada de trabalho semanal e nas reuniões pedagógicas:

*\_ Você resolve coisas, não discute o pedagógico. [...] A gente vivia falando que reunião pedagógica é reunião “recadológica”, porque é só recado que a gente recebe, não discute, não aprofunda muito não, sabe.[...] Você só discute coisas necessárias para o dia-a-dia. Você não se aprofunda muito, não. Não é formação. O horário coletivo não é de formação. A gente até lê alguns textos de interesse , mas é aquele negócio de, porque tem que fazer.*

A formação do PEC propiciou à professora uma nova postura em relação às crianças, ao conhecimento e à sua própria prática, tornando-a mais reflexiva sobre seu fazer pedagógico. Isto provocou um conflito na professora, ao se deparar com uma situação de comodismo, ausência de discussões coletivas e práticas escolarizantes na Educação Infantil, por parte dos colegas. Esse desabafo reflete bem seu grau de insatisfação:

*— Aí tem o meu conflito porque a escola ainda quer que faça alguma coisa tradicional aí eu mudo. Sempre estou em conflito porque a escola é aquela tradicionalzona mesmo. Às vezes eu vejo aquelas professoras fazendo BA, BE, BI, BO, BU, eu fico horrorizada e aí é que está o conflito. Porque o lúdico, eu acho que onde a gente está errando é estar deixando o lúdico de lado. Eu acho não, eu tenho certeza, só que está difícil. Estou numa fase deprimida da vida, deprimida da educação. Eu acho que precisava mais o lúdico, eu procuro brincar bastante com as crianças, fazer tudo com atividades lúdicas, mas o esquema ainda é escolarizante. E não existe um trabalho coletivo pra isso.*

Perguntei se o Projeto Político Pedagógico foi elaborado coletivamente. A professora responde afirmativamente, e fala da existência de um plano anual com metas a serem atingidas quanto ao brincar, vivenciar e contar, abrangendo todas as áreas do conhecimento. A partir dele, as professoras, individualmente, deveriam criar planos mensais sobre aquelas metas, tendo como referencial as questões: o quê? para quem? como? quando? Muitas professoras tiveram dúvidas para elaborar seus planos. Essa questão ficou de ser retomada pela coordenadora pedagógica, o que não foi feito, pelo menos até o final de nossa permanência na escola.

#### **4.2.2.3 Desenvolvimento de um projeto de trabalho colaborativo: o projeto Girassol**

Diferentemente do que ocorrera na escola E1, o projeto Girassol surgiu durante nosso primeiro encontro com as crianças, na roda de conversa. Iniciamos o encontro perguntando-lhes se sabiam o que era Ciências, uma vez que nosso trabalho teria o foco nessa área do conhecimento. Pelas respostas, percebemos que algumas crianças conheciam a palavra, ou tinham ouvido falar sobre os produtos da Ciência ou sobre a aplicação dos produtos da Ciência.

As respostas dadas por algumas crianças foram:

*— Uma firma;*

*— Para ficar boa;*

\_ *Ciências é matemática;*

\_ *É um joguinho; é um negócio de colocar na água.*

Naquele momento, nossa intenção era apenas aquecer o grupo e criar um vínculo com seus integrantes para que pudéssemos, juntos, extrair um tema para nosso projeto. Falamos de nossa intenção em fazer um trabalho de Ciências com eles e por isso, nossas perguntas; gostaríamos de trabalhar algum tema que fosse de interesse deles. Foi quando uma criança, disse:

\_ *Gosto de girassol.*

A partir daí, começamos a fazer questões sobre o girassol, como: Por que se chama girassol?

- *Porque fica no sol;*

Perguntei: Ele gira? E vários alunos responderam:

\_ *Ele procura o sol;*

- *Tem uma bolinha preta no meio e um monte de “pétolas”;*

Questionei: Qual é a cor das pétalas?

- *Amarela e branca;*

- *Ele gira em direção ao sol;*

:\_ *Plantar o girassol e molhar.*

Essas foram algumas das respostas dadas, em meio a muitas, pois não conseguíamos registrar, ao mesmo tempo em que acompanhávamos a reação de excitação das crianças, algumas favoráveis ao nosso propósito e algumas agitadas, talvez pela nossa presença. Como notei um interesse pelas respostas dadas, questionei se gostariam que estudássemos mais sobre o girassol, o que foi aceito pelo grupo. Cabe ressaltar que eu iniciei a roda de conversa por solicitação da professora que manifestou desejo de saber como poderia ser escolhido o tema, a partir das próprias crianças. A respeito desse assunto, HERNANDEZ e VENTURA (1998) destacam que os interesses de crianças de cinco anos geralmente não têm um motivo claro, partem de critérios *afetivos* (porque meu amigo disse), de *proximidade* (de um projeto desenvolvido anteriormente), de *relação* (de um projeto sobre barcos passa-se com facilidade a um sobre o mar) e *subjetivos* (porque gosto de girassol); este foi o nosso caso, mostrando que a motivação inicial para a escolha do tema de um Projeto não é difícil de ser acionada.

Em reunião com a professora, discutimos as possibilidades de trabalho com esse tema e sentimos um interesse e um envolvimento bastante significativo de sua parte. Ela foi

uma pesquisadora durante todo o tempo de duração do projeto, buscando informações e propondo atividades diversificadas para as crianças. Procurou dados sobre a germinação, desenvolvimento e cuidados no plantio e com a planta já crescida. Pesquisou e encontrou uma lenda sobre o girassol, que foi trabalhada com as crianças em forma de conto, dramatizações e desenhos. Realizou um trabalho de leitura e releitura da obra “Os girassóis” de Van Gogh, contextualizando a sua criação e a história de vida desse mesmo pintor. Ao mesmo tempo, pesquisamos em livrarias obra de literatura infantil sobre o tema e encontramos o livro “Girassóis” de Caio Fernando Abreu, com ilustrações de Paulo Portella Filho, que também foi lido e discutido com as crianças. Antes das férias de julho, a professora levou sementes de girassol para serem plantadas pelas crianças durante as férias. Foi solicitado que elas acompanhassem a germinação da semente e o desenvolvimento da planta, até a formação da flor.

As discussões sobre o girassol acabaram envolvendo questões sobre o sol e a lua e, para tanto, disponibilizamos para a professora diversos livros de literatura infantil sobre esse tema, dentre eles, ela selecionou para o trabalho os livros: “O Nascimento da Lua” de Coby Hol e “Sol e Lua” de Nelson de Oliveira e Teodoro Adorno que possibilitaram o estudo das fases da lua e do movimento de rotação da terra. Para auxiliar esse estudo a professora utilizou o globo terrestre.

No retorno das férias, as crianças levaram para a escola vasos com seus girassóis, que permitiram o estudo das partes da planta e da flor.

A aluna Gabriela trouxe para a classe um folder do Museu do Ipiranga que havia visitado no final de semana e sugeriu que a escola fizesse um passeio até lá. O folder foi socializado para a classe e a professora aproveitou o momento para conversarem sobre o que é um museu. A partir disso, introduziu o termo “obra de arte” e contou a história de vida de Van Gogh, baseada na pesquisa feita no site da Revista Ciência Hoje – Arte e Literatura: “A loucura de um pintor”. As crianças manifestaram desejo de fazer um passeio até o Museu do Ipiranga, mas a escola não disponibilizava de verba, o que acabou frustrando as crianças e a professora.

Por meio dos registros do diário de bordo da professora e da pesquisadora, pudemos notar os seguintes conteúdos de Ciências trabalhados: condições e cuidados necessários para a germinação da semente de girassol; cuidados com a plantação e inimigos naturais do girassol; observação das partes da planta e da flor; nascimento e pôr do sol; fases da lua; noções sobre a rotação da terra; localização dos oceanos e do Brasil e Japão no globo

terrestre; importância da preservação ambiental. Também foram desenvolvidos conteúdos de artes e língua portuguesa.

A professora utilizou diversas estratégias no desenvolvimento deste projeto como: roda de conversa; leitura de livros; fantoches; dramatizações; desenhos e pinturas com diversas técnicas, guache, giz de cera e cola colorida.

No decorrer do processo de desenvolvimento do projeto, fizemos uma entrevista com a professora solicitando sua avaliação. Sua resposta remeteu sobre a dificuldade em integrar o projeto Girassol com as atividades previstas na apostila elaborada com os colegas, e à sua dificuldade pessoal em propor atividades mais amplas e interdisciplinares para as crianças:

*\_ Integrar no que estou fazendo [...] eu acho que falho na hora de integrar mais as coisas. Eu acho que essa é minha falha, não estou integrando, não estou ampliando.*

Durante a entrevista, a professora solicitou textos teóricos que pudessem ajudá-la a ampliar o trabalho que vinha realizando. Foram indicados os capítulos IV, V e VI do livro “Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho” de Fernando Hernandez e o capítulo V do livro “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio” de Fernando Hernandez e Montserrat Ventura.

Ao final do ano, o aluno Luis Felipe trouxe a foto do girassol plantado na casa de seu avô, com uma carta deste à professora, dizendo da felicidade em ter tido o girassol plantado pelo neto e da satisfação em poder compartilhar com a escola nas atividades da criança. Este acontecimento comoveu a professora, que assim escreveu em seu diário de bordo:

*\_ Esta carta fechou com chave de ouro o projeto mostrando a importância do trabalho realizado.*

No nosso último contato com a classe, em grupos de seis/sete crianças, foi produzido um campo de girassóis com guache em cartolina. Foram feitos cinco cartazes, apresentados em fotos em anexo. Interessante notar que, durante a produção, os alunos relatavam o que estavam fazendo e diziam:

*\_ estou fazendo as fases da lua;*

*\_ a noite;*

*\_ os girassóis;*

*\_ estrelas cadentes;*

Disseram também que eram pequenos Van Goghs.



Em seu diário de bordo, a professora aponta alguns problemas que dificultaram o trabalho; ela cita:

*\_ a presença de algumas crianças pouco estimuladas em casa e que tumultuam as atividades em sala de aula;*

*\_ a dificuldade em registrar as manifestações espontâneas dos alunos durante a atividade. Fica muito complicado, pois poderia perder a atenção e o interesse necessários para o bom andamento;*

*\_ O trabalho teria sido muito melhor se houvesse um outro professor que auxiliasse nas anotações das concepções espontâneas e durante a execução das atividades das crianças;*

*\_ O projeto Girassol foi desenvolvido paralelamente ao trabalho realizado na escola. Trabalhar com projetos necessita de um planejamento coletivo, onde o projeto seja o centro do interesse para se organizar o conhecimento.*

*\_ Os livros selecionados pela Maria Helena facilitaram bastante o trabalho com este projeto. A escola não tem um acervo bibliográfico muito bom e não existe verba para se investir em projetos a curto prazo. Os investimentos são feitos a longo prazo o que dificulta atividades como esta.*

## CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaria de ressaltar o caráter inovador e a importância do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária na graduação de um contingente muito grande de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual de ensino do Estado de São Paulo. Inovador em dois aspectos: por apresentar uma concepção de formação de natureza híbrida, ou seja, por caracterizar-se tanto como formação inicial em nível universitário, como formação continuada para profissionais efetivos da educação, em média, com quinze anos de atividades nessas redes de ensino (CARNEIRO, 2006); e por utilizar uma metodologia que integra ensino presencial e a distância, através de mídias interativas que possibilitam momentos de trabalho e estudo *on* e *off-line* dos participantes. O ensino a distância não era, até pouco tempo atrás, uma prática de formação tão constante no Brasil; somente a partir do desenvolvimento da informática e da expansão do comércio de computadores pessoais é que foi possível pensar num modelo de formação que possibilitasse essa prática com tal abrangência de proposta.

A importância deste Programa Especial de Formação emerge tanto nos depoimentos dos alunos-professores que participaram da Oficina de Ciências nas Semanas Presenciais (fontes de dados da primeira etapa desta pesquisa) como nos relatos orais e escritos das duas professoras escolhidas para trabalhos na segunda etapa. Esses relatos confirmam que a formação de professores deve ocorrer num *continuum*, evidenciando a não suficiência da formação inicial para o desempenho da docência. Os dados da primeira etapa revelam a necessidade de aprender e ampliar mais os conhecimentos adquiridos e daí surge a importância que teve o PEC- Formação Universitária no sentido de atualizar e ressignificar os conhecimentos que os alunos-professores já detinham.

Em relação às aprendizagens específicas proporcionadas pelo PEC, evidencia-se a formação de uma visão mais crítica sobre suas práticas pedagógicas. Pudemos verificar, na segunda etapa da pesquisa, a aquisição de práticas reflexivas sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, quando verbalizavam suas angústias e suas necessidades para melhor encaminhamento nos projetos de trabalho desenvolvidos com os alunos. Outra questão bastante significativa é o fato de as professoras terem mudado “o olhar” para com os alunos, passando a percebê-los como sujeitos da aprendizagem e como detentores de conhecimentos e de concepções prévias sobre os fatos e fenômenos que os cercam. Além disso, passaram a dar-lhes voz e a ouvi-los, isto é, passaram a respeitá-los e a desenvolver uma atitude mais

democrática em sala de aula. Ainda não consideramos uma atitude ideal, pois verificamos o quanto foi difícil para a professora 1 realizar atividades em grupos na sala de aula. Percebemos que não havia um hábito muito freqüente quanto ao trabalho com grupos em sala de aula. As crianças ainda se agitavam muito na hora de formação dos grupos, atitude que foi, pouco a pouco, melhorando. Da mesma forma, não observamos na escola 2 as salas organizadas em cantos, com materiais à disposição das crianças de maneira mais livre, prazerosa ou lúdica, apesar da professora e escola terem uma postura bem mais aberta em relação à ação das crianças do que a encontrada na escola 1. Os materiais encontravam-se num grande armário embutido na própria sala e eram retirados apenas no momento de serem utilizados pelos alunos. Os livros de literatura infantil ficavam numa cesta volante e eram utilizados em momentos específicos.

O trabalho por projetos explicitou o porquê do apego das professoras aos métodos e estratégias pedagógicas tradicionais e do motivo de solicitação de nossa ajuda. Na escola 1, a preocupação excessiva quanto ao cumprimento dos conteúdos previamente estabelecidos e quanto a rigidez disciplinar, impedia a professora 1 de desenvolver uma proposta mais arrojada e diferenciada para a classe, que já carregava um estigma de “difícil”. Apesar disso, ela conseguiu avanços em relação às aprendizagens das crianças em Ciências e encontrou caminhos, como o de instituir o uso de dicionário diariamente, para minimizar defasagens na alfabetização. Na escola 2, apesar de haver uma abertura maior em relação aos conteúdos, nos deparamos naquele momento, com uma situação em que o grupo de professoras estava terminando de elaborar uma “apostila” padronizada para as crianças, fato que contrariava nossa proposta por projetos de trabalho e nossas concepções de educação para a Educação Infantil. Esta é uma situação delicada que devemos analisar com certo cuidado, pois entendemos que as professoras de Educação Infantil estão passando por um momento de apreensão com a institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos, fato que coloca as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Não somos contra essa proposta, apenas pensamos que deveria ter tido uma ampla discussão com as unidades institucionais e com os atores desse processo para que essa passagem pudesse ser a mais harmônica possível para as crianças. Isso leva à necessidade de integração entre as unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Nesse momento, acredito ser difícil esse processo, porque nem mesmo um trabalho coletivo e integrado entre os professores dos diferentes períodos de uma mesma escola pôde ser observado nas duas escolas, E1 e E2.

A ausência de um trabalho coletivo também foi o responsável pela falta de motivação e de segurança, fatores importantes para que as professoras atuassem com maior liberdade e soltura no desenvolvimento de um trabalho por projetos; também representou desestímulo quando do retorno às suas escolas, após a conclusão do PEC.

As professoras acreditam na proposta, têm condições e competências, mas no caso das duas professoras P1 e P2, essa ausência de parceiros desestimula-as a se aventurarem, sozinhas, numa atividade pedagógica diferenciada e na qual acreditam. Este é um fator muito forte que acaba por minar as potencialidades de trabalho dessas duas professoras. Aliado a esse fator, coloco a falta de uma política pública de acompanhamento e de formação diretamente nas escolas, pois o que verificamos é um descompasso entre as concepções de educação, ensino e aprendizagem preconizadas nos materiais do PEC e as concepções encontradas nas escolas analisadas, principalmente na E1. É preciso resgatar a importância das unidades escolares como locais de aprendizagem e torná-las comunidades aprendentes (HARGREAVES, 2004), no sentido de romper com a fragmentação e cristalização do currículo, na busca de uma integração entre os profissionais da educação e entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, para que o Projeto Político Pedagógico reflita as reais necessidades e expectativas de toda comunidade escolar e seja concretizado.

Essa falta de unicidade repercute na dificuldade das duas unidades escolares em facilitarem e promoverem um enriquecimento e uma alegria cultural, necessária para que a escola seja um lugar de satisfação (SNYDERS, 1988, p.109). No caso da Escola 2, a alegria proporcionada às crianças pelo estudo do Girassol desencadeou a vontade de ir além e de visitar o Museu do Ipiranga, fato não consumado devido à falta de verba para tais eventos. Além disso, temos que pensar nos salários e nas jornadas semanais de trabalho dessas duas professoras. A questão salarial é uma questão que impede a frequência dos profissionais a atividades culturais diversificadas. Pesquisas realizadas (INEP, 2001 e CASTRO, 2003) têm mostrado que parcela significativa do professorado brasileiro se vê privada do acesso à circulação dos bens culturais, e que a maior frequência é a shows e a cinema. Teatros e museus são pouco procurados, cerca de um terço dos professores pesquisados não participam desse tipo de atividade (BRÄKLING, 2006).

Outro fator que dificulta um trabalho mais competente é o número de alunos por classe, em média, 36 freqüentes nas duas escolas. Na Educação Infantil, a relação adulto/criança necessária para uma atenção diversificada seria de 1/13 e o que se verificou, na E2, foi a presença de apenas uma professora para dar conta de toda a classe. A

importância de um outro adulto foi sentida e registrada pela professora P2 em seu diário de bordo, quando escreve que *o trabalho teria sido muito melhor se houvesse um outro professor que auxiliasse nas anotações das concepções espontâneas e durante a execução das atividades das crianças.*

Em relação à aprendizagem de Ciências pelas professoras observamos que o PEC foi insuficiente para uma formação nas diferentes áreas que compõem os conteúdos das Ciências Naturais e que seria necessária uma formação continuada para superar as dificuldades encontradas, que foram de cunho conceitual e procedimental, haja vista a nossa atuação como professora, principalmente com a classe de 4ª série do Ensino Fundamental da professora P1. Apesar de um tempo relativamente curto, pudemos constatar a construção de conhecimentos de valor significativo para o trabalho em Ciências junto alunos e professores, expressos nos relatos das duas professoras e nos trabalhos dos alunos apresentados em anexo.

A intervenção “in loco” fortaleceu uma vontade e uma possibilidade vislumbrada pelas professoras, mas ainda com imagem de “ousadia” e fora do planejamento e do conteúdo escolar. O “fazer diferente” mobilizou o grupo e teve repercussão fora da escola, como se depreende da carta do avô de um aluno à professora. As ligações estabelecidas entre a escola, a vida e o conhecimento puderam ser sentidas mesmo que de um jeito fugaz, pelo tempo de vida de um projeto. Este não significou apenas aumento de informações e conteúdos, mas possibilitou às crianças registros pessoais, feitos por palavras ou desenhos. Um girassol não é só uma flor com pétalas, mas vira arte, vira vínculo de afeto quando as crianças têm espaço para integrar-se com a cultura, a arte e a educação. Nesse sentido, as imagens registradas pelas crianças falam da alegria cultural que se busca nas escolas e que pôde ser atestada como possível, durante os trabalhos com as professoras nas Oficinas de Ciências do PEC.

Os trabalhos infantis coloca-se, neste trabalho, como anexos, mas eles mesmos, trazem riqueza de informações para novas pesquisas sobre a alegria de se estudar Ciências desde precoces etapas de escolaridade.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para estudos e práticas sobre o ensino de Ciências na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, colaborando para o desenvolvimento de outras pesquisas acadêmicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BIZZO, Nélío. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Editora Ática, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Modalidades Didáticas de Trabalho: As Oficinas Culturais no PEC- Formação Universitária. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e KRASILCHIK, Myriam. *Uma experiência de formação de professores na USP: PEC Programa de Educação Continuada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. *O PEC- Formação Universitária: a complexidade de um processo*. São Paulo: Revista PUCviva nº 24, jul a set, 2005. Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r03.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r03.htm). Acesso em: 30 nov. 2006.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de... et al. *Ciências no Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. (org). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Critérios estruturantes para o ensino das Ciências. In: *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_ e GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTELO BRANCO, Lisandre Maria. *O problema da moralidade na teoria de Jean Piaget*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979.

CAVALCANTI, Zélia. Conhecimentos de adultos. Saberes de crianças. In: CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Trabalhando com história e Ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CLOUGH, E. E. e DRIVER, R. *A study of consistency in the use of students' conceptual frameworks across different task contexts*. Science Education, 70 (4), 473- 96, 1986.

COLL, C. *Currículos devem mudar*. In: Revista Nova Escola, ed. 167 de nov.2003. [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/167\\_nov03.html/falamestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/167_nov03.html/falamestre) acesso em 02/08/2006.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André, PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Marina Célia Moraes. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

DORST, Jean. *Antes que a natureza morra*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1973.

DRIVER, R. *Psicologia cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 3-15, 1986.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (org). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARRIDO, Elsa. *Pesquisa Universidade-Escola e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Livre-Docência, 2000.

GIL-PEREZ, D. *Que han de saber y saber hacer los profesores de ciencias?* *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 69-77, 1991.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



HASHWEH, M. Z. *Towards an explanation of conceptual change*. European Journal of Science Education, 8 (3), 229-49, 1986.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_, FERNANDO. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, Constance, DEVRIES, Rheta. *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da Teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRASILCHIK, Miriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU-EDUSP, 1987.

\_\_\_\_\_, MARANDINO, Martha. *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARANDINO, Martha. Produzindo em equipe: desafios na elaboração de unidades didáticas de Ciências no PEC- Formação de Professores. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado, KRASILCHIK, Myriam (org.). *Uma experiência de formação de professores na USP: PEC/ Programa de Educação Continuada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

MENEZES, Luís Carlos (org.). *Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman*. In Revista do Centro de Educação, vol. 29, nº 02, 2004. <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a3.htm> acesso em 25/04/2005.

\_\_\_\_\_. Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, INEP, COMPED, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *Semana de Atividades no Campus*. São Paulo, 2004 (material não publicado).

NICOLAU, Marieta Lucia Machado; KRASILCHIK, Myriam; COLTRI, Maria Inês Pereira. *Semana Presencial na USP : Projeto*. São Paulo, 2004 (material não publicado).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e Ação no Magistério).

PARENTE, C. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, 2004.

*PEC- Formação Universitária: projeto básico*. São Paulo: USP/UNESP/PUC-SP/SEE- São Paulo, 2001, p.21. (material não publicado).

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. 1.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet - Evolução Histórica e Atualidades*. São Paulo: Scipione, 1994.

SCAVAZZA, Beatriz, SPRENGER, Ângela. *A utilização integrada de mídias interativas na formação de professores em exercício PEC-Formação Universitária*.

<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto09.htm> acessado em 12/07/2006.

SCAVAZZA, Beatriz L., SPRENGER, Ângela, CUNHA, Amaury Moreno. *PEC-Formação Universitária: Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental*. [www.bahia.ba.gov.br/prodeb/Secop\\_2001/SP\\_Programa\\_Especial\\_de\\_Formacao\\_Professores.PDF](http://www.bahia.ba.gov.br/prodeb/Secop_2001/SP_Programa_Especial_de_Formacao_Professores.PDF) acesso em 18 de julho de 2006.

SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.

STAKE, Robert E. *Investigación com estudio de casos*. Madri: Ediciones Morata, S.L.,1998.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In : *Teoria & Educação*, 4, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

WEISSMANN, Hilda (org.). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE

**Quadro Geral das Oficinas de Ciências realizadas em janeiro e julho de 2004**

TURMA SÃO MIGUEL C (T 1)		AVALIAÇÃO			
		Expectativas	Dificuldades	Eu proponho	Eu critico
1-Aprender coisas novas, trocar experiências	Trabalhar as aulas práticas (com experiências, recursos materiais e etc.)	Aulas com mais experimentos.	Nada	A abordagem dos livros paradidáticos em ciências	
2-Conhecer diversas maneiras de trabalhar a ciência com a criança	A maior dificuldade em relação ao ensino de ciências é a sexualidade: como explorar melhor esta área, sem causar frustrações ou aguçar?	Um tempo mais curto	Nada	O desempenho	
3- Aprender idéias novas, superação das dificuldades de falta de tempo e/ou cursos	Como trabalhar aulas práticas sem espaços adequados, falta de capacitação/ cursos na área (falta de tempo e mais oportunidade da rede em fornecê-los)	Mais trabalhos destinados ao professor de ensino Municipal da periferia, como: cursos, palestras na própria escola em que atuamos	Nada, pois todo o trabalho de formação é válido para o professor, pois nunca sabemos tudo!	A organização do evento e do tempo.	
4- Adquirir novos conhecimentos e novas atividades	Como trabalhar o livro com alunos de 1ª série sem estarem alfabetizados	Novas buscas, novas experiências são muito ricas para o conhecimento	A duração de tempo é muito cansativa (geral)	As experiências	
5- Aprender formas práticas de sanar minha dificuldade	Cumprir todo um conteúdo de 4ª série, por ser uma classe não alfabetizada	Que as videoconferências sejam feitas dessa forma ( coisas mais práticas) ou seja, mais voltadas para a prática	nada	A diversidade de materiais apresentada e a forma simples como foram passadas as informações	
6- Possibilidade, atividades de ciências que propiciem maior aproveitamento	Maior conhecimento do que trabalhar em educação infantil	Curso com maior tempo para que possamos aprender mais	Nada a dizer	Sua forma de expressão. Muita clareza e objetividade	
7- Ter uma rede de idéias para colocar em prática no dia-a-dia	Trabalhar alfabetização integrada com ciências	Que vocês mandem por email outras sugestões para se trabalhar sexualidade	Não critico nada, pois quem critica tem que fazer melhor e todos nós somos aprendizes dessas oficinas	Por nos propor esse movimento de aprendizagem	

8- Que esta oficina possa me dar novas idéias para o trabalho de ciências	Em conciliar ciências com outras matérias	Que as oficinas sejam mais dinâmicas	Não tenho críticas	As experiências apresentadas
9- Que seja dinâmica e possamos levar os conhecimentos passados aqui para a sala de aula	De criatividade com o ensino de ciências e de promover a fixação dos conteúdos	Que tenha mais atividades práticas	Que a ênfase maior foi para o ensino fundamental	Pela clareza como expôs os conteúdos e o domínio dos mesmos, e também pela diversidade na bibliografia indicada
10- Conseguir me expressar melhor para que eles aprendam com facilidade, conhecer diversas técnicas, materiais ou estratégias para poder trabalhar melhor	Falta de experiência com educação infantil consequentemente dificuldade em expressar de maneira adequada para que eles entendam. Material adequado em uma linguagem acessível às crianças	Mais valorização da prática dos alunos e professores	A falta de verbos	A aula que foi boa
11- Conhecer diferentes maneiras de trabalhar ciências de forma mais agradável, fugindo um pouco dos livros didáticos	Sinto dificuldade em trabalhar de forma mais contextualizada, menos formal, ir além do livro didático e trabalhar coisas mais práticas, que despertem o interesse dos alunos	Que você ministre outras oficinas para nós	O pouco tempo de oficina	A dinâmica e a sua alegria. Também sua simplicidade
12- Adquirir conhecimento para me ajudar no trabalho	Necessidade de maior conhecimento para o meu trabalho	Possamos ter outro curso como esse	O tempo muito extenso, o que torna a oficina muito cansativa	Asicineiras que tentaram tornar o tempo menos cansativo e mais prazeroso
13- Sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças na educação infantil	Em trabalhar o corpo humano com educação infantil	A continuidade do trabalho durante o tema do PEC	Não tenho nada a criticar, pois há sempre o que aprender	A sugestão de livros, a orientação quanto a utilização dos mesmos e o desempenho das professoras, icineiras, no sentido esclarecer, auxiliar o melhor direcionamento da nossa prática
14- Que esta oficina nos auxilie com o	Em trabalhar ciências com as	Que nos envie alguns sites de	Não tenho críticas	Pelas palestras, pois tanto na

trabalho com as crianças	crianças pequenas, é que tudo tem que ter um registro. Como as crianças pequenas ainda não escrevem fica um pouco difícil para este registro e como ao mesmo tempo alfabetizar	ciências para podermos estar sempre pesquisando		oficina quanto nos vídeos está sempre ampliando nossos conhecimentos
15- Aprender algo prático para que eu possa trabalhar em sala de aula	Tenho dificuldades gerais como: sistema solar, experiências, etc.	Mais vezes aulas iguais a essa, aulas que possam ser usadas em sala de aula, aulas diferenciadas	Não critico nada, pois sempre aprendemos algo. Nunca passaremos por uma porta e sairemos iguais entramos	Pela organização, dinâmica e esclarecimentos
16-Auxílio para exercer de forma positiva a prática com ciências em sala de aula	Falta de materiais específicos com o trabalho com ciências	Realização de mais atividades práticas	Tempo de duração muito longo, acho que deveria ser mais dividido	A abordagem dos temas propostos
17- Conseguir novos conhecimentos, sanar as dúvidas	As dificuldades mais encontradas são no sentido de se colocar em prática o que é visto na teoria	Mais práticas como estas que nós fizemos que foram muito boas e divertidas, e por muitas vezes não conseguimos fazer	Não tenho nada a criticar	Pelo domínio do conteúdo
<b>TURMA SÃO MIGUEL A (T 2)</b>		<b>AValiação</b>		
<b>Expectativas</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Eu proponho</b>	<b>Eu critico</b>	<b>Eu felicito</b>
1- Novas idéias para incentivar os alunos para ter aulas mais dinâmicas	Falta de materiais pedagógicos para a prática de ciências	Que esse trabalho se estenda a um maior número de professores (oficinas nas escolas)	No momento não tenho críticas, estou satisfeita	A clareza e objetividade na condução dos conteúdos e a forma como foi dada ( mais prática do que teoria)
2- O ensino de ciências visto por outro foco	Falta de materiais, e abstrato	Que um maior número de professores tenha acesso a essas informações	Não tenho críticas	A clareza na explanação
3- Adquirir novos conhecimentos	Falta de material e de um local apropriado	Que um maior número de professores possam ter uma oficina como esta	Nada a criticar	A maneira como foi passada
4- Novas abordagens, novos subsídios para o	Falta de materiais adequados	Que estas oficinas possam ser	Nada a criticar	A forma de que desenvolvida a

nosso trabalho com o ensino de ciências		estendidas a todos os professores da rede municipal		oficina, foi boa, valeu participar
5- Espero poder aprender algo novo para aplicar junto aos alunos	Falta de material e local apropriado	NA	NA	NA
6- Adquirir novos conhecimentos	Número elevado de alunos na sala e falta de material	Mais oficinas	O medo que temos de nos aventurar e colocar as experiências em prática	A maneira como foi direcionada a oficina: organizada e esclarecedora
7- Ter uma visão mais clara de como fazer um trabalho adequado com ciências	Ter que trabalhar ciências na prática, devido ao número de crianças numa sala	Mais experiências como as de hoje ( relógio de areia e fermentação)	A falta de alunos /professores na oficina)	As experiências desenvolvidas e a dinâmica da oficina
8- Novos conhecimentos	Sala numerosa e espaço físico	Mais oficinas com abordagem do tema ciências	Nada a criticar	A metodologia de trabalho das professoras que realizaram a oficina
<b>TURMA SÃO BERNARDO C (T 3)</b>		<b>AValiação</b>		
<b>Expectativas</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Eu proponho</b>	<b>Eu critico</b>	<b>Eu felicito</b>
1- Conhecer novas possibilidades de trabalho na área de ciências	Selecionar conteúdos significativos	Mais encontros	Nada a criticar	As professoras pelo trabalho super interessante realizado na oficina e também pelo ‘amor’ demonstrado na realização da mesma
2- Buscar novos conhecimentos que possam enriquecer o meu trabalho pedagógico	A ênfase em outras áreas e o excesso de cobrança com relação ao desempenho da evolução da escrita das crianças	Mais interações dos profissionais participantes com relação às suas práticas	Não há críticas a fazer	Propiciar um olhar sobre minha prática
3- Ampliar e adquirir novos conhecimentos	Na faixa etária de 0 a 3 anos as ciências são trabalhadas em situações do cotidiano, portanto não tenho grandes dificuldades	NA	NA	NA
4- Conhecer um pouco o que é ciências e como trabalhar tendo como ponto de partida o cotidiano da criança	Não existe uma discussão sobre o quê e como trabalhar ciências. A minha maior	Que no módulo de Ciências do PEC esta proposta seja discutida mais nos vídeos e	Sem críticas, uma vez que este conteúdo	O grande aprendizado que tive hoje, vou sair daqui com uma nova visão



	dificuldade é como abordar temas relacionados às ciências e colocar isto na vivência e no cotidiano dos alunos	teleconferências para que possamos trocar mais experiências e aprender mais com as intervenções de vocês	tão rico foi discutido em um tempo limitado	do que é ciências. Procurar trabalhar com o cotidiano do aluno levando à construções e descobertas. Isto de certa forma é o que eu acreditava e saio hoje daqui um pouco mais tranquila procurando elaborar as aulas de ciências de acordo com a realidade e interesse dos alunos
5- Estratégias para desenvolver o ensino de ciências; indicações de bibliografia a respeito de temas ligados às ciências	Falta de formação; dificuldade em transmitir de forma significativa conteúdos ligados à disciplina, por ter dificuldade não sinto “prazer” ou motivação para desenvolver atividades ligadas a ela	Que um curso de igual valor fosse oferecido ao ensino fundamental com questões mais complexas, que chamem a atenção dos alunos desta idade ( física e química)	Não tenho críticas. Acredito que o curso alcançou seus objetivos	A desenvoltura dos ministrantes que propiciaram momentos de reflexão acerca do ensino de ciências nos indicando caminhos
6- Ter momentos de abranger mais os conhecimentos sobre ciências e instrumentalizar mais meu fazer cotidiano	A faixa etária com a qual atuo requer maior ludicidade e muito do que se faz hoje em dia á adaptações do fundamental, seria mais adequado pensar esta faixa etária com mais cuidado	Um tempo maior para vivenciarmos mais ciências, pois Ciências é também vivências	No momento não sinto necessidade de criticar ou sugerir, pois estou ainda elaborando e adequando os conhecimentos obtidos	Ainda estou elaborando e pensando como transpor o aprendizado para minha prática
7- Ganhar conhecimento sobre esta área e clarear mais as idéias e de onde posso partir; aprimorar meus conhecimentos	De que maneira eu posso trabalhar com classe de crianças de um ano e como propor atividades para eles	NA	NA	NA
8- Aprofundar os conhecimentos referentes ao ensino de ciências, práticas diferenciadas a partir de projetos	Realizar projetos dessa área, principalmente com o grupo de professores. Falta um aprofundamento dos conhecimentos	NA	NA	NA

	nesta área			
9- Enriquecer o meu aprendizado, colaborar com minha prática	Planejamento específico para ciências	Fazer seminários com maior tempo para “sensibilizar” e para “formar” melhor o professor nessa área	Nada a criticar	Pela disponibilidade, pela atenção, pela riqueza dos conteúdos e clareza na sua apresentação
10- Um novo horizonte na maneira de se dar essas aulas de maneira mais significativa, não conteudista: como fazer? Quais materiais utilizar? Qual o enfoque?	Não saber ainda <u>como trabalhar</u> com instrumentos como por exemplo, a sala de informática( que é nova) para ensinar. O que posso ensinar através do computador, além dos planetas e seus movimentos	Estarmos juntas nas videoconferências. Não apenas em uma, mas em todas elas. Também se possível dar mais indicações sobre livros novos e interessantes	Um momento tão significativo para meus conhecimentos e significativo para minha alma passar tão rápido	A dupla. Parabéns!
11- Como trabalhar ciência com crianças pequenas. De que forma levar este tema para a sala de aula	Compreender melhor este tema para auxiliar no desenvolvimento da minha sala	Que esta oficina fosse levada para São Bernardo onde outros educadores participassem	O tempo tão curto	A maneira como foi abordado o tema. Com clareza, troca de informação, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos
12- Que possamos interagir havendo trocas significativas a todos. Dicas para trabalhar essa área de forma agradável, por se tratar de crianças de 0 a 3 anos	Apesar de ciência ser um campo amplo, às vezes me pergunto o que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Sei que é importante e na maioria das vezes vejo eu e minhas colegas trabalhando: horta, feijão, corpo humano. O que mais oferecer às crianças de 0 a 3 anos?	NA	NA	NA
13- NA	A contextualização no dia-a-dia, a utilização de experiências ; comprovação real/efetiva do uso de ciências no dia-a-dia e uso de projetos e a interdisciplinaridade	NA	NA	NA
<b>TURMA SÃO BERNARDO A (T 4)</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>		
<b>Expectativas</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Eu proponho</b>	<b>Eu critico</b>	<b>Eu felicito</b>
1- Ampliar	Relacionar/vivencia	Novos encontros	A falta de	A dupla pela

conhecimentos	r a prática/materiais pedagógicos		novas oficinas	organização da oficina
2- Novas idéias para trabalhar ciências; relatos de experiências e resultados	Fundamentação teórica para o professor- só sabemos falar sobre água, classificar animais e etc. Misturas químicas na própria natureza ou nos alimentos(digestão) não sabemos. Falta sequenciação –todo ano se dá a mesma coisa: animais , água, terra e etc.	Que a exposição do tema seja dividida entre as duas professoras. Que as duas falem um pouco	Achei chato de uma só falar e outra professora que tem tanto conhecimento a transmitir, ficar apenas como ajudante, arrumando, etc.	A organização da aula; o trazer tantos materiais; o interesse em explicar e responder perguntas
3- Entender um pouco mais a respeito do “quê” e “como” ensinar	Elencar os conteúdos para as diferentes faixas etárias	Senti falta de algum tempo para “manusear” os livros	Não tenho críticas a fazer	O curso, a proposta e o dinamismo da professora Maria Helena que com seu entusiasmo, tornou este dia interessante
4- Novas idéias de estratégias, de abordagens e de materiais enriquecedores da nossa prática	Que haja uma seqüência a ser trabalhada ano após ano para que a criança não reveja conteúdos ou fique sem outros conforme muda de professor ou escola ao final do ano	Que uma aula tão extensa, a segunda parte seja a mais dinâmica e não a primeira	A posição hierárquica que aparentou existir entre as palestrantes e não a divisão igualitária de tarefas e exposição	A diversidade de materiais e idéias; a atenção dada a cada idéia e o retorno das mesmas; a organização e preparação das aulas
5- Que me aponte uma maneira que seja legal para as crianças pequenas aprenderem ciências	Como propor os questionamentos para crianças da creche, sem que eles fiquem tão centralizados no professor, já que nem sempre conseguem verbalizar suas observações e reflexões	NA	NA	Foi bem planejado e atingiu as minhas expectativas
6- Ampliar o olhar para a área de ciências; novas formas e conteúdos da área para abordar com as crianças pequenas	Como instigar a curiosidade científica da criança? Só devemos trabalhar a partir do interesse da criança ou propor novidades?	NA	NA	NA
7- Que o curso venha me tornar mais segura	Como trabalhar ciências com os	Estarmos sempre em contato para	O tempo, pois é curto	A dinâmica do curso e a

quanto ao tema, facilitando a elaboração de atividades nesta área	pequenos e como abordar os temas e torná-los dinâmicos para esta faixa etária	trocamos idéias	para aprofundarmos o tema discutido	interação do grupo com os professores
8- Resignificar a didática de ciências de forma a visualizar estratégias diferenciadas	Atividades significativas e contextualizadas. De que forma abordar os conteúdos?	Mais participações em videoconferência, principalmente neste módulo de ciências	Nada a criticar	A dinâmica que foi proposta de forma a ampliar o fazer pedagógico através de nossos conhecimentos prévios e experiências
9- Que me dê orientação para o trabalho em sala de aula de forma a contemplar os RCNEI e os PCNs	Trabalhar a noção de conceito na educação infantil, bem como no ensino fundamental num currículo bastante abrangente	Outros encontros	Nada, tudo ok!	Pela competência e dinâmica
10- Aprender algo que sirva para ser aplicado na prática	Falta de tempo, pois nas séries iniciais nos preocupamos mais com a alfabetização. Falta de conhecimento e experiência para saber trabalhar de uma forma que não seja apenas transmissão de conteúdos	Que continue assim	Não há críticas	O trabalho realizado, de qualidade
11- Esclarecer dúvidas quanto aos recursos didáticos e materiais	Linguagem adequada; recursos materiais adequados	Nada a propor	Nada criticar	As professoras pela disponibilidade e acessibilidade ao grupo
12- Abordagens lúdicas no ensino de ciências	Tornar a atividade lúdica para trabalhar com crianças pequenas	Que você participe em videoconferências, pois tenho certeza que terá muito a acrescentar à unidade que estamos iniciando no momento	Eu não tenho nada a criticar	A organização e dinâmica da oficina e a forma como foram abordados os conteúdos
13- Novas formas de trabalhar ciências	As experiências são muito interessantes e podem despertar o interesse dos alunos, mas meu conhecimento é limitado nesse e em alguns outros aspectos das ciências	Nada	Não tenho críticas	O planejamento do tempo, das dinâmicas, da bibliografia, enfim, gostei
14- Ampliar o foco sobre os temas possíveis de se	Dar significado aos conteúdos	Outros encontros	Não há críticas	Sua competência

trabalhar com as crianças e adquirir novos conhecimentos para compartilhá-los				
15- Que este aprofunde os meus conhecimentos sobre como abordar os conteúdos em sala de aula	Formas de abordar os conteúdos para que se tornem significativos para os alunos	Novas abordagens e outras oficinas	Não há críticas	Pela competência;pela disposição em interagir
16- Que possam contribuir para minha prática em sala de aula	A diversidade de temas e como propor atendendo às faixas etárias	Que o trabalho que vocês realizam continue assim: Instigando os professores a irem em busca de conhecimento, principalmente nessa área que ainda nos falta	A forma como os livros didáticos, as vezes, propõem alguns assuntos	A dinâmica que foi realizada, foi de grande importância para o curso. A prática em sala de aula que almejava foi alcançada
17- Ampliar conhecimentos	Pesquisa com relação à diversidade do tema X faixa etária	Mais encontros	Os olhos que não querem abrir para a nossa educação, para a educação dos nossos pequenos	O entusiasmo, a dedicação, o empenho e a simpatia das profissionais que nos acolheram no dia de hoje. Grata Eunice
18- Adquirir novos conhecimentos	Textos significativos e adequados e como abordar os conteúdos	Aprofundar mais em ciências	Não há críticas	As diferentes formas de abordar o ensino de ciências, mostrando as diversas práticas pedagógicas no ensino fundamental e Infantil
19- Ter um conhecimento mais aprofundado	Em tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas para abordar os conteúdos	Aprofundar mais em ciências	Não há críticas	Parablenzo pelo entusiasmo e envolvimento que demonstram ter com a causa da educação e pela diversidade de materiais apresentados
<b>TURMA BUTANTÁ E (T 5)</b>				
<b>Expectativas</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>AValiação</b>		
1- Mudar a visão do ensino de ciências; uma nova abordagem; criatividade; utilizar melhor os materiais	Continuidade do trabalho feito em anos anteriores; material para todos	O tempo foi insuficiente pelo tema que poderia ser mais explorado. As professoras		

disponíveis		foram ótimas e muito cativantes. Parabéns!		
2-Abordar melhor os livros de literatura dando enfoque para este conteúdo	Materiais para que o aluno possa observar melhor esta área; por não existir um currículo e um conteúdo pré-determinado, veja a ciência envolvendo o dia dia do aluno	Parabéns! Parabéns! Foi à primeira oficina que realmente fez a diferença onde fomos tratados como iguais nessa luta pela construção do conhecimento		
3- Encontrar novas formas de ensinar mais prazerosa, menos em cima do livro didático		NA		
4- Que seja uma oficina agradável, mais prática do que teoria; que não nos considere como tábula rasa; que venha contribuir nas nossas atividades cotidianas trazendo-nos idéias novas	Locomoção para outro espaço; mobilização da equipe de apoio(para realização de algumas experiências)	Esta oficina valeu pela semana presencial toda.Outrosicineiros profissionais deveriam participar um dia, para ter claro como organizar uma oficina. Atingiu e superou todas as minhas expectativas , sairei com gostinho de quero mais e mais. As professoras tem conhecimento e propriedade do que falam, Tem paixão pela disciplina e demonstram através de ações as múltiplas possibilidades de inovar, contaminando disseminando esse amor com certeza sairei com uma nova visão. Parabéns pelo trabalho de vocês!		
5- Contribuições para meu trabalho com os alunos do fundamental I	Quando não há continuidade no trabalho da sala de leitura(sou Professor Orientador de Sala de Leitura) com o professor da turma(Classe)	A oficina foi muito produtiva e especialmente prazerosa. Parabéns às professoras e obrigada pela troca enriquecedora.		
6- Idéias práticas	Disponibilidade de	NA		

	materiais (recursos) próprios para a idade			
7- Conhecer outras experiências e sugestões do ensino de ciências para melhorar e me instrumentalizar mais na minha prática docente	Penso que não tenho grandes dificuldades, já procuro fazer um trabalho interdisciplinar, no entanto, sou muito pouco disciplinada com relação a priorizar o ensino de ciências	A oficina foi muito boa, trazendo muitas contribuições, apesar de já trabalhar de maneira interdisciplinar a oficina trouxe novas sugestões e reforçou aspectos que já eram práticas minhas. Trouxe segurança e respostas para dúvidas e questionamentos		
8- Idéias práticas; atividades	Como passar para os alunos?	Parabéns, gostei muito, vou sem dúvidas, aprendi muito		
9- Nova abordagem da ciência	Não ter um local apropriado para o estudo e para guardar as experiências e o produto do estudo. Os alunos de outras classes acabam interferindo no estudo(mexendo)A quantidade de alunos por sala(elevado) dificulta um atendimento mais apurado e individualizado	NA		
10- Não apontou expectativas	Entendimento dos textos; as criança vêm dos anos anteriores com algumas dificuldades de leitura causando esta dificuldade	NA		
11-Como trabalhar ciências com crianças pequenas?	Não ter quase cursos nessa área, pois trabalho com EMEI e sinto que seria muito bom ter cursos na área de Ciências	NA		

<b>OFICINAS DE JANEIRO DE 2004</b>				
<b>TURMA C CASA VERDE (T 6)</b>		<b>AValiação</b>		
		Eu proponho	Eu critico	Eu felicito
1-		Que tenhamos mais aulas iguais a essa	Se a aula foi ótima, não tenho nada a criticar	Parabéns! A aula foi ótima
2-		Que este assunto seja mais aprofundado. Pena que não deu tempo para a discussão dos textos	Que este tipo de oficina seja só para os professores do PEC. Deveria ser aberto para toda a rede	O trabalho realizado, mostrando que o ensino de ciências é mais fácil do que eu pensava. Prof <sup>rs</sup> excelentes! Parabéns!
3-		Que haja mais de uma experiência na oficina	O tempo de duração da oficina	Eu acho que a experiência foi muito válida para mim, como proposta para melhorar nosso trabalho em ciências e gostei da forma de mostrar como pode ser simples trabalhar essa área
4-		Que eventos culturais como este sejam estendidos a todos os professores da rede	A distribuição do tempo e as acomodações	A palestrante, pois o conteúdo foi passado de forma dinâmica e interessante
5-		Que seja realizada oficinas mais dinâmicas e exemplos mais práticos	A segunda parte da oficina, após atividade prática, foi um pouco cansativo, deu sono após o almoço	A idéia de se tirar inúmeros temas dos livros paradidáticos e a 1ª parte da oficina ( manhã) interessante
6-		Várias experiências ou mais experimentos com a turma, é muito	Não critico nada. Fiquei muito	A disposição e a boa vontade de dividir comigo seu



		interessante vivenciar o que você diz	satisfeita	conhecimento. Obrigada e parabéns
7-		Outras oficinas de ciências	Tempo de duração da palestra, embora tenha sido de ótima qualidade	A palestra foi de ótima qualidade com variedade dos recursos materiais e visuais
8-		Outros encontros bons como este	A falta de tempo para explorar tantos assuntos de nosso interesse	As palestrantes pela dinâmica interessante e adequação teórica. Gostaria de ouvi-las por mais tempo. Parabéns!
9-		Que se façam oficinas como esta nas escolas municipais	A dificuldade em colocar em prática	Pela clareza das explicações
10-		Novas oportunidades de trabalho também com relatos de experiências, pois muitas situações não são novidades para nós	A quantidade de horas para este trabalho tornando-o exaustivo	A diversidade de materiais e sugestões
11-		Mais experiências práticas	Duração da aula/ apesar da dinâmica e outros recursos ficou cansativo	A dinâmica feita por vcs. O conteúdo esclarecedor e enriquecedor para nossa prática, dando um novo olhar para aula e conteúdo de ciências. A organização dos materiais
12-		Mais oficinas como esta, que conscientizem os profissionais do seu papel no processo ensino/aprendizagem	Distribuição do tempo: as atividades deveriam ser feitas em apenas meio período, pois ficamos muito tempo sentada e isso cansou um pouco	Vocês professoras pela dedicação e por ter passado o conteúdo de forma clara e reflexiva

13-		Exemplos de mais atividades da área de ciências	Nada a declarar	A maneira que foi conduzida a abordagem de ensino de ciências, uma visão da minha prática em trabalhar com os alunos; experiência, vídeo, etc., proposta para uma reflexão ação
14-		Oficinas como esta serem abertas para a Rede	O tempo de duração da oficina ( esta poderia ser mais curta ou dividida em mais dias)	O empenho com que a oficina foi preparada e o carinho que pude perceber no trabalho realizado pelas professoras
15-		Nas palestras tempo maior para experimentos como o da fermentação	A rede municipal em não oportunizar mais encontros como esses, onde a troca de experiências auxilia-nos a sanar dificuldades ainda existentes em nossas práticas docentes	A capacidade de transmitir-nos a facilidade e a simplicidade de se conduzir uma boa aula de ciências que contemple a todos, aos alunos e a nós também
16-		Mais oficinas	O tempo de duração da palestra, embora tenha sido de ótima qualidade (superou as expectativas)	Sua clareza na condução da aula
17-		O incentivo à maior participação dos alunos professores com dinâmicas diversificadas e aulas práticas, ou seja, mais prática e menos teoria	A pouca abertura aos alunos-professores para expor práticas de seu cotidiano	A aula foi muito pertinente, pois abordar um tema que fazia parte de nossas expectativas a explicação foi muito clara e o uso de diferentes recursos facilitou

				a compreensão
18-		Que sejam feitas mais oficinas relacionadas ao assunto	Não tenho nada a criticar	A desmistificação que a aula de ciências seja uma aula difícil de ser realizada. A idéia dos livros paradidáticos
19-		Mais atividades práticas	A falta de tempo. Um dia é muito pouco	A dinâmica da oficina. Excelente
20-		Poderíamos receber estas informações como assessoria nas próprias escolas	O tempo curto para um assunto tão interessante	Pelo bom desempenho e domínio da aula
21-		Mais oficinas interessantes porque só assim poderemos crescer	Horário integral, as atividades poderiam ser feitas em meio período	Boa dinâmica, assuntos interessantes, o grupo demonstrou nas exposições estar bem à vontade pois houve muito respeito
22-		Na verdade como é uma área que eu não tenho domínio, achei extremamente interessante a oficina	Sei que os conteúdos são extensos e ricos, porém o período integral foi bastante cansativo, estava fora do ritmo e isso dificultou o melhor aproveitamento	A clareza na condução da oficina. Obrigada
23-		Dar tempo para que as professoras relatem fatos (experiências) que considerem importantes, que deram certo. (partir dos conhecimentos prévios que eles possuem)	Achei cansativo, muita parte teórica; ficou extenso a fala sobre a fermentação (a experiência foi interessante)	O caminho em busca da qualidade de educação é mesmo a interdisciplinaridade. A idéia dos livros paradidáticos é excelente!
24-		Mais atividades práticas na área de	Tempo muito	O desempenho de vcs em trazer

		ciências	longo (palestra) apesar de serem muito boas	diversas atividades em relação ao tema “Ciências”, a disponibilidade das duas, a qualidade dos conhecimentos abordados
25-		Achei a aula bem dinâmica, usou de diversos recursos pedagógicos para mostrar o seu objetivo	Não tenho críticas a fazer	Parabéns às professoras pela aula e por contribuir com as informações e dicas que expuseram aos alunos professores
	<b>TURMA C ITAPEVA ( T 7)</b>			
		<b>AVALIAÇÃO</b>		
		Eu proponho	Eu critico	Eu felicito
1-		Que você vá ministrar outras oficinas para nós	Que foi pouco tempo de oficina com você	A sua dinâmica e a sua alegria. Também sua simplicidade. ( Profª Leonor Andrade)
2-		Mais atividades práticas, mais dinâmica	Nada a criticar	Pela maneira como a senhora se comunicou, sua comunicação é ótima
3-		Que seja permitido a participação de outras oficinas com a profª Maria Helena	Pouco tempo	A dedicação , o carinho e a preocupação conosco
4-		Mais prática como essa que nós fizemos foi muito bom e divertido. E às vezes não conseguimos fazer	Não tenho nada a criticar	Pelo domínio do conteúdo
5-		NA	NA	Foi a clareza material
6-		NA	NA	Foi a clareza, material oferecido
7-		Mais a prática do que a teoria nos cursos propostos	O tempo do curso ser muito corrido em	A atenção e a paciência, a força de vontade em nos passar

			um dia só, deveria ser dividido em dois dias para não tornar muito cansativo	novos conhecimentos
8-		Que continue assim, que ela é muito boa, maravilhosa se expressa muito bem	Essa aula de hoje deveria ser dividida em dois dias ou mais	Parabéns vc se expressou muito bem
9-		Que continue assim, pois é uma professora que passou muita segurança	Horário dos dois turnos no mesmo dia, poderia ser dividido em dois dias	As duas , pois são ótimas profissionais.Espero que possam ir até nossa cidade para nos passarem mais cursos
10-		Que tenha mais cursos. Gostei muito da sua explicação	Falta de intervalo, para ir ao banheiro e tomar água	Vocês estão de parabéns, estava muito bom!
11-		Mais cursos	A falta de intervalo, pelo menos 10 minutos	Parabéns
12-		Que continue assim. Ótimas	Não tenho nada a criticar, foi muito legal	Adorei! Parabéns!
13-		Curso com mais tempo para que possamos aprender mais	Nada a dizer	Sua forma de expressão, muito clara e objetiva
14-		Que se prepare material de acordo com a quantidade de pessoas	Material para cada pessoa do grupo	No geral, Fátima e Maria Helena, pois o curso foi muito bom
15-		Que reservem um espaço maior na pauta para as possíveis dúvidas que surgem no decorrer do dia	Falta de carisma de sua assistente	Sua colocação;pois foi clara em suas explicações nos deixando a vontade para dar opiniões, deixando nossa tarde mais gostosa e menos cansativa
16-		Que faça cursos em nossa cidade	Falta de carinho da sua assistente	O carinho com que você transmite o seu saber, profª Maria Helena



		essas no decorrer do ano, para modificar nossas concepções	das balinhas, pois são muito calóricas	assunto
3-		Mais experiências	Teve pouca experiência	Aula dinâmica e expositiva que contribuiu para um melhor entendimento
4-		Que estas oficinas se repitam mais para que possamos ter mais atividades	NA	A forma que foi feita esta oficina de forma prática, trazendo experiências simples e com bastante conceitos diferentes
5-		Mais oficinas neste nível	NA	O conhecimento do assunto; A diversidade de dinâmicas; Envolvimento do grupo; Diversidade de material apresentado (livros, vídeo)
6-		Que haja mais oficinas como essa que nos ajude em nossa prática em sala de aula	NA	Material; Explicações das professoras; Práticas desenvolvidas na sala; Informações contempladas
7-		Nas reuniões de pólo fossem dadas esse tipo de aula para buscar novas técnicas	NA	Forma, dinâmica
8-		Que as oficinas voltem a se repetir, pois esta foi muito importante. Seja aqui ou nas escolas	Não critico nada	Gostei da espontaneidade e simpatia das profissionais. E também da dinâmica da aula
9-		NA	NA	As novas abordagens e maneiras de trabalhar Ciências aqui expostas
10-		Que ocorram outros encontros não só dessa disciplina, mas de outras como história, artes,	NA	As explicações da professora, que foram muito claras e adequadas; A riqueza de

		matemática, etc., durante o nosso curso; sempre com muita dinâmica		materiais; A dinâmica
11-		Mais experiências práticas	Sem críticas	Eu felicito porque me deu novas idéias e formas de trabalho que antes não havia percebido
12-		Mais experiências na oficina; Mais oficinas como esta	Não tenho nada para criticar	Parabenizo as diferentes dinâmicas usadas na oficina
13-		Sempre mais oficinas, cursos e palestras interessantes como esta oficina que contribuiu bastante a nossa formação	Tudo que há de negativo e que não seja para o bem de todos	Momentos agradáveis que favoreçam a nossa convivência prática e ensino
14-		Mais atividades dinâmicas	O longo tempo que ficamos sentados	Diversificação dos recursos utilizados no desenvolvimentt o da oficina
15-		Que hajam mais experimentos no decorrer do curso. Mais prática	O tempo é muito extenso e atividades que poderiam render mais acabam ficando cansativos	Pela clareza nas explicações e pela preocupação em indicar e sugerir atividades e bibliografias
16-		Mais oficinas como estas	O medo do professor que trabalha com crianças pequenas, pois muitas vezes não se permite errar, achan do que tem que ser perfeito	O desempenho das professoras (Maria Helena) em suas colocações, pois sua simplicidade nos mostra que ousar é necessário e que o medo de errar não deve fazer parte deste processo
17-		O objetivo mais gratificante seria ter oficinas com dinâmicas partindo de nossas dificuldades em reuniões de pólos, organização escolar	Gostaria de ficar até às 17:00 h, mas infelzment e o grupo não quer. São 20	A forma da dinâmica partindo da dificuldade dos educadores



			contras e vence o maior número	
18-		Mais oficinas nas reuniões de pólo, para estarmos enriquecendo mais o conhecimento	NA	Parabéns pelo desempenho e facilidade de transmitir o assunto
19-		Mais experiências práticas	O tempo curto	Pela excelente exposição dos trabalhos
20-		Ter mais oficinas	NA	Pelas atividades realizadas
21-		Ter mais encontros pedagógicos desses em reuniões de pólos das escolas municipais, para podermos estarmos enriquecendo mais experiências	NA	Pelas atividades realizadas, num clima agradável e prazeroso e pela capacidade em transmiti-las. Parabéns!
<b>TURMA A CASA VERDE  (T 9)</b>		<b>AValiação</b>		
		Eu proponho	Eu critico	Eu felicito
1-		Ampliar o debate nas escolas (assessoria)	Não tenho críticas, atendeu as expectativa s	Clareza; Construção de novos conhecimentos
2-		Que continuem nessa linha	Que não tenhamos mais momentos como esse, durante o ano letivo	Pela ótima oficina
3-		Que continuemos a ter acesso a esse tipo de oficina	A falta de tempo para a oficina durante o ano	A maneira natural e agradável para ensinar ciências assumida pela professora
4-		Mais oficinas	A falta de tempo	A clareza e objetividade
5-		Uma quantidade maior de oficinas	NA	A professora Maria Helena Pelizon pela oficina
6-		Mais atividades coletivas e dinâmicas em	A falta de oportunidad e.	A clareza das explicações das professoras em

		nossas escolas	Deveríamos ter mais oficinas em nossas escolas	explicar o conteúdo passado
7-		Que os NAEs ofereçam cursos assim como estes	O tempo das oficinas. Ser o dia todo fica muito cansativo	A dinâmica da formação de grupos através da cor da bala
8-		Mais idéias de atividades práticas	A data da oficina (sexta-feira), pois aconteceu numa semana puxada o que impossibilitou um melhor aproveitamento	Pela clareza da exposição da oficina e o respeito e o carinho a nós oferecido
9-		Outros encontros, apenas um dia é pouco para tantos conhecimentos	Que os cursos não são realizados a todos os profissionais da escola	As educadoras por nos proporcionar visões que provavelmente mudarão o sentido da Ciências em nossas vidas
10-		Que esses cursos fossem oferecidos pela coordenadoria	Que esses momentos são raros na educação do município	A professora que teve clareza na conduta da aula
11-		Acho que foi muito boa, que continue assim	Que todas as oficinas fossem pelo mesmo caminho que esta	Gostei da oficina, achei bem dinâmica; Alcançou minhas expectativas
12-		Que continue assim, que haja outras oficinas	Que seja apenas esse momento	Pela ótima aula
13-		Mais oficinas que agreguem maior número de professores	Deveria haver mais oficinas	O dinamismo, boa vontade e facilidade de comunicação da docente
14-		Mais oficinas como esta	NA	A leitura, vídeo, experiência e a comunicação da docente

<b>TURMA A SANTOS (T 10)</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>		
		Eu proponho	Eu critico	Eu felicito
1-		Que aconteçam mais encontros para podermos cada vez mais nos aperfeiçoar	Não há crítica	O bom desempenho do docente e o esclarecimento de várias questões
2-		Mais oficinas como esta	Nada	A vocês por me darem uma outra visão da matéria; Sugestões que eu não havia enxergado antes. Eu agradeço por me ajudarem em algo que muitas vezes eu ficava perdida. Minha aula de ciências nunca mais será a mesma
3-		Mais oficinas, pois elas proporcionam uma abertura da visão das várias maneiras de se levar ciências para a sala de aula	Tempo corrido/ a falta de tempo para o desenvolvimento	O desempenho e a simplicidade da forma com que o tema foi ministrado
4-		Em próxima oportunidade em trazer mais exemplos de experimentos	NA	O material utilizado
5-		Material impresso com algumas sugestões e procedimentos partindo da experiência das palestrantes	NA	O empenho das palestrantes em divulgar através de suas experiências pessoais como se trabalhar ciências
6-		NA	NA	A professora Maria Helena pela oficina realizada, pois a mesma abriu um leque de idéias para a mudança nas aulas de Ciências,

				tornando as aulas menos desgastante e mais alegres e satisfatórias
7-		Que essas oficinas sejam realizadas com mais frequência	NA	O bom desempenho da palestrante, colaborando em esclarecer nossas dúvidas e a tornar nossas aulas mais dinâmicas e proveitosas
8-		Mais experiências e mais encontros	Não termos mais tempo, pois foi muito interessante	O esclarecimento de várias questões e o bom desempenho
9-		Mais variedade (mais idéias sugeridas) para os professores de 1ª a 4ª série trabalharem	A mudança radical da forma de trabalho na passagem da pré-escola para a 1ª série e séries seguintes pela falta de flexibilidade e nos conteúdos	O “feed back”, onde houve a interação docente/alunos através da liberdade de fala e conversas
10-		Que possamos nos encontrar em outras oficinas para trocarmos experiências e conhecimentos	NA	Pelo preparo, organização e condução da oficina. “A química”/trabalho desenvolvido pela dupla é ótimo
<b>TURMA C SANTOS (T 11)</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>		
		Eu proponho	Eu critico	Eu felicito
1-		Que nas próximas vezes que haja oficinas vocês estejam novamente	Que esqueceram nosso horário de intervalo	Vocês pela acolhida que nos deram
2-		Mais participação das pessoas que participam. Ex:	A pouca participação da Fátima	O excelente trabalho exercido

		experiência		
3-		Mais experiências porque anima mais a classe	A falta de um cafezinho	Muita saúde para você continuar o seu trabalho
4-		Precisamos de conhecimento das diversas raças de índios e suas regiões	O pouco que nós falamos; gostaria de expor algumas idéias	O bom trabalho, agradável, sua alegria em falar sobre ciências e de sua colega de trabalho
5-		NA	Nada	Muito bom o jeito, a maneira como foi passado correspondeu a minha expectativa
6-		Novas oportunidades de estar aqui novamente	Adorei a oficina	Parabéns à professora Maria Helena pela sua capacidade e dedicação e também a prof <sup>a</sup> Fátima pela sua experiência na área infantil
7-		Poder assistir outras aulas como essa	O tempo, ou melhor a falta dele	A harmonia da aula de hoje
8-		Cursos de capacitação permanente em Ciências	Nada	O seu jeito de fazer o seu trabalho, pois nota-se que você ama o que faz
9-		A continuidade do vínculo que iniciamos hoje, pois preciso aprender mais e mais	A falta de tempo (tempo curto) para explorar mais sobre o assunto	A forma como a aula foi conduzida (teoria, prática, dinâmica)
10- Rosângela <a href="mailto:profrosangelabs@yahoo.com.br">profrosangelabs@yahoo.com.br</a>		Que nunca deixem de oferecer esses cursos ou oficinas para nós	Em nossa vida há regras para tudo, portanto não esqueça dos intervalos, isso também é importante	Pelo seu dinamismo e amor ao trabalho. É muito bom estar com pessoas que amam o que fazem
11-		Mais cursos iguais a esse	Não critico nada, pois aprendi muito hoje!!!	O acolhimento que nos foi propiciado e a um trabalho tão proveitoso

**Relação de livros de literatura infantil utilizados nas Oficinas de Ciências durante as Semanas Presenciais na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

ABRAMOVICH, Fanny. *O Boto*. Ilustrações de Biratan Porto. São Paulo; FTD, 2002.

ABREU, Caio Fernando. *Girassóis*. Ilustrações de Paulo Portella Filho. São Paulo: Global, 1998.

ALVES, Januária Cristina. *O guarda-chuva da professora*. Ilustrações de César Landucci. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

BAPTISTA, Ivan, BARRETO, Marcello. *O saco*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Ciranda do São Francisco: o menino e o Caboclo-d'água*. Ilustrações de Ana Raquel. São Paulo: FTD, 2002.

BELINKY, Tatiana. *Desastreliques*. Ilustrações de Liliane Romanelli. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diversidade*. Ilustrações de Sérgio Fernando Luiz. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Reis e planetas*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNARDINO, Adriana, ANTONELLI FILHO, Roberto. *Plantas Carnívoras*. Ilustrações de Júlia Takeda. São Paulo: FTD, 1998.

BJORK, Christina. *Linéia no jardim de Monet*. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

BLOOM, Becky. *Por favor, obrigado, desculpe*. Ilustrações de Pascal Biet. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

BOGÉA, José Arthur. *O Curupira*. Ilustrações de Maxx. São Paulo: FTD, 2002.

BRAIDO, Eunice. *A Noite e o Dia*. Ilustrações Martinez. São Paulo: FTD, 1999.

- \_\_\_\_\_. *A lagarta e a borboleta*. Ilustrações de Martinez. São Paulo: FTD, 2001.
- BRIOSCHI, Gabriela. *Bichos do Brasil*. Pesquisa de Gabriela Zuquim. São Paulo: Odysseus/Duppla Design, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Plantas do Brasil*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.
- CAMOLEZ, Tatiana, ANELLI, Luiz E. *Extinção é para sempre: a história dos mamíferos gigantes da América do Sul*. São Paulo: Oficina de Textos, 2003.
- CANTON, Kátia. *Entre o Rio e as Nuvens: Algumas Histórias Africanas*. Ilustrações de Dudi Maia Rosa. São Paulo: Difusão Cultural, 1997.
- CARRARO, Fernando. *A água do planeta azul*. São Paulo: FTD, 1998.
- CHERRY, Lynne. *Sumaúma, mãe das árvores: uma história da floresta amazônica*. São Paulo: FTD, 1998.
- COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* Ilustrações de Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.
- CRUZ, Nelson. *A cobra-grande*. São Paulo: FTD, 2002.
- DANSA, Leticia. *O segredo da lagartixa*. Ilustrações de Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2000.
- ERLBRUCH, Wolf. *A senhora Méier e o melro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. *O movimento da vida*. Ilustrações de Bia Salgueiro. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustrações de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- FUCHSHUBER, Annergert, REGNIERS, Beatrice Schenk. *Eu tenho um amigo....* São Paulo: Letras & Letras, sem data.
- FURNARI, Eva, CARVALHO, Denize, DREYFUSS, Sonia. *Bililico*. Ilustrações de Eva Furnari. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

- GALASSO, Lô. *Mãos de vento e olhos de dentro*. Ilustrações de Aínda Cassiano. São Paulo: Scipione, 2002.
- GARRIDO FILHO, Américo Simões. *Teobaldo, o elefante*. São Paulo: Brinque-Book, 2002.
- GAY, Marie-Louise. *Estela, estrela-do-mar*. Ilustrações de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. Ilustrações de Fé. São Paulo: DCL, 2003.
- HETZEL, Bia. *O porco*. Ilustrações de Filipe Jardim e Flora Sonkin. Rio de Janeiro: Manati, 2000.
- HOL, Coby. *O Nascimento da Lua*. Ilustrações do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2001.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. *Os saltimbancos*. Ilustrações de Sônia Magalhães. Música de Luiz Enriquez. São Paulo: Global, 2001.
- HOLZWARTH, Werner. *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*. Ilustrações de Wolf Erlbruch. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- JOSÉ, Elias. *A cidade que perdeu o seu mar*. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Paulus, 1998.
- KALUNGA. *Criança não faz de conta*. Ilustrações de Carla Carvalho. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.
- KROMHOUT, Rindert. *Um burrinho grande*. Ilustrações de Annemarie van Haeringen. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LAERTE. *A Pororoca*. São Paulo: FTD, 2002.
- LARREULA, Enric. *A infância da Bruxa Onilda*. Ilustrações de Roser Capdevila. São Paulo: Scipione, 2002.
- LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.



MACHADO, Ana Maria. *Mico Maneco*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *Boladas e amigos*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *A zabumba do quati*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *No imenso mar*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *O tesouro da raposa*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *Troca-troca*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *Uma gota de mágica*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *O rato roeu a roupa*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *Tatu bobo*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

MACHADO, Ângelo. *Será mesmo que é bicho?* Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MACHADO, Nilson José. *Lua e Sol*. Ilustrações Salmo Dansa. Curitiba: Editora Braga, 1998.

MARTINS, Cláudio. *Meus bravos amigos*. São Paulo: Paulus, 2003.

MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. Ilustrações de Pinky Wayner. São Paulo: DCL, 2000.

MATTOS, Neide Simões de. *O ciclo da água: plim*. São Paulo: FTD, 1999.

- MEDEIROS, Martha. *Esquisita como Eu*. Ilustrações de Laura Castilhos. Porto Alegre: Editora Projeto, 2003.
- MELLO, Roger. *Todo cuidado é pouco!* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.
- MIGUEZ, Fátima. *Seu Vento soprador de histórias*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Manati, 2001.
- MURALHA, Sidónio. *O trem chegou atrasado*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Global, 2003.
- NESTROVSKI, Arthur. *A Iara*. Ilustrações de Caco Galhardo. São Paulo: FTD, 2002.
- NEVES, André. *Sebastiana e Severina*. São Paulo: DCL, 2002.
- OLIVEIRA, Nelson de. *Sol e Lua*. Ilustrações de Teodoro Adorno. São Paulo: DCL, 2003.
- ORTHOFF, Sylvia. *Mas que bicho lagarticho!* Ilustrações de Dulce Osinski. Curitiba: Editora Braga, 1996.
- PINSKY, Mirna. *Vómi, Vóli e Eu No parque*. Ilustrações de Ricardo Dantas. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.
- PORTES, Maxs. *O morador da casa maluca*. Ilustrações de Carti. Belo Horizonte: RHJ, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Toda hora é sempre agora*. Ilustrações de Cartí. Belo Horizonte: RHJ, 1998.
- PORTO, Cristina. *Reflexos dos olhos-d'água*. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: FTD, 2003.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A Matinta Perera*. Ilustrações de Tina Vieira. São Paulo: FTD, 2002.
- RENNÓ, Regina Coeli. *Que planeta é esse?* São Paulo: FTD, 1997.
- RIBEIRO, Jonas. *Gente que mora dentro da gente*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Poesias de dar água na boca*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dança na praça*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: DCL, 2003.

RIOS, Rosana. *Um quadro na parede e doce de abóbora no tacho: uma história para ler e saborear*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

ROCHA, Ruth. *Historinhas malcriadas*. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

RODRIGUES, Luiz Oswaldo Carneiro. *O segredo do Águas Virtuosas Futebol Clube*. Belo Horizonte: Lê, 2003.

ROSEN, Michael. *Totó*. Ilustrações de Neal Layton. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Sandra Benites dos. *A estrela que queria ser quente*. Ilustrações de Cristina Rossi. São Paulo: Editora Noovha América, 2004.

SOUZA, Gláucia de. *Tecelina*. Ilustrações de Cristina Biazetto. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.

TOLEDO, Maria Cristina Motta de, IMBERNON, Roseli Aparecida Liguori. *Cinco pedrinhas saem em aventura*. Ilustrações de Lúcia A. de Nóbrega. São Paulo: Oficina de Textos, 2003.

TRAVERS, Will. *A caminho da liberdade: uma história verdadeira*. Ilustrações de Lawrie Taylor. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

TREZZA, Rogério S. *Rato Rota vai para a rua*. São Paulo: Brinque-Book, 2001.

\_\_\_\_\_. *O homem do saco*. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

VALE, Mario. *Pirilampo*. Belo Horizonte: RHJ, 2003.

VASSALLO, Márcio. *A princesa Tiana e o sapo Gazé*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

VON, Cristina. *As brincadeiras de Clara e Tom*. Ilustrações de Eliza Freire. São Paulo: Callis, 2003.

\_\_\_\_\_. *Tenho duas casas*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: DeLeitura Editora, 2000.

WOOD, Audrey. *Rápido como um gafanhoto*. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Brinquedo-Book, 2003.

## Transcrição da entrevista com a Professora P1

MH: *Quando e onde você se formou? Qual foi sua trajetória profissional até aqui?*

Eu me formei no magistério em dezembro de 1979. Eu fiz todo magistério numa escola estadual na região de Santo Amaro, o “Alberto Conte”. Na verdade escolhi até a profissão por uma questão de eliminação. Havia três opções, ou eu fazia tradutor e intérprete, magistério ou outra relacionada a química. Como não gostava de nenhum dos outros dois, fiz o magistério. Aí entrei, quando comecei o segundo ano, porque o primeiro era básico, fui gostando lá procurei uma escola, comecei a trabalhar. Já no terceiro ano já era professora, trabalhava numa escola particular. Fiz o terceiro e quarto ano e em dez de 79 me formei. Logo que me formei prestei vestibular, passei e fiz pedagogia na Faculdade Princesa Isabel em Moema. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Trabalhava numa escola particular, naquele ano existia uma escola perto de casa que era do método montessoriano, fiz o curso e trabalhei até 82. Em 83 fui trabalhar em outra escola na Bela Vista. No primeiro ano estourou a história de diplomas falsos. Tinha um amigo que estudava no Colégio São Luiz. Fiz o 1º e metade do segundo ano e mudei de faculdade fui estudar nas Faculdades Medianeira em julho de 81 (Faculdade São Luís). Eu estranhei muito na Princesa Isabel as salas eram numerosas e na medianeira as salas eram pequenas e a maioria dos professores era supervisor de ensino tanto da Prefeitura como do Estado. Em 83 houve concurso para a rede municipal e as professoras nos obrigaram a prestar o concurso. Nas aulas delas elas davam aulas sobre legislação. Todas as meninas que não eram da rede foram obrigadas a prestar o concurso. Foi ótimo, foi ótimo. Só que nessa época estava para me casar e então, muita coisa eu fui deixando de lado. Fui me desgastando um pouco, prestei o concurso, foi em setembro de 83, me casei em dezembro. Nunca corri atrás para saber a classificação, nada. Prestei o concurso e deixei. Mudei de escola que eu trabalhava na região da Bela Vista vim trabalhar numa escola particular em Pirituba, uma escolinha pequena, que era um método totalmente tradicional, método global, então tive que me adaptar novamente ao método porque trabalhava com o método montessoriano, trabalhei três anos com o método Montessori, que adorei, valeu a pena, fiz dois cursos montessorianos. Quando foi em julho de 84, conversando com amigas da escola fiquei sabendo que a Prefeitura estava fazendo o cadastramento para as professoras trabalharem como substitutas nas escolas municipais. Tinha passado no concurso mas, não vi a classificação. Fui junto com as minhas amigas na Avenida Paulista fazer o cadastro. Quando foi começo de agosto, eles ligaram para a casa de minha sogra, naquela época não tinha telefone, dizendo para eu me apresentar aqui na região de Pirituba que havia uma classe que estava precisando muito de professora. Fui sem acreditar muito, sem saber nada, não estava nem interessada, pois nessa época trabalhava em dois horários numa escola particular em classes de pré-escola e cheguei lá, a vaga que tinha era de manhã na EMEF “Monteiro Lobato”, encostada quase na casa onde morei, era uma classe de manhã de 2ª Série. Entrei como substituta em setembro de 84, abandonei uma classe que eu tinha de manhã na particular e comecei a trabalhar. Quando cheguei na Monteiro Lobato, o secretário começou a fazer minha ficha, ver minha formação, diploma, e perguntou, você prestou o concurso? Sabe a classificação? Eu disse não tenho a mínima idéia. Por isso não, ele foi buscar o jornal da época e achou a minha classificação. Como sou secretário da escola minha obrigação é estar acompanhando a vida funcional de vocês. E nessa época tinham duas amigas minhas que estavam lá também e estavam esperando a chamada, e começou a ter várias chamadas e então comecei a ficar mais atenta, pois já estava trabalhando com a segunda série. Era uma classe difícilíssima. Eu não entrei pelo concurso, entrei como substituta de ensino fundamental. Eu entrei pelo contrato. Aí quando ele levantou essa possibilidade de eu estar me efetivando... Quando a minha escolha estava muito longe ele foi acompanhando na

verdade..quando você está dentro você começa a acompanhar mais de perto.E a escola particular estava me dando muito problema porque a diretora exigia demais de você e pagava menos e até hoje é assim, conheço a diretora. Então comecei a me desgastar muito e percebi que eu trabalhando na Rede pública eu tinha uma coordenadora excelente, um amor de pessoa, me deu uma força muito grande, porque não tinha experiência de ensino fundamental, eu tinha experiência de pré-escola. Eu peguei uma sala muito difícil, porque eu era a 5ª professora de uma segunda série que mal estavam alfabetizados. Você imagina só, em setembro e naquela época reprovava. Eu tinha que fazer um milagre com essa sala. O que eu acabei fazendo com eles. Atividades que eu dava para os meus alunos da pré-escola, porque a gente trabalhava com alfabetização, a criança tinha que sair alfabetizada da escola particular, eu comecei a dar para os meus alunos de 2ª série. E assim, num prazo de 2, 3 meses eu consegui, só reprovou mesmo quem não tinha condições de passar. A maioria da classe foi pra frente. Quando chegou em 85, no ano seguinte, eu peguei uma boa parte desses alunos como substituta, eu peguei uma sala, a melhor sala da escola, de terceiro ano que foi maravilhosa. Aprendi muito porque minhas amigas das outras salas me ajudaram bastante porque não tinha experiência, de jeito nenhum. E a metade da sala já era minha do ano anterior, então já sabia onde estavam as dificuldades. Corri em cima dessas dificuldades com a ajuda de muitos professores. Nessa época lá no Monteiro Lobato os professores trabalhavam por ...ah...a sala era minha mas a gente dividia a matéria, uma professora era responsável por toda matéria de matemática, a outra por língua portuguesa, outra por história, outra geografia, nós éramos em 5 professoras de 3ª série. E todas trabalhavam no mesmo horário, então a gente se reunia, sentava e via. Então a mesma atividade que eu dava para os meus alunos, eu era responsável pela parte de matemática que eu sempre gostei mais. Essa parte de língua portuguesa eu realmente tenho dificuldade até hoje e, goste de língua portuguesa mas, eu falo que aprendi muito com elas. Então a gente dividia as atividades que eu dava para a minha sala eu entregava para as outras e cada uma, da sua maneira, desenvolvia. E quando eu tinha dificuldades eu perguntava e elas me ensinavam...

**MH: *Na verdade o planejamento era coletivo?***

Era muito coletivo.

Foi um ano que eu aprendi demais mesmo. Eu não sentia cobrança, eu sentia ajuda.Exatamente...

Isso foi todo 85, peguei essa sala com essa ajuda muito grande das minhas amigas, eu encontro com elas até hoje. A coordenadora foi uma pessoa que me ajudou bastante.A maioria se aposentou. Eu encontrei uma que não se aposentou, mas as outras quase todas já se aposentaram. Esse foi um trabalho muito gostoso e aí que eu descobri aquilo que eu gostava. Gosto da pré-escola, mas gosto do ensino fundamental também. No final de 85 o rapaz da secretaria me avisou que estava tendo uma grande chamada e que provavelmente para o ano seguinte iria ter a chamada para os efetivos, só que a minha classificação de pré-escola era melhor que a do ensino fundamental, porque eu prestei o concurso para os dois. Ele disse provavelmente você deve pegar a classificação de um dos dois, mas a do ensino fundamental vai demorar um pouco, aí realmente aconteceu em janeiro de 86 a pré-escola foi chamada, aí eu acabei assumindo até eu estava viajando vim correndo para São Paulo para assumir classe e aí eu tive que fazer uma opção. Porque na época, eu tinha casado fazia pouco tempo, meu marido viajava muito e aí ele mesmo falou escolhe só um turno, minha vontade era ficar com os dois, e se efetiva num só para a gente organizar nossa vida. Então eu exonerei do ensino fundamental porque eu era substituta e fiquei com a pré-escola, eu assumi em fevereiro de 86 eu assumi o cargo de professora titular na EMEI, no PLANEDI do “Henrique Geisel” que fica na região do Jaraguá, na estrada turística. Na verdade não sabia nem onde ficava, porque era muito nova na região de Pirituba e quando vi estrada turística eu me aventurei, não é. Disseram que tinha uma escola aqui pertinho, o Liberato Bitencourt e eu nem conhecia essa

escola. Aí assumi uma classe do PLANEDI em 86 no Henrique Geisel no turno do meio, trabalhei lá o ano inteirinho de 86. Foi muito bom, porque eu conheci outra realidade, porque a realidade do Monteiro Lobato, uma escola da região central de Pirituba, é totalmente diferente da realidade de uma escola que fica praticamente no meio de uma favela, porque a favela é atrás, um bairro bem simples, bem pobre. Na verdade, na época até. Conheci uma realidade que foi muito bom, só que senti uma coisa lá dentro da escola. Existia uma diferença muito grande entre os professores que eram do ensino fundamental e os professores que eram de pré-escola que eles consideravam. Nós éramos cinco professoras da pré-escola em turnos diferentes, duas de manhã, duas no meio e uma à tarde e a nossa sala era no porão. E eu briguei muito por isso, eu saí de uma escola onde tudo era feito em conjunto, a gente tinha uma organização e fui para uma escola que quando você entrava na sala os professores te olhavam meio de atravessado. Espera aí, eu sou gente, sou professora igual a vocês. Eu me lembro muito bem, eu peguei uma coordenadora que também estava indo pra lá, era nova, recente, e sentei com ela e falei pra ela, ou eu sou considerada uma profissional como todos que estão aqui ou eu peço minha exoneração agora porque não admito esse tipo de coisa. A diretora viu que eu fiquei muito ofendida, sentou, conversou com todos os professores e aí, porque assim, tinha reunião do ensino fundamental eles não avisavam a gente, então você chegava na escola, a escola inteira vazia e só o PLANEDI dando aula. Organizava-se uma festa, o PLANEDI não aparecia, o que é isso? Começaram a descobrir assim, que para trazer o pai para dentro da escola tinha que chamar o PLANEDI porque o PLANEDI era o bonitinho, era o lindinho, então a festa só girava em torno...sabe..usou nós... porque sempre tinha uma dança, estávamos sempre brincando com eles, tinha um diferencial da escola, tinha cursos não nos era passado nada. Isso senti logo que eu cheguei lá, falei não ,espera aí..eu quero trabalhar, ou eu sou funcionária da Prefeitura ou eu não sou, então eu briguei muito. Discuti muito com o pessoal, algumas professoras começaram a me ver meio de atravessado até a hora que eu falei espera aí gente, vocês são profissionais eu também sou, eu brincava com eles, e tem um diferencial, eu sou efetiva e muitos de vocês não são. A maioria da escola não era efetiva. Aí eu comecei ser vista aí eu comecei a conversar muito com os professores de 1ª série porque eu falava para eles assim, se vocês querem um aluno bom na primeira série, diz o que a gente precisa fazer na pré-escola, porque a maioria dos nossos alunos do PLANEDI ia direto pra primeira série deles lá. Aí começamos a ter treinamento, começamos a conversar, já entrava mais já brincava com as professoras, a coordenadora começou a separar as coisas e mostrar pra gente, o PLANEDI faz parte da escola, vocês têm que olhar por essas crianças que são o futuro de vocês. Aí teve uma festa junina que nossos alunos apresentaram coisas maravilhosas, aí as pessoas começaram a perceber, não, elas existem, as crianças existem, nós existimos nessa história toda, ...começamos a participar das reuniões, quando tinha reunião era a escola inteira que participava da reunião, quando tinha curso eles convidavam a gente para estar indo para estar participando...então teve assim um entrosamento maior, mas foi assim na base de muita briga, muita briga. Foi muito bom porque assim teve professora de chegar para mim e dizer puxa, não sabia que vocês faziam isso com crianças de pré-escola, de PLANEDI, não sabia que isso fazia parte, a escola não tinha espaço para as crianças brincarem, elas brincavam na quadra quando o professor de educação física não estava na quadra usando. Aí foi que começou o pessoal da própria comunidade começou a lutar para que tivesse uma pré-escola na região, porque ali não tinha. Então, naquele ano no final de 86 pedi remoção para uma escola mais próxima porque estava muito longe, já estava grávida da minha primeira filha, então começou a ficar meio cansativo para estar indo pra lá tudo, e aí consegui uma remoção para a escola Liberato Bitencourt que é aqui próximo, então em 87 vim pro Liberato que já tinha outra estrutura, mas também com essa coisa assim, o PLANEDI ficava numa sala fora da escola, voltei pro PLANEDI, não tem sabe pra uma escola mesmo de educação infantil, ainda estava, para mim era tudo era muito novo na Rede o que era uma

escola de educação infantil o que era o PLANEDI, eu como gostava de estar junto do ensino fundamental o PLANEDI era mais próximo e aqui no Liberato tivemos essa coisa, só que no Liberato o PLANEDI já era mais antigo, já existia uma história e a coisa também da separação, era um prédio anexo, onde era a biblioteca. A minha salinha era uma sala horrível, pequena, medonha, um negócio assim que, gente aqui não tem condições. Só que, por exemplo, tinha um espaço atrás do parquinho das crianças tinham uma preocupação, não tinham a preocupação de estar fazendo a ligação entre a pré-escola com o ensino fundamental, mas, tinha o espaço que era só do PLANEDI, a questão física, então tinha horário especial pra eles tomarem o lanche, eles ocupavam o equipamento, o espaço e a gente via o que as crianças do 1º ano queriam brincar no espaço do PLANEDI porque tinha o gira-gira, tinha o escorregador, que ficava na parte de trás aquela coisa toda. E aí foi quando nós começamos uma nova briga com outras amigas, começamos assim: gente, nós existimos, são seus alunos, não é meu aluno, é aluno da escola, esse aluno vai continuar aí já foi um pouquinho mais fácil, porque a coordenadora daqui já trabalhava com eles há algum tempo e ela também já estava querendo essa integração. Então comecei a participar de reuniões, a estar junto a estar conversando, eram cinco salas também de PLANEDI. Temos amizade até hoje. Encontro com muitas delas. Então começou aquele relacionamento um pouquinho melhor que a gente foi construindo. Só que nesta época começou a surgir a história de que não ia mais existir o Planedi, começou a extinção dos Planedis, em 87 e 88. Aí fiquei até 88 nessa escola, como eu era daquela escala de professores de pré-escola, eu era a última da escala, aí eu sabia que no ano seguinte eu ia cair fora, porque de 5 salas de planedis iam ficar só 3, uma em cada turno. Iam se transformar em primeira série, o espaço, já queriam o espaço daquelas salas para fazer laboratório, fazer outras coisas então começou aquela briga, isso foi em 87, 88 começou aquela briga que crianças de pré-escola têm que estudar em pré-escola e crianças de ensino fundamental estudar em ensino fundamental. Aí foi quando eu me transferi para a EMEI “Eunice dos Santos”, uma escola com seis salas na época, tendo salas de integral, isso assustou um pouco, porque eu conhecia meus alunos do Planedi onde eu trabalhei mesmo... Trabalhei, teve um ano que eu trabalhei com o integral e o Eunice dos Santos tinha um agravante, eles tinham 4 salas de alvenaria e 2 salas adaptadas que eram no galpão na parte de baixo e o teto da escola era muito alto, então o refeitório ficava aberto e quem dava aula na sala, só conseguia dar aula se fechasse a porta se deixasse aberta não conseguia dar aula por causa do barulho do refeitório. As duas salas que eram adaptadas com madeirite. Aquela coisa, também você não conseguia dar aula e quem ficava na parte do refeitório era o integral. Então existiam as salas regulares, que a criança entrava no horário e saía e tinham as crianças do integral, que ficavam na maioria das vezes, entravam às sete da manhã e saíam às 7 da noite. Eles ficavam no integral nos três períodos. No primeiro período eles ficavam separados cada um numa sala, chegava no turno do meio, eles se juntavam, então era um aluno de cada sala e chegava no terceiro turno, eles às vezes separados, às vezes juntavam, dependia muito. Então tinha integral de primeiro, segundo e terceiro estágio. Quando você chegava no terceiro turno essa criança já não agüentava mais estava extremamente saturada. Era pior a agitação, nessa época trabalhei no turno do meio e tinha alguns alunos que entravam às 11 horas e saíam às 7 da noite, então eles ficavam com a gente até às 3 depois eles iam para esse integral para ficar até às 7 da noite. Então era muita agitação, era uma gritaria dentro daquela escola era uma barulheira dentro daquela escola, sabe? Assim uma escola ela era recente na época, então tinha gente de tudo quanto era região dali e mães que precisavam, era aquela época que se dormia na fila para conseguir a vaga. Eu trabalhei 5 anos nessa escola, sendo que no terceiro ano eu trabalhei com o integral, foi até um desafio para mim. Eu podia ter escolhido uma outra sala, mas resolvi pegar o integral no turno do meio e eram crianças muito, muito agitadas demais da conta, mas foi gostoso por quê? Primeiro eu briguei por um espaço para eles, porque não queria que eles ficassem no refeitório, porque eles ficavam assim, ficavam no



refeitório para fora, brincavam, voltavam, porque não tinham espaço para eles e como fora tinha um quiosque, e ele era mal aproveitado eu peguei e comecei a brigar por esse espaço, falei não, vamos aproveitar pelo menos para eles dormirem, tinha hora que eles estavam tão cansados que eles debruçavam em cima da mesa para dormir, eu não aceitava esse tipo de coisa, ou a gente dorme direitinho, ou... Conversando com as mães tudo, arrumamos colchonetes, depois do almoço punham eles para dormir e as professoras eu achava engraçado você fica aí descansando, não eu ficava dentro da sala, eu contava história, eu punha uma musiquinha de fundo, assim eles dormiam, aqueles que não queriam dormir tinham que ficar quietinhos para não atrapalhar os outros. Muitas vezes eles ficavam sentadinhos, então eu contava uma historinha, ouviam uma musiquinha e por uma hora uma hora e meia eles dormiam. Quando eles levantavam, levantavam melhor. Até por uma questão biológica, física. Foi uma classe difícil, mas até hoje encontro alunos daquela época, encontro as mães e elas lembram, mas foi gostoso, na época do calor como existia um tanque de areia, eles adoravam brincar, a gente ligava a mangueira para eles tomarem banho de mangueira. A gente combinava com as mães, elas mandavam um maiozinho, roupinha, toalha e eles ficavam brincando ali. A diretora, a coordenadora me chamava de louca nessa época. Tenho fotos dessa época. E a gente combinava com eles, era uma questão da gente combinar. Toda sexta-feira tinha esse banho de mangueira. Então eles tinham que se comportar para poder brincar, senão não brincavam. Era uma questão de impor limites também. Fez bagunça claro que a gente deixava, a gente sempre dava um jeitinho, mas a gente ia conversando, tinha aquela coisa da conversa de mostrar pra eles, olha vocês só vão ter isso se vocês colaborarem. O pessoal até comenta que foi uma época muito tranqüila para o Planedi, para essa classe de integral. Porque eles tinham aquela preocupação. E a maioria das atividades eu não costumava dar muito papel, era coisa de brincar, de jogar, de ficar no parque, de fazer brincadeira de fantoche, essa coisa de mais recreativo, mesmo. Porque a parte educacional, a parte de ensino.

MH: *Mas isso é educacional.*

Sim, mas a parte de ensino. Exatamente. Nesse ano teve uma festividade da escola e nós montamos a bandinha com as crianças então foi tão interessante que nós tivemos a apresentação da Banda Militar se apresentando e depois os nossos se apresentando, coisinha simples, eu lembro que eu fui comprar os instrumentos lá no centro da cidade, vim com a sacola de instrumentos musicais e o policial que era regente da banda achou muito engraçadinho isso. Uma coisa tão simples, mas tão bonitinha, quer dizer, criança tocando, foi muito gostoso. Era uma coisa que a gente procurava fazer, eu e a outra professora, a turma do integral eles faziam uma atividade, eu fazia uma brincadeira, fazia um jogo, fazia uma apresentação, essa escola era muito festiva. Até hoje são assim. Tudo para eles era motivo de festa. Eu fazia a festa junina eles dançavam com a turma da manhã, mas eles dançavam com a nossa turma também. A turma do integral também tinha sua dança diferenciada, tinha seu momento de apresentação. Muitas vezes eram alunos que se apresentavam duas vezes. Eles se apresentavam com a classe de sua professora e mais com a classe do integral. Então, assim, por exemplo, nós tentamos valorizar um pouquinho para que eles se sentissem assim a gente percebia muito essa coisa de que a criança do integral era meio que, ah! Sabe a mãe não pode ficar com essa criança, e, então, nós trabalhamos muito legal esse ano. Aí, depois eu fiquei lá. Fiquei nessa escola cinco anos. Aí, como eu tinha já mudado para esta casa, as minhas filhas já estudavam para este lado da freguesia, tinha ficado muito difícil conciliar o horário das crianças, o meu horário, e eu sempre fui aquela mãe de levar na escola, buscar na escola, participar de tudo. Então começou a ficar muito difícil, foi quando eu pedi transferência para uma outra EMEI também na região da freguesia na “25 de janeiro”. Quando eu cheguei lá, outra transformação, outra realidade, por quê? Foi um ano que abriu-se vagas para crianças estudarem com menos idade. Com 6 anos podia ir para o ensino fundamental. Isso foi em 89, então, nós tivemos classes, não sei se você chegou a conhecer, são classes grandes, acho que

são duas pequenas, o resto acho que são classes bem grandes. Não sei se depois da reforma eles andaram mexendo, trabalhei numa das últimas salas do corredor. Agora tem salas de alvenaria, mas antes não tinha. Então eu estranhei isso, aqui no Eunice as salas eram pequenas e apertadas. Eu tive uma sala aqui no Eunice com quase 50 alunos, muito apertada. E lá, quando eu cheguei, no primeiro ano que eu cheguei lá, foi esse ano que teve essa mudança toda, então eu tive uma sala com vinte e poucos alunos, estava quase fechando a minha sala. Sempre que a gente sai a gente acaba caindo na escala, eu ficava por último na escala de escolha, eu quase perdi essa sala. Então tinha uma sala pequena, foi o ano que eu conheci uma amiga que também tinha uma sala pequena, nós éramos as únicas de terceiro estágio, terceiro estágio lá era uma coisa que ninguém gostava, por causa da formatura. Todas as escolas que eu passei ninguém gostava. Eu sempre adorei nunca tive esse problema, muito pelo contrário, eu gosto dessa coisa. Então, quando eu peguei essa sala foi um dos melhores anos que eu trabalhei. Porque eram poucas crianças, foi a época que a gente tinha subsídios para tudo. A gente fazia curso, saía, parava a semana para trazer pessoal, nossa! Foi um ano que eu fiquei bastante tempo fora da escola no sentido de buscar coisas importantes para eu estar aprendendo, e foi uma classe maravilhosa, porque eram poucos alunos, então você dava atenção para todos eles. Você sabia a dificuldade de cada um. Você tinha como... e nessa escola tinha uma coisa interessante. Além de ser uma clientela diferente da EMEI que eu estava existia uma divisão entre os professores, porque assim, parece incrível, mas Pirituba e Freguesia estão tão próximas, mas são realidades totalmente diferentes. Pirituba é mais pobre, Freguesia tem uma coisa de acho que por ser um bairro pouco mais antigo, a maioria das crianças que estudava na EMEI 25 de Janeiro, não sei hoje, mas naquela época, eram assim, filhos de pessoas que já tinham passado por lá. A maioria eram seus avós que vinham buscar os netos porque os pais estavam trabalhando, ou então eram mães que traziam, ficavam na casa da avó, a avó que vinha trazer que vinha buscar. Tinham crianças de favela, assim porque tem uma favela pra atrás, só que ao mesmo tempo era um pouco assim meio elitizado, meio que as crianças já tinham um poder um pouquinho melhor. Então eram crianças que traziam um material muito bom, eram crianças que vinham vestidas adequadamente.

**MH: *Eu percebi as crianças são muito bem vestidas3 na sua também aqui.***

Aqui também, mas você vê são realidades, se você olhar um pouco pro lado de cá de Pirituba a escola um pouquinho melhor é onde eu estou hoje que tem uma elite um pouco melhor. Se você for um pouquinho...

**MH: *Não vi uma criança desleixada3 não vi.***

Ali o que acontecia, a maioria das mães como trabalham quem vinha e freqüentava as reuniões eram avós, muitas crianças vinham de perua. Um número grande de perua. Só que assim, ao mesmo tempo distancia você um pouco da mãe, da realidade dessa criança e ali não tinha integral. E outra coisa que acontecia naquela escola quando eu entrei lá em 89 eram painéis fechados de professores. Então as professoras do primeiro turno, já eram tantos anos juntas ali, as que chegavam, sempre chegavam no segundo turno. As que vinham de fora,

**MH: *O que sobrava3 até hoje é assim... As mais antigas com mais força3 que coisa...***

O que sobrava, mas era engraçado e assim era muito difícil e esse terceiro turno eram professores que já davam aulas em outras escolas e que assim chegavam meio que cansadas meio que assim, era complementação de jornada mesmo, então era bem um negócio que eu estranhei bastante porque no Eunice dos Santos como era uma EMEI grande a gente procurava e a diretora que tinha nessa EMEI no “Eunice dos Santos” era uma mãezonha, não era uma diretora era uma mãe, era daquele tipo que gostava de integrar o pessoal. Então quando se planejava alguma coisa, era sentar e todo mundo dava palpite todo mundo falava, todo mundo tinha o direito de falar de brigar, de discutir, a gente discutia muito, mas quando saía alguma coisa, tanto que até hoje é assim, sai grandes festas, por quê? Porque a

turma inteira se envolve, entende? As pessoas, nós fazíamos as nossas reuniões pedagógicas no “Eunice dos Santos” cada turno tinha que preparar um lanche, cada mês era de um lanche, daquelas que tinha muita reunião pedagógica, todo mês tinha, então a gente queria se superar então todo queria superar o outro. Teve uma época que nós fizemos um lanche, cachorro quente, então com direito a tudo. A gente comprava as coisas levava, fazia. Teve um mês que foi a nossa turma, no segundo turno e nós fizemos uma festa junina, para nós interna, então nós trouxemos tudo de festa junina, então tinha isso de bom, quer dizer além de a gente discutir, brigar a parte totalmente pedagógica, nós procurávamos o entrosamento...muito grande...assim tinha aniversário das minhas filhas eu punha o convite lá, eu sabia que pelo menos metade da escola vinha. As professoras se reuniam e então vinham porque a gente tinha muito essa coisa essa amizade grande fora da escola. Tenho com elas até hoje. Eu brinco, onde eu encontro, passo por elas, a gente hoje tem os filhos grandes.

MH: *No “25” não existia 3º 2º 3º ...*

Não existia então no “25” foi quando eu entrei foi quando eu me entrosei com uma professora, que também estava entrando nova, com a Valéria que foi professora da minha filha, com a Simone que entrou depois com a gente, a Eneida que era o patinho feio da história, ela era professora de ensino fundamental e era meio que jogada no meio da turma, ela se entrosava com todo mundo, ela brigava com todo mundo, ela era muito brigona, então a gente se apegava a ela, quando a gente queria alguma coisa era ela que punha a frente para conseguir. Então foi um ano difícil, mas ao mesmo tempo foi gostoso, por quê? Foi um ano que nós tivemos muita formação, bastante nessa época em 89, 90, 91, foram um dos melhores anos da rede municipal que eu acho, acho que foi a época da Erundina, se não me engano. A gente tinha muito encontro, se trabalhava bastante, foi um ano de...essas brigas, quer dizer...parece que sempre entrava pra ta bom gente eu existo! eu quero o meu espaço! Mas a gente tinha uma coisa muito boa. Essa turma do meio, que a gente brincava, essa turma do meio, a gente ficava fazendo isso, de vez em quando a gente saía e ia tomar um sorvete aqui embaixo na avenida e então vinham todas as professoras junto e as outras ficavam sabendo! Ah! mas ,como? Nós viemos tomar um sorvete. Tinha aniversário, então olha meninas, vão lá em casa comer um pedacinho de bolo. A gente tinha esse entrosamento muito grande, entende?

Eu fiquei grávida da Natália na mesma época que ela ficou da menina dela, que ela tem uma menina da mesma idade da Natália. E nós num terceiro ano fazendo festa de formatura, eu cansada, ela também as duas grávidas, no final do ano, aquele calor, mas fizemos uma das melhores festas que a escola teve, porque foi um ano que o Brasil ganhou, foi o ano que nós perdemos o Senna, eu lembro tudo isso! O Brasil ganhou, nós perdemos o Senna, ah! Então nós fizemos uma festa de formatura e o entrosamento muito bem, além de nós duas tinha as outras professoras então a gente punha elas juntas, então elas ajudaram a arrumar o palco, ajudaram a escolher música, ajudaram, então o que aconteceu, o pessoal do primeiro turno que tinha sua panelinha fechada começou a olhar a gente de outro jeito e o pessoal do terceiro turno que chegava dava sua aula e ia embora aquela coisa que...

MH: *Não se comprometia 3 era efetivo numa outra que priorizava.*

Exatamente e assim na maioria das vezes, todos esses do terceiro turno, eram professores de ensino fundamental, então tinham um olhar diferenciado, no sentido assim, Ah! Só vêm aqui para brincar, só para se divertir e lá não, lá era a parte séria.

E esse ano, os dois primeiros anos que eu fiquei ali na Eunice dos Santos que foi em 94 e 95 que fiquei no “Eunice” não, na “25 de janeiro”, entrei em 94..não olha ...de 84 até , em 87 entrei no Planedi no “Liberato”. Eu preciso parar para fazer as contas, Aí em 89 fui para o Eunice dos Santos. De 89 a 94 fiquei no Eunice dos Santos.

Acho que falei a data errada, desculpa.

MH: *No “Eunice dos Santos”?*

Eu entrei lá em 89 e fiquei até 94.

MH: *A 94? E a “25 de Janeiro”?*

Até 93 em 94 fui pra “25 de janeiro”, em 94, são tantas datas, em 94 foi o primeiro ano que eu trabalhei com essa turma pequena, essa turma gostosa, mas aquela coisa, quando foi nos anos seguintes a gente foi se entrosando um pouco mais com as outras turmas, e eu fiquei lá até 99. Espera aí 99? Deixa-me ver, fazer as contas porque até eu já... Até dezembro de 98 em 99 eu fui pra “Afonso Sardinha”.

Em 99 fui por remoção pra “Afonso Sardinha”, uma EMEI também, outra realidade a “Afonso Sardinha” ali na Avenida Mutinga, uma outra realidade, outras... Outros, porque é uma escola muito antiga, uma das mais antigas daqui do bairro, acho que está junto com a nossa aqui do redondinho, uma escola bem centralizada no sentido de ela fica numa avenida principal, então você recebe alunos de todos os lugares...

MH: *É fácil3 tem ônibus.*

Exatamente. Então você tem ali todos os tipos de realidade, você tem aquele bem pobrezinho e você tem o aluno que estava em escola particular e a mamãe não agüentou pagar e põe lá porque é uma escola que tem um nome até hoje. Tem uma diretora hoje que é assim, briga por tudo mesmo, briguenta, a Sandra, mas eu acho que assim valeu a pena trabalhar lá. Quando eu entrei lá foi o ano em que essa Sandra entrou também, era diretora nova da escola, eu também professora nova e uma escola também totalmente fechada.

MH: *Para os professores?*

Para os professores, porque é uma escola em que a maioria dos professores bem antigos da rede, antiqüíssimos, que a maioria está se aposentando, já está aposentada ou está se aposentando agora. Ah! Além disso, por ser uma escola assim bem no meio do caminho você tinha professores de todos os lados, você tinha professores que vinham da Lapa para trabalhar ali. Você tinha professores da própria comunidade ali da região, então foi muito difícil trabalhar nessa escola. Eu peguei uma sala de terceiro ano também (estágio). Foram os primeiros anos que eu peguei crianças com deficiência. Eu tinha uma aluna com deficiência, mas na época não se falava, não se tinha ajuda nenhuma. Então eu tive muita coisa eu tive que enfrentar meio que sozinha. A diretora estava entrando nova querendo conhecer a realidade. Era uma escola em que a diretora era muito antiga, então tinha aquela coisa de alguns processos, algumas atividades eram daquele jeito era daquele jeito e acabou, ninguém e com todas as mudanças que nós tivemos de 90 a 94 tivemos uma mudança muito grande, nossa era extremamente tradicional, bota tradicional nisso.

MH: *A ex-diretora ?*

É e quando essa diretora chegou e não tinha coisa da comunidade muito participando, quer dizer, os pais deixavam as crianças na porta da escola e pouco se entrava na escola. E essa nova diretora veio com esse intuito de trazê-los para dentro da escola. Então eu trabalhava no turno da manhã, tinha entrosamento com alguns professores, alguns eu já conhecia outros foram professores novos que eu fui conhecendo. Eu era a única sala de terceiro estágio de manhã, a maioria de primeiro e segundo estágio, então já tem essa coisa, uma coisa que eu sinto muito, até hoje acho que isso existe, está se mudando um pouco agora, mas essa coisa assim professor de primeiro estágio parece que só gosta de conversar com professor de primeiro estágio, professor do segundo estágio só com o do segundo estágio. Eu já vejo que aqui na nossa escola a gente já mudou bastante isso, mas antes tinha muito disso e em todas as EMEIs que eu participei. Então, quando você começa a querer entrosar um estágio com outro, até numa parte de festinha, não vamos por o primeiro dançando com o segundo ...não imagina eles são muito pequenininhos, gente, do jeito que saiu, saiu é deles. Então isso foi uma coisa que a gente foi conquistando assim a duras penas, eu acho que foi uma conquista. E lá tinha muito essa divisão. Então, o que o professor de uma sala fazia não mostrava para o professor da outra.

**MH: *Como se chamava a diretora que se aposentou nessa época?***

Eu não lembro o nome dela, posso até dar uma vasculhada, eu não lembro quem era, mas era uma escola extremamente tradicional, mas bota tradicional nisso. Aí dá para pensar isso em 99 quase chegando ao ano 2000 existia isso ainda, era complicado. A coordenadora de lá é excelente tenho amizade com ela até hoje, mas começou a haver muitos choques porque a coordenadora tinha ainda aquela coisa do pouco do mais antigo e uma boa parte dos professores que trabalhavam lá eram professoras de ensino fundamental também, então, por exemplo, as professoras da manhã, a maioria tinha ensino fundamental à tarde, então o que vinha, qual era a mentalidade que vinha para dentro. Que criança de pré-escola você tinha que alfabetizar que essa criança tinha que ir para o ensino fundamental com uma bagagem, assim de ensino fundamental já e aí começou a ter a escola ter um espaço, hoje é reformada ficou muito bonita, mas na época tinha um espaço de parque muito bom, mas não aproveitado, aí depois com a reforma que essa diretora entrou e começou brigar por reforma, lá é engraçado que tinham salas grandes e pequenas. Tinham salas adaptadas e eram extremamente pequenas e tinham salas muito grandes que para mim, não era uma das salas grandes, mas tinha espaço até ocioso dentro da sala. Então era um negócio assim quando houve a reforma...

**MH: *Tudo por conta dessa escolarização da EMEI.***

Exatamente, agora tinha uma coisa de bom nessa escola, eles tinham uma brinquedoteca e as crianças tinham espaço na brinquedoteca que era no pátio embaixo, então acho que foram duas coisas boas, a brinquedoteca e a sala de vídeo, que tinha livros também. E a gente tinha horário, era aquela coisa do horário mesmo você tinha que estar freqüentando e a coordenadora ia ver se você estava na sala. Ou se você estava na brinquedoteca. Então esse espaço da brinquedoteca foi uma das coisas acho assim a melhor coisa que eu pude já ver dentro das escolas esse espaço para que eles tivessem. Brincavam e ele era no pátio interno então ficavam lá, tinha horário para eles brincarem e quando precisavam para uma festa qualquer coisa, então desmontavam toda a brinquedoteca, guardava e usava o espaço, era por tapume, mas era muito bom, acho que foi uma coisa que eu aprendi muito com eles, porque quando não conseguia uma coisa com eles dentro da sala de aula, aquela coisa da escolarização que você tinha que escolarizar não tinha jeito, então eu levava para esse espaço, criava algumas situações para a aprendizagem que depois quando eu voltava para a sala eu mostrava para eles, então foi um ano legal que eu trabalhei lá.

**MH: *Você não tem problemas de horário3 ainda tenho muitas perguntas?***

Não tudo bem. Aí trabalhei lá e no final de 99 pedi remoção novamente, por questões familiares, estava muito longe para mim, aí vim para o redondinho, para a escola “Olga Maria Germano Martins Domingos”.

**MH: *É em Pirituba?***

É de Pirituba. Aí vim para uma outra realidade. Saí de uma escola grande que tinha 6, 8 salas por turno, vim para uma escola com 3 salas por turno, pequenininha, tudo amontoado, que até no começo me assustou, mas era uma coisa que eu queria muito ficar um pouco mais perto de casa, trabalhar. E a escola é assim, a volta dela é muito bonitinho, um olho todo pintado, parece escola particular, aí vim para essa escola encontrei algumas amigas que já trabalhei em outras escolas, outras eu fui conhecendo e aí cheguei com outra realidade, no sentido de aqui é escola no começo em 2000 era a escola mais elitizada, a maioria das crianças o poder aquisitivo bem melhor, mas com a mesma realidade de que muitos dos pais, dos avós, a escola está fazendo 50 anos este ano, então você imagina que tem avós que estudaram nessa escola. Então aquela coisa assim de ficar na fila de madrugada para fazer a inscrição, como a escola é pequena, poucas vagas, de ficar, de dormir na fila, varar duas três noites na fila para conseguir a vaga da criança na escola. Quando cheguei não tinha essa escola só tinha praticamente segundo e terceiro estágio. Aí que eu fui trabalhar, até aí sempre trabalhei com terceiro estágio, aí fui trabalhar com o segundo estágio. Aí me assustei um

pouco porque eu estava tão acostumada com o terceiro estágio, a alfabetização você vai entrando mesmo nas outras escolas que eu fui passando...

MH: *E você alfabetizava no terceiro?*

Cheguei alfabetizar, principalmente na “Afonso Sardinha”. Esse foi assim, não tinha como, por mais que a gente quisesse fugir disso, não tinha como, entendeu? Por mais que você quisesse trabalhar com outra coisa, a alfabetização era...sabe eles pegavam no teu pé, ficava naquela coisa assim, mas o que você está ensinando? O que essa criança já sabe ler? Sabe aquela coisa de cobrança mesmo. Quando cheguei aqui eu estranhei porque não tinha muito essa preocupação de alfabetização, não que não existe, existe até hoje, mas aí é um pouco de cada professor. Não da escola em si.

MH: *Não havia cobrança da escola?*

Da escola, existe assim, tem professora aí até hoje que acha que terceiro estágio tem que alfabetizar no estilo da cartilha, usar livros, aquela coisa toda, mas tem uma coisa de bom aqui a gente trabalha um pouco mais livre no sentido assim... no primeiro ano que eu entrei eu senti muita dificuldade porque a maioria das professoras também antigas. Aqui é uma das escolas que mais professoras têm a maioria toda se aposentou. Nós brincamos que agora fez uma limpeza geral, a mais antiga agora sou eu, eu brinco agora eu sou a primeira da escala, antes eu ficava no final, por isso estou chegando ao topo da escala. Vim para cá em 2000. Nesse “Olga Maria” já passamos por várias situações, o ano que eu entrei uma escola era extremamente fechada no sentido de professores que vêm de fora, por mais novidades que você queira trazer não dava para trazer porque existia toda uma coisa de professores mais antigos de acreditarem na alfabetização, mesmo em 2000 a gente tinha aquela coisa de tem que alfabetizar para a primeira série. Essa escola tem uma coisa interessante, além de professores muito antigos, que a maioria já se aposentou, existe assim a maioria dos antigos presta serviços, ou está na secretaria da escola ou .... O que acontece nessa escola? Todo ano nós temos adjuntas. Todo ano temos, pelo menos 2, 3 adjuntos diferentes. O que acaba acontecendo? No fundo é bom porque tirou um pouco daquela ...

MH: *Ranço?*

Exatamente, a maioria dos professores que são antigos saiu e está trabalhando na Secretaria, por exemplo, a Valéria, que é uma das mais antigas, trabalha no NAE 3 (Coordenadoria de Ensino). A Márcia está como diretora numa escola numa EMEI que ela escolheu agora. A Solange trabalha como assistente de direção. A dona Cecília trabalha na Coordenadoria. A maioria das professoras efetivas daqui são pessoas muito antigas e que na verdade só estão como... prestam serviço em outro lugar. Então na nossa escola temos muitas professoras adjuntas, muitas. E com esse troca-troca e todo ano as adjuntas acabam trocando então o que está acontecendo de legal aqui. Você começa a ter influência de outras idéias, pessoas mais novas chegando e você começa a ter outros mecanismos. Esse ano vou ser sincera. Estou aqui há sete anos, seis anos mais ou menos, seis para sete anos, é um dos anos que está mais fácil de trabalhar porque a gente tem um entrosamento legal entre as professoras, ninguém interrompe o teu trabalho. Todo mundo, cada um faz o seu trabalho, só que ao mesmo tempo quando você senta para discutir, todo mundo valoriza o teu trabalho, não tem só a crítica, que era uma coisa que acontecia, há uns 3, 4 anos atrás. Todo mundo fazia suas coisas e guardava para si, não podia mostrar. Porque quando você ia mostrar sempre tinha alguém para vim criticar seu trabalho, nunca vinha, aquela coisa de...puxa você fez assim você podia ter feito daquele outro jeito, não sei o quê, sabe? Então não tinha uma colaboração e de uns 2 anos para cá a gente já está conseguindo reverter isso, de repente eu chegar na sala dos professores, levar uns desenhos mimeografados e ninguém mais criticar por você ter feito aquele desenho. Por que o que a minha coordenadora fala, se você está dando aquele desenho, algum motivo você tem.

MH: *Você tem um objetivo.*

Você tem um objetivo. Ela fala assim, você sabe qual é o objetivo? Ótimo, está bom. Existe isso e está sendo muito bom e uma das coisas que isso aconteceu porque quando o ano que eu entrei aí aconteceu do nosso coordenador estar afastado por motivo de doença, então a nossa escola teve uma rotatividade de coordenador muito grande, ninguém agüentava ficar. Por causa dessas panelas fechadas, essa coisa, ficava um tempo, saía. Elegia-se novo coordenador. Vinha pessoal de fora não dava certo. Escolhia-se um professor de dentro da escola aí acabou atrapalhando, foi um ano difícilimo para a gente porque nossa amiga era muito amiga nossa. Só que quando ela vinha, com as idéias, ela ia fazer cursos, era uma professora extremamente..essa nossa amiga que ela vinha com as idéias novas, barrava em algumas coisas, aí as pessoas falavam é você só porque subiu de cargo esqueceu da gente, não é esqueceu da gente, ela estava vindo com idéias novas. Então foi fechando um pouco mais. Quando esse pessoal começou a se aposentar, começou a sair, aí veio uma coordenadora nova que nós temos aí já faz três anos, a Marta. Então ótimo ela ter vindo, primeiro porque é uma coordenadora efetiva, sabe que esse nome pesa muito, eu não sei por que, mas quando você chega e diz assim sou efetiva, muda muita coisa. As pessoas falam que não, mas já vi muito na rede, isso por todas as escolas que eu passei. Primeira coisa, você veio por quê? Você é adjunta? Não, sou efetiva. Ah! Sabe aquele ah! É um negócio assim...

MH: *Então é mais competente?*

É, que não é.

MH: *É o peso do cargo<sup>3</sup> é o poder do cargo?*

Exatamente. Então essa nossa coordenadora tem enfrentado muitas transformações, mas como é uma escola, 50 anos a escola está fazendo. A maioria das professoras dessa escola está fazendo esse resgate da história, muitas têm assim 10, 12, 15 anos que ficaram na escola, cria aquele vínculo, só que ao mesmo tempo são pessoas que na época não acompanharam algumas evoluções. Se você considerar uma escola particular, muita gente está na escola particular, então exige da gente, mesmo a comunidade exige da gente aquilo que a escola particular dá o que é? A criança sair da escola alfabetizada. A criança ter um comportamento de escola particular, e o professor se dedicar como se fosse uma escola particular só que você não tem um aluno, você tem... Na época, agora até isso conseguimos dentro da escola, reduzir a 30. Então é a única escola da região que a pré-escola tem 30 alunos na sala e cada vez que inventam de colocar mais alunos na sala a diretora briga. Porque a escola é pequena e não comporta. Temos uma sala lá que não comporta nem os 30, quanto mais 35.

MH: *Você chegou à escola do Estado este ano?*

É eu prestei o concurso em agosto de 2005, em dezembro saiu a classificação, a chamada foi em janeiro de 2006 então eu tomei posse dia 24 de janeiro de 2006. Começamos a trabalhar em fevereiro, dia 13 de fevereiro de 2006. Eu escolhi a “EE Crispim de Oliveira”. Aí existe uma brecha lada lei que a gente poderia estar entrando por um artigo lá da lei, acho que artigo 22 que você é lotada nessa escola, mas pode prestar serviço em outra escola. Então eu fui e escolhi essa escola que eu estou agora. Essa sala é uma sala vaga e é uma 4ª série e com algumas dificuldades. São alunos que já vêm com algumas dificuldades.

MH: *2º ano do 2º ciclo do ensino fundamental?*

É tem um negócio assim. Aí vim para essa escola.

MH: *Fala um pouquinho da sua sensação em relação à classe.*

A classe é uma classe que vem com vários problemas desde o 2º ano. Tiveram uma professora no 2º ano que tentou. Parece que juntaram todas as crianças com dificuldades e puseram dentro dessa sala. Isto me preocupa um pouco, até hoje me preocupa.

MH: *Classe homogênea para baixo*

É, é, você falou tudo, tem até um nome que deram para essa classe, daqui a pouco eu lembro do nome, aí o ano passado eles pegaram uma professora que encontrou inúmeras dificuldades e a professora tinha alguns problemas também, pelo que eu sei, emocionais, então foram alunos que o ano passado tiveram inúmeras dificuldades e que não foram sanadas essas dificuldades. Então, aquela coisa, como não repete, trouxe o problema pra frente. Quando eu cheguei à escola a primeira coisa, a primeira alerta que a coordenadora me deu foi: você tem que ser enérgica com esta sala, porque são indisciplinados, são crianças com problemas sérios de alfabetização, crianças com problemas sérios de entendimento, têm uma defasagem muito grande com relação ao ensino. Uma defasagem muito grande porque a professora não venceu o programa o ano passado. Aí no primeiro dia que eu comecei com eles, eu pedi um trabalhinho para eles, uma escrita. Achei até que, pelo que ela tinha me falado a coisa não era tão assim. Eles responderam legal. Então eu comecei com eles uma questão de disciplina. Sentar e conversar com eles o porquê da disciplina, porque haveria a necessidade deles terem algumas regras. Porque a gente não conseguia trabalhar e é engraçado porque quando eu comecei a conversar com a criança, a primeira coisa que eles falavam. Professora eu não sei, eu sou burra. Eu não entendo as coisas, isso foi assim no geral hein, engraçado. Eles citavam os nomes das crianças, ele não respeita ninguém. Essa classe é de fazer muito barulho, você percebe?

MH: *São as falas das crianças? Eles falam para eles isso?*

Exatamente. Nós já sabemos que nossa classe é a pior classe da escola. Isso me assustou um pouco. Eu falava para eles assim: ninguém tem o direito de dizer isso. Nós vamos mudar, vamos reverter isso. E cada vez que a gente se reunia para conversar, Ah! É a 4ª E, é a classe da professora tal? É a 4ª E, ah! Você não vai conseguir trabalhar isso mesmo, sabe?

MH: *As professoras?*

As próprias professoras. E acho muito estranho porque o que acabou sendo. Se você parar para pensar, todo mundo teve a chance, porque todas as professoras são efetivas, são poucas as que não são efetivas. É uma escola extremamente de efetivas. Por que nenhuma professora efetiva quis pegar essa classe? Pergunto assim você vê, olha o discurso que a coordenadora me recebe? Você tem que ser enérgica, você tem que por disciplina nessa classe, você precisa... Isso me assusta um pouco.

MH: *Jogou a responsabilidade em cima de você?*

Não que elas não tenham, muito pelo contrário, elas dão respaldo com relação à disciplina muito grande. É aquela se precisar descer com aluno para estar conversando, elas conversam, chamam a mãe, você entende? Mas, tem momento que diz assim: olha o problema é teu. Você não conseguiu resolver, você trouxe para cá tudo bem, então, mas tem aquela coisa assim, ao mesmo tempo em que elas tentam resolver do jeito delas, elas também jogam um pouco para você, dizendo assim: olha se vira... Então uma coisa que eu percebi nesses poucos 4, 5 meses que a gente ficou junto eu consegui alguns avanços com eles com relação à disciplina. Já não é uma classe tão indisciplinada. Eu percebo.

MH: *não é indisciplinada*

Aí é que está Maria Helena, olha a dificuldade que eu acho dessa sala. Sabe o que eu acho dessa sala, é uma coisa assim que está muito claro. Eles são extremamente inteligentes. Eles têm um poder de decisão, de opinião muito grande. Eles debatem com você qualquer assunto, qualquer assunto. De decidir determinadas coisas. Eles são criativos, só que tudo isso na oralidade. Na discussão, no acompanhamento de idéias, tudo. Na hora que você manda botar a escrita no papel, botar o registro no papel, a dificuldade aparece.



**MH: *Mas isso é fácil porque ninguém trabalhou***

Exatamente Maria Helena, você chegou onde eu queria. Então o que eu trabalhei com eles nesse começo de ano nesses cinco meses. A coisa da disciplina porque indisciplinado não dá pra gente trabalhar. Teve momentos que eu fui extremamente enérgica com eles, eu brincava com eles que todo começo de aula tinha coisa do chamar atenção, gente olha, saí daqui ontem chateada, sempre fui muito honesta com eles. Até o Carlos, uma vez fez um comentário: professora você perde meia hora no começo da aula passando um pito na gente, depois você perde mais meia hora no final da aula comentando os nossos erros durante o dia, então fica pouco tempo para a gente estudar, porque o Carlos é um aluno que gosta muito. Só que o Carlos está vendo esse lado da escrita, esse lado do conhecimento. Se você parar para pensar que o lado que eu vi deles, foi o lado mais humano, o lado de opinião, o lado de crescimento individual, eu vejo que os meus alunos cresceram muito. Entende? Desse lado eu vejo assim, crianças que nunca deram opinião, se você perguntar hoje já têm sua opinião formada.

**MH: *Isso que você está me falando agora você tem que falar para a coordenadora pedagógica. Que não houve um trabalho de alfabetização. Que você está entregando uma classe que teve erros anteriores. Falta um trabalho de acompanhamento com essas crianças. Não se pode ir jogando desse jeito e culpar responsabilidade.***

Quando você joga dezessete alunos com notas baixas, ela virou pra mim na reunião do conselho de escola. Você está ficando doida. Falei não, você está pedindo pra mim uma avaliação escrita, uma avaliação escrita. Dezessete alunos, com uma sala de trinta e seis como eu joga dezessete para recuperação?

**MH: *Ela achou que era pouco?***

Aí eu virei pra ela e disse assim: a defasagem que eles têm na escrita, porque eu tenho que avaliá-los como alunos de 4ª série, certo?

**MH: *E globalmente?***

Exatamente. Quer dizer um aluno que não consegue escrever uma frase completa sendo que eu sei que na oralidade ele fala pra mim e aí eu falo pra ele: põe no papel, onde está o erro? É isso que eu quero mostrar pra ela. Isso eu mostrei pra ela.

**MH: *E ela?***

Ela não admite o erro. Você entendeu? A gente até pode estar falando agora por uma questão, puxa você está saindo da escola. Eu falo que aprendi muito esse ano, aprendi muito esse ano. Eu sei onde eu não quero mais errar, entendeu? Já sei onde não quero mais errar. Que ao mesmo tempo que você tem que acompanhar sim a alfabetização desses alunos e isso me preocupa agora com meus alunos de pré-escola, eu estou revendo alguns conceitos meus de pré-escola. Que ao mesmo tempo em que eu não quero que eles saiam ou que eles comecem, porque acho que a pré-escola é o início da coisa do sentir-se motivado a estudar, sentir-se motivado a ler, a tentar escrever do seu jeito, mas ao mesmo tempo do jeito que você escreveu existe a grafia correta dessa palavra que você me escreveu, entendeu? Esse jeitinho é legal você está indo pelo caminho certo, só que olha, pra que as outras pessoas possam te entender a sua escrita tem que ser assim. Sabe eu estou vendo isso. Pra mim isso está sendo muito forte. Eu não posso podar esse aluno que está escrevendo só começando lá no pré-silábico ou no silábico-alfabético. Mas, ao mesmo tempo eu tenho que mostrar pra ele, olha você é pré-silábico tudo bem, só que vamos olhar o dicionário pra ver como é que escreve essa palavra certinha. Uma coisa assim muito, que foi significativa acho que isso é bom pra você, quando eu comecei a colocar pros alunos de 4ª série o porquê do dicionário e você viu isso pessoalmente, que o dicionário é um apoio para que você possa saber escrever corretamente determinadas palavras ou saber o sentido correto da palavra. No começo o aluno que nunca trouxe dicionário, nos últimos dias de aula qualquer palavra diferente que via ou ouvia, você olhava eles debaixo da mesa, isso você viu pessoalmente, olhavam debaixo da

mesa. Por que escreve daquele jeito, ou como eu tive um aluno que foi fazer uma parte escrita da produção da provinha deles... O Diego chegou pra mim e falou assim: professora (eu vi que ele estava debaixo da mesa fuçando). - Que foi Diego? Não, é que eu estou com dúvida numa palavra. Então põe o dicionário em cima da mesa e procura. Aí, pôs o dicionário, falei pra ele ótimo Diego o que você fez. Em vez de levantar e perguntar pra mim como escrevia essa palavra, ele foi procurar no dicionário. Aí vira um outro e fala assim: pode procurar no dicionário? –Pode, dicionário é pra isso, filho! Eu acho que assim, eu já consegui isso deles, se eles têm uma oralidade tão boa, têm idéias fantásticas, isso você viu pessoalmente, isso só assim naquela sua matéria, naquela uma hora e meia que você ficou com eles ali, você já imaginou isso em tudo? Em todas as outras matérias? Como é que a coisa podia estar fluindo? Só que esse trabalho tinha que ser na 4ª série? Não, esse trabalho tinha que ter sido lá na 2ª, já não digo nem na 1ª, não digo nem na 1ª, que eles ainda estão começando, mas lá na 2ª já devia ter começado isso. Então, se você olhar a escrita deles, realmente, erros gritantes, gritantes, escrita com erros gritantes. Só que se você conseguir extrair de cada um deles o sentido que ele quis dar àquela frase ou aquela. Quando eu fui agora corrigir a provinha deles, a parte de produção de textos, até minha filha estava ajudando a corrigir a escrita errada, eu não escrevo, eu ponho um traço embaixo para mostrar que aquilo está escrito errado. Aí ele falou: mãe, mas quanta coisa errada, mas você vai dar P nessa redação, nessa produção de texto?- Vou, sabe por quê? Porque a idéia é fantástica. A escrita dele está errada. Mas agora, neste momento, falo pra ela assim, quando estou dando ditado eu vou corrigir a ortografia, eu vou olhar a ortografia, mas quando eu estou dando uma produção de texto, quando eu estou dando uma interpretação de texto, ou mesmo... Eu corrijo a ortografia sim, eu não posso passar só que eu estou vendo a essência, se ele conseguiu tirar a idéia principal e isso eles conseguiram. Isso eu posso dizer pra você. Em todos os momentos, mesmo os trabalhos de ciências deles, a prova deles foi baseado mais no que nós fizemos na parte de ciências, eu percebi assim, que no geral eles entenderam sobre a água, eles entenderam o que é evaporação, eles entenderam. Mas, se você parar para pensar qual foi o trabalho que eu fiz, foi pouco. Só que assim, uma coisa está muito certa na cabeça deles: a importância da água! Todos, todos, em toda prova, todas as provas de ciências que eu coloquei, no final eu coloquei para que eles desenhassem...

MH: *Qual a avaliação que você faz do trabalho que nós fizemos?*

Foi o início.

MH: *O que você acha?*

Eu acho assim, como início, despertou neles a curiosidade, porque todos eles na provinha comentaram, porque eu pedi para eles que eles comentassem no final da prova, o que eles aprenderam sobre a água, sobre o ciclo da água, para eles desenharem, e de tudo que nós fizemos o que eles mais gostaram. A maioria citou a música que eles nunca tinham pensado na música como ensinamento. Isso para eles isso foi importante. De ouvir a música. Falei pra eles, a partir de hoje, vocês não vão mais ouvir a música e só a coisa da diversão, isso é bom, mas tem determinadas músicas que a gente tem que ouvir com atenção para ver o que ela está significando. Essa busca de saber determinadas palavras, isso para eles foi ótimo, quer dizer, começou com alguns trabalhos, alguns textos de língua portuguesa, mas eles já conseguiram transferir pra tudo, até na própria aula de ciências. Isso você viu pessoalmente. Então, a busca da informação, no sentido assim, eu não sei escrever essa palavra ou eu quero saber o que essa palavra significa. Acho que eles começaram por aí, não é nem eu não sei escrever, mas o significado da palavra para eles é importante. Eles já descobriram isso. E na música foi assim, quando você começou a falar, eles já sacaram o dicionário, já começaram sem a gente falar, quer dizer a idéia era buscar no dicionário sim, mas eles foram primeiro que a gente. Você pode se lembrar, o Ednan, o Carlos, o Diego, o Eduardo já percebeu que tirou o dicionário da bolsa e já... Acho muito importante. Essa coisa de fazer experiência, muitos não

tinham feito e depois que nós comentamos, fizeram e comentaram comigo depois. Entendeu? Quer dizer não fizeram naquele dia ... Isso falta nessa turma, essa coisa da cobrança e da responsabilidade ainda falta muito. Eles deixam tudo para depois, então assim, lição de casa não precisa fazer por quê? Isso é uma coisa antiga. Professora no ano passado não dava lição de casa, isso foi fala de mãe, e quando dava, não corrigia. E quando dava não se preocupava em ver se eles tinham feito ou não. A partir do momento que eu comecei a cobrar deles que eu dava lição e corrigia e olhava quem tinha feito, quem não tinha feito, eu tinha uma tabelinha e anotava e mandava bilhete pra casa, eles começaram a perceber o por quê. Mas, professora, de novo lição de casa? De novo lição de casa, porque vocês vão fazer aqui algumas coisas e em casa vão buscar outras informações que não deu tempo de passar aqui. E, às vezes até pra. de matemática, eu falava pra eles vocês vão fazer têm dúvida? Põe um ponto de interrogação e quando a gente for corrigir (eu corrigia a lição de casa na lousa)... Então essa responsabilidade faltou neles.

**MH: *De a professora cobrar deles3 mostrar a importânciavocê que fez isso3 isso foi trunfo seu.***

Se eu parar para pensar conteúdo foram poucas coisas que eu consegui avançar com eles, pouquíssimas. Mas eu acho que eu consegui algumas outras conquistas mais importantes nesse momento do que o próprio conteúdo no sentido de eles saberem a responsabilidade deles, eles se preocuparem quando eles não faziam porque vinham com justificativa. Professora, eu não fiz. Calma, nós vamos conversar na sala. Eles tinham mania de atropelar, eu estava chegando à escola eles vinham atropelando... Nós não estamos na sala ainda, existe momento pra isso. Pontuar esses momentos pra eles foi muito importante. Eles conseguiram, no começo vinham quase os 30 na minha orelha quando eu chegava na escola querendo falar de mil coisas. No momento que eu coloquei para eles eu não vou ouvir isso aqui, é lá em cima na sala de aula, no nosso momento de conversa.

**MH: *Impôs limites***

Exatamente e se a gente parar para pensar que os alunos estão saindo da infância, estão entrando na adolescência ou pré-adolescência que é um momento muito difícil, eu sei eu passo em casa, já tive duas estou passando com a terceira. Eu acho assim eu lancei a sementinha que essa semente tem que ser cultivada até o final do ano. Mas essa coisa da responsabilidade, eles já começaram a adquirir isso, coisa que eu acho que já deviam ter adquirido há dois anos atrás, pelo menos, não tiveram e você está cobrando de uma criança de 10 anos uma coisa que eles tinham que ter tido aos 8, 9 anos.

**MH: *Que mais eles falaram do nosso trabalho?***

Eles gostaram bastante, eles gostaram da pesquisa, gostaram da música. Muitos ouviram a música depois em casa com outros em outras situações parece que teve um programa de televisão. Quase metade da sala veio comentar que tinham escutado a música. Comentou com a mãe da música. Comentou com a mãe... alguns comentaram com a mãe o que significava aquela música. Então, assim, se a gente parar para pensar foi uma coisa muito simples Maria Helena, não foi nada.

**MH: *Quase nada3 a gente queria ter feito mais.***

Exatamente. Eu me senti, por exemplo, em momentos me senti amarrada, no sentido que eu sou cobrada por ser a aula fragmentada. Isso eu não consegui desvincular eu vejo que eu preciso fazer isso.

**MH: *Amarrada na escola ou por minha causa?***

Não, amarrada na escola, você entendeu, nesse sentido.

**MH: *Pela própria orientação lá do currículo de vocês?***

Exatamente, por ter horários, como eles estão acostumados as crianças cobram isso de você é um negócio impressionante. Logo que eu comecei... Professora qual é o calendário, qual é o calendário? Qual é o horário de aula? Como eu tenho uma visão de pré-escola e pra

mim tudo é englobado, eu não percebia, eu punha um texto de língua portuguesa que eu já ia envolvendo outras coisas e as crianças começavam. - professora, mas que caderno eu uso agora? De língua portuguesa, ou, sabe? O fato de terem o caderno fragmentado eu acabei entrando na deles porque, assim, como você não conhece a escola, e como praticamente se você parar para pensar, que a formação que eu tenho é de pré-escola. Eu tive alguma coisa relacionada ao ensino fundamental logo no começo da minha carreira, em 84, 85, depois de lá eu me desliguei do ensino fundamental e fiquei só com a pré-escola. Agora eu volto pro ensino fundamental depois de muitos anos, que muita coisa foi mudada. Eu posso dizer, eu fiz o PEC.

MH: *Vamos voltar no PEC3 então no PEC...*

Eu tenho essa formação no PEC, mas uma coisa é você ver na teoria.

MH: *Formação integral...*

Uma coisa é você ver na teoria, outra coisa é você ver na prática. Quando as professoras da minha sala, minhas amigas comentavam quando a gente falava de pré-escola. Olha é uma coisa interessante, um parênteses aí,... Quando nós começamos o PEC a minha sala, mais da metade da sala eram professoras de ensino fundamental. Uma meia dúzia, professoras que estão em final de carreira. Olha a característica da minha sala do PEC, era interessantíssimo isso. Professores em final de carreira, uma boa parte, professoras que iniciaram agora, praticamente estavam entrando na rede estadual, porque a maioria dos professores era de municipal e estadual, maioria entrando em escolas municipais, muitos jovens com outras formações acadêmicas, na minha sala tinha professoras de letras, tínhamos professoras de matemática, tinha uma psicóloga na minha sala, que é uma amiga minha pessoal. Professoras que se formaram em outros estados. Nós tínhamos uma professora que se formou que fez o magistério no Rio de Janeiro vindo recentemente para São Paulo. Uma boa parte de professores da rede municipal, professores assim já trabalham muitos anos na rede municipal com toda essa formação que a rede municipal tem essa coisa fragmentada. Então quando a gente começava, a minha classe tinha poucas professoras de pré-escola. Quando se começava a discutir algum assunto, elas pulavam na frente, principalmente as mais antigas ah! Mas isso não funciona mesmo, a gente trabalha isso há muitos anos desse jeito e quando você falava assim, dá licença deixa eu falar, você não fala porque é professora de pré-escola, aí nós começamos a brigar, se nós estamos aqui nós somos profissionais iguais a você, ...você vai ouvir nossa fala e aí a nossa tutora, isso foi muito legal a Ana. A Ana teve uma fala assim de repente: Gente, todos vão ser ouvidos. E como a nossa tutora não tinha essa formação, ela era professora, não teve experiência nem de ensino fundamental muito menos de pré-escola e outra tínhamos professoras de creche também na nossa sala. Você percebe a fala do PEC formada como é que era?

MH: *Eram professoras de creche e ensino fundamental mais conservadoras e professoras novas de EMEI entrando... Era bem heterogêneo?*

Exatamente, o que acabou acontecendo? Quando começou a se formar grupos as pessoas foram se agrupando pelas suas afinidades e o meu grupo, foi o grupo que nós ficamos até o final do ano, nós acabamos nos formando porque assim a gente não se encaixava em nenhum e por afinidade de estar conversando, esta escola que não tinha nada a ver. Então meu grupo nós tínhamos quatro professoras de EMEI e duas de Ensino Fundamental certo, sendo que uma foi esta que veio do Rio de Janeiro com uma formação completamente diferente da nossa, a Renata que é psicóloga trabalha com terapia, entrou na Rede Municipal agora, extremamente inteligente, formada em psicologia. Tinha acabado de entrar na rede municipal agora numa escola lá no meio da favela do Paraisópolis, uma realidade completamente diferente de todas nós e essas quatro de EMEI junto. Quando a gente começava a discutir a Renata sempre foi de ouvir a opinião, mesmo a Mônica de ouvir opinião. Quando a gente começava a discutir algum assunto ela ponderava, então olha... O ensino fundamental, a gente

pensa assim, assim, assim, bom agora queremos ouvir sua opinião. Então o nosso trabalho, eu acho incrível isso, que a nossa coordenadora, a tutora do PEC, ela deu essa abertura pra gente. E o nosso grupo era visto de uma maneira diferenciada, porque todos os outros grupos eram assim,,,professoras do ensino fundamental juntas, outras professoras de ensino fundamental juntas e tinham outras 1 ou 2 de EMEI, não tinham voz, não tinham vez e o nosso grupo nós fomos mostrando... Gente nós somos de EMEI, independente de ser EMEI ou não, nós estamos formando crianças, que seja de seis anos, que seja de dez anos, mas estamos formando.

**MH: *Agora como é que vocês viram isso porque o programa do PEC todo ele veio mostrando o desenvolvimento dessa criança desde que nasce até a adolescência que na verdade era uma formação para esses professores tanto de EMEI como ensino fundamental e nos programas eles iam mostrando que essa criança passava por um desenvolvimento. O PEC tentava a todo o momento mostrar esse desenvolvimento as especificidades seja da educação infantil sejam d ensino fundamental. Isso era colocado. Existem as especificidades diferentes e ao mesmo tempo o PEC o material do PEC colocava sempre questões da prática e d a teoria. O tempo todo a proposta era relacionar a teoria com essa prática. Dava teoria e daí ia paras questões... Agora discuta com a sua classe situações tal3 tal3 tal3 e veja lá na sua sa3 na sua experiência como é que isso se dá? Então3 como é que isso aconteceu no grupo?***

Então com muita briga. Através de muita briga. Muita discussão.

**MH: *De não acreditarem? Como é que é?***

Isso existe. Principalmente as mais antigas, começar e terminar. Eu sinto isso. Isso eu senti. Chega um momento de deixar para lá. No começo eu brigava. Depois, gente vocês são novas ainda, faziam assim pra gente, vocês são novas ainda vocês vão aprender que não é bem assim. Como não é assim? Se eu não acreditar em mudança, sinto muito, não sei o que eu estou fazendo aqui saindo da minha casa, largando minha vida, minha família. Então assim, minha sala tinha isso aí muito dividido. Tinha pessoas que iam para marcar presença, ouvia e respondia aquilo que eles queriam, no sentido de é deste jeito que você quer que eu responda, eu respondo e faziam. Tinham pessoas que não, que discutiam queriam mudar sua prática como no meu grupo. Eu acho que eu tive uma mudança muito grande na minha prática, principalmente em determinado olhar.

**MH: *Como você mudou a sua prática? Qual a influência do PEC em sua prática?***

Uma coisa que eu sempre acreditei e nunca tinha posto em prática que hoje eu ponho mais. Primeiro ouvir o aluno, você entende? Eu vejo que hoje ainda falho muito e bota muito nisso. "Falta muito" entre aspas, você entende? Mas, eu já consigo hoje tentar ouvir um pouco eles, coisa que eu não fazia. Outra coisa, essa coisa da prática, eu sempre fui a cursos, sempre gostei, de 90 pra cá que foi a época, o auge da minha mudança, de buscar informações, de buscar cursos, eu sempre ouvia, ia, assistia, ouvia fazia as minhas anotações e guardava. Hoje não, ouço, assisto, mudo algumas coisas e procuro fazer alguma coisa diferente. Um dos últimos que eu ouvi foi aquele de ciências que eu te comentei com você, daquela professora. Gente, caramba, dá pra fazer diferente, ela tem um diferencial. Eu percebo assim que eu não consigo ainda colocar em prática algumas coisas que eu estou ouvindo, mas uma coisa é importante, eu já estou me questionando, coisa que eu não fazia. Recebia pronto, ouvia... Uma coisa que eu sempre ouvi, você é dono da sua sala, fecha sua porta você faz o que você quer. É lindo, maravilhoso esse discurso, mas a realidade. Você faz? Não, algumas coisas eu já estou conseguindo fazer. Ótimo ouvir lá a coordenadora falar lálálálaá, tá ótimo anotei ali. Fecho minha porta, metade daquilo ali que ela falou, posso fazer desse jeito ou posso fazer do jeito que ela quer. Isso eu tenho me questionado bastante. As minhas mudanças. A primeira mudança. Que está havendo, acho que ainda está havendo, peço muito por não estar fazendo, mas eu questionar no meu caso, não gosto mais de ouvir, às vezes até escuto, não vou

questionar na hora, porque não vale a pena ficar batendo boca naquele momento, mas aqui na minha cabeça já está elaborando algumas mudanças. Caramba eu posso estar fazendo de um jeito diferente, eu posso estar querendo fazer de uma outra maneira. Antes, qualquer livro que caía na minha mão eu dava uma folheada e passava, hoje não, eu já tenho um olhar diferenciado para isso. Deixa eu ver o que há de bom nesse livro.

MH: ***O que há de bom frente aos livros?***

Frente aos livros e a qualquer coisa que eu escute hoje, qualquer palestra. Tem momentos que eu não dou minha opinião, mas dentro da minha cabeça a coisa está processando de uma maneira diferente. Eu não consigo dar a mesma aula que eu dava há alguns anos atrás. Já tá diferente. Tanto que não quero parar agora, eu quero buscar mais informações, quero voltar a estudar. Então para mim isto é importante.

MH: ***Você quer voltar a estudar?***

Quero só não voltei este ano por questões financeiras.

MH: ***Você acha que foi o PEC que te motivou?***

Foi, sabe por quê? Porque eu nunca podia imaginar, MH uns três, uns quatro anos atrás eu largar minha casa, largar minha família à noite, me aventurar pro outro lado de São Paulo, porque para mim lá era longe, você entende? E no começo eu fui obrigada, porque assim, ou você faz, ou você pode perder seu emprego. Foi essa colocação pra gente. Ou você faz, ou você vai perder seu emprego. Espera aí, eu preciso do emprego porque com marido desempregado, filho dependendo de mim. Então, no começo eu fui. Nos primeiros dias eu fui empurrada, brigando, xingando, sabe caramba! Não tem cabimento eu fazer isso eu com essa idade que eu estou, já tenho 20 anos de magistério, 20 anos de prefeitura, para que eu vou fazer isso. A primeira parte do PEC qual foi? A parte totalmente de informática que é uma coisa que eu desconheço até hoje. Mas me mostrou sim, você é capaz! Acho que era uma coisa que estava adormecida dentro de mim e eu não acreditava e aí você vir de noite, sair de um lugar que você não conhecia, não sabia nem que ônibus pegar. Eu fui me informar como chegava lá através do secretário da escola e aí descobri que o secretário morou na região de Pirituba e aí ele me ensinou, você faz assim, você faz assado. Eu cheguei aqui por tua causa falava pra ele, eu ia desistir. No momento que eu fui pra lá, conheci o grupo, eu tive oportunidade de mudar aqui pra perto de Pirituba que tinha vaga. Eu corri atrás, na hora H de dizer assim, vem para Pirituba, eu falei não, vou ficar onde eu estou. Foram dois anos de sacrifício, dois anos de pegar perua escolar. Nós alugamos uma perua íamos em 16 meninas. A gente pagava para o perueiro, então todo dia às seis e meia da tarde eu estava descendo correndo aqui...

MH: ***Valeu a pena?***

Valeu, eu brinco assim, principalmente depois que eu vi o meu diploma, você chegou a ver o diploma, ou não?

MH: ***Não.***

Espera aí. Este aqui vai ficar numa moldura...

MH: ***Deixa eu te perguntar sobre a questão do livro didático. Como é que você vê hoje o livro didático?***

Olha que lindo! Fala a verdade.

MH: ***É igual ao meu da Universidade de São Paulo!***

Eu falei pras minhas filhas, no dia que eu fui buscar, fui buscar agora no comecinho de janeiro (2006). Eu desci lá da faculdade de educação, eu sentei naquele banco que tem bem em frente à entrada, eu chorava tanto, eu chorava tanto que quem passava olhava pra mim e dizia o que está acontecendo? Eu peguei o telefone e liguei para a minha filha, eu comecei a chorar, ela dizia – mãe, o que aconteceu?

MH: *Esse diploma da Universidade de São Paulo abre as portas para você para todos os trabalhos. Não é porque trabalhei no PEC3 mas foi um trabalho de ponta. Eu não deveria estar falando...*

É verdade, Sabe o que me entristece um pouco? É de ver muitas professoras no final do ano, amigas minhas de sala, comentando que acharam que isso não acrescentou nada. Eu olhava para a cara delas assim e falava – Gente acho que eu sou um ser alienígena, um pouco fora da minha realidade.

MH: *O que você achou dos textos3 a discussão sobre os livros didáticos?*

Eu vou ser sincera eu achei muito bom, MH eu só passei no concurso do Estado por causa do PEC, isso eu posso escrever mesmo. Eu fui prestar o concurso com a cara e a coragem, eu não peguei em nenhum livro para estudar. Eu não peguei em nenhum livro. Olha! Eu terminei o PEC em dezembro de 2004, o concurso foi em agosto de 2005. Bem, ou mal eu não tive uma classificação entre as primeiras, mas tive uma classificação boa perto de muita gente que estava na rede há muitos anos. Eu derrubei muita gente. E eu não peguei em nenhum livro para estudar porque eu estava trabalhando feito louca em dois períodos, cuidando de casa saindo de um relacionamento de 22 anos. Com a estrutura emocional completamente abalada. Se você parar para pensar, desista de tudo, pára por aqui,, não eu fui atrás e quando eu peguei a prova ( a prova do Estado foi em duas etapas) a primeira todinha objetiva, eu olhava pra aquilo eu me lembrava, puxa eu vi isso aqui no PEC, naquela aula com a professora... eu lembrei de determinadas coisas muito significativas pra mim. Então, quando eu respondia determinadas coisas era com uma certeza que eu tinha visto recentemente. A segunda parte da prova era dissertativa.

MH: *A primeira etapa foi sobre o quê?*

Conhecimentos gerais, legislação, todas as matérias e a segunda parte era dissertativa. Então eram planos de aula, projetos, eu fiz aquilo com uma tranquilidade. Eu falei para minhas filhas posso não ter passado na primeira parte, mas se vierem falar pra mim que na segunda parte eu fui mal, eu vou contestar.

MH: *O que você acha desse trabalho com projetos como a nossa proposta?*

É muito bom, mas acho que ainda falta informação para o profissional fazer isso. Porque eu tenho uma formação de magistério de 25 anos atrás. Eu voltei a estudar agora. Você sabe quando eu descobri o que era um projeto na verdade. Foi numa palestra num congresso que nós tivemos de Educação Infantil há uns cinco anos atrás, foi ali nas Perdizes que uma professora definiu para mim o que era projeto. Nada mais era do que você fazer um trabalho e no final obter um produto. Quando ela falou isso pra mim, aí esclareceu. Projeto nada mais é do que você ter um produto final. Ou um livro, ou um desenho, o que for. Você tem que ter um produto final.

MH: *E os projetos podem ser simples.*

Exatamente, isso eu nunca tinha enxergado.

MH: *A idéia que as pessoas têm é que tem que ser uma coisa monstruosa.*

Estou muito longe ainda daquilo que eu acho tem que ser, mas, por exemplo, quando eu consegui aqui na EMEI, já por dois anos eu consigo construir com as crianças uma casinha. O primeiro ano foi com uma caixa de televisão que nós ganhamos da escola. Eu olhei aquela caixa e enxerguei, vi que eles poderiam ter uma casinha para brincar. Quando eu falei para a coordenadora pedagógica ela me chamou de doida, as outras professoras falaram que eu não ia conseguir nada. Em cima disso as crianças fizeram pesquisa. Eu tive um pai, isso há quatro anos atrás (logo que eu comecei o PEC) que era projetista, ele me trouxe uma porção de informações. As crianças descobriram quais eram os materiais que poderiam ser a casa, o que era casa? moradia? Que tipo de moradia? No livro, o que você tem como moradia? Alvenaria, madeira, palafita e iglu, acabou. Espera aí, e a favela? Não é um tipo de moradia? Se você parar para pensar que hoje em dia a maioria das crianças mora em favelas daquele

jeito, então, eu fui descobrindo isso. Quando eu tive no dia da feira cultural a casinha deles feita de papelão, eles pintaram a casinha, consegui fazer telhadinho, telha com papel sulfite, como se fosse telha, ver as crianças alegres, entrar na casinha, eles escolheram onde queriam a porta, onde queriam a janela, de que jeito, se essa porta era redonda ou era quadrada. De que jeito era a janela se redonda, quadrada, aí eu entendi o que era projeto.

Quando as pessoas falam pra mim... ta bom vamos fazer um projeto, mas qual o nosso produto final? Não, vamos fazer um projeto, só que eu quero assim, qual o produto final? Um livro? Uma casinha no caso, é um brinquedo? É, e qual é nosso produto final? Ah! Não tem que pensar no objetivo... Eu vejo o produto final primeiro. Eu não sei pode ser que esteja errada, MH.

MH: ***Produto final e objetivo é a mesma coisa é onde você quer chegar.***

Mas, se eu percebo assim, meu produto final é construir um livrinho com eles, em cima do meu produto final eu vou começar a ver os meus objetivos, começar a ver as estratégias. Se é um livro a criança tem que saber que um livro tem um autor, que o livro tem um título.

MH: ***Tema3 objetivo3 finalidade3 passos do desenvolvimento do projeto3 produto final...***

Mas, é interessante como as pessoas hoje falam, vamos fazer um projeto tarararrann, pra mim está ficando mais fácil entender que projetos são coisas pequenas, você não precisa ter um monstro, você entende? Eu acho que quando o projeto é monstruoso, você perde muita coisa, não sai nada. Isso pra mim já está claro, pode ser que seja uma coisa meio simples a coisa do projeto, mas esse foi o caminho que eu encontrei de entender o que é projeto.

MH: ***Uma pergunta que tem me provocado muito por conta da minha pesquisa. As oficinas que eu dei3 (eu recebi um diploma com avaliação excelente 93%3 92%3 98%) todo mundo colocou que a oficina foi bacana e aí3 pr exemplo3 o que acontece? Como você me explicaria o que acontece com aquele entusiasmo das pessoas que fazem a oficina e quebra? É uma pergunta que me preocupa. Então eu pergunto: como você me explicaria essa quebra de entusiasmo após as semanas presenciais?***

É o sistema.

MH: ***É o sistema? Explica melhor isso aí.***

Você chega entusiasmada com a idéia, quando você começa a colocar....as pessoas que não participaram junto com você começam a mostrar os empecilhos.... Mas isso é impossível! Você tem muito disso. Aí você vai ter uma que vai até concordar...puxa é legal! Ah! Mas você não tem material, você não tem pessoal.

MH: ***É a escola3 é o coletivo?***

É a escola é o coletivo.

MH: ***Vai me explicando mais.***

Aí você começa a emperrar assim, mas você não tem material, você não tem... Quando você tem uma pessoa que discute com a mesma linguagem sua, fica mais fácil. Eu acho que falta a coisa do incentivo de ter um outro parceiro, talvez seja isso. O entusiasmo quebra quando você não tem outro parceiro. Quando a pessoa não compra a mesma idéia que você, porque você brigar sozinha é difícil, MH é muito difícil. E isso eu sinto na rede, tanto na estadual como na municipal. Muitas vezes você briga sozinho. As pessoas acham que quando você quer fazer alguma coisa você está querendo mostrar, ah! Ela quer aparecer. Isso tem muito enraizado nas pessoas. Agora tem uma coisa, quando você começa a conversar com essas meninas mais jovens que estão saindo, recém formadas agora de faculdades aí, meia boca, vamos dizer assim, elas vêm com esse entusiasmo. Isso eu vejo em todas.



MH: *Elas vêm de uma faculdade meia boca e vêm com entusiasmo3 como você explica isso?*

Acho que é uma coisa da juventude, porque são novas. Só que quando elas entram no sistema de que você tem, dependendo da escola onde você vai, ter que alfabetizar na pré-escola, você entendeu? Dependendo do... ou mesmo na 1ª série você tem crianças que têm que saber já ler e escrever corretamente no primeiro dia de aula, aquele entusiasmo todo fica aonde? O que eu vou fazer com isso? Isso assim, isso eu sinto, depois de 27 anos de formação. Isto eu sinto, tem horas que eu falo assim caramba vou fazer isso, vou chegar...já chegou a acontecer com essa sala de 4ª série, saía de casa com as idéias mirabolantes e aí você entra na sala dos professores, você vê a professora falando do livro do be a ba, ba, be, bi, bo, bu, eu falo meu Deus, será que minha idéia é muito mirabolante? Aí você sai daí e você encontra a coordenadora no corredor que vai te cobrar... Não, mas você tem que... né, isso tem que ser ensinado isso tem que ser... você percebe...

MH: *Cobrança o tempo todo?*

Exatamente. Principalmente no ensino fundamental. A pré-escola já não é tanto. Não existe essa cobrança de conteúdo. Existe sim a cobrança de algumas atitudes, algumas posturas que você precisa ter com uma criança de pré-escola, mas é bem menos do que no ensino fundamental. Acho que ensino fundamental tem uma cobrança, ou muda-se isso, MH ou então nós vamos voltar aquilo que nós aprendemos ba, be, bi, bo, bu, um sentadinho atrás do outro, quietinho, bonitinho, sem abrir a boca. Isso me preocupa um pouco. Está se valorizando muito este tipo de ensino. Eu aprendi assim, eu aprendi a ler e a escrever na primeira série com cartilha, eu vi muito isso, MH quando foi a escolha dos livros. No mês de junho teve a escolha dos livros didáticos para o ano que vem.

MH: *Do plano nacional?*

Do plano nacional, exatamente. As coordenadoras dividiram a gente em grupos, cada um foi escolhendo, elas queriam um de cada série para estar escolhendo um livro de alfabetização, de 1ª série de língua portuguesa, de 2ª.... Isso foi ótimo, a divisão dela foi fantástica. Este ano a escola pôde escolher livro de alfabetização. Quando ela falou em alfabetização, eu queria alguém que... aí falei - Eu posso entrar? Porque afinal de contas eu trabalho com pré-escola, eu sei como está saindo o meu aluno e como eu quero que vocês o recebam. Ótimo! Aí juntei eu, uma professora de 1ª série, uma de 2ª e uma outra de 4ª série. Eu peguei, eu brinquei com as outras e falei eu vou ter o meu olhar como professora de pré-escola eu não vou ter o meu olhar de professora de 4ª série. Se eu tiver o meu olhar de professora de 4ª série, eu vou querer de um jeito.... A gente tem que olhar essa criança de pré-escola, que está vindo pra escola com 6 anos de idade. Está entrando num monstro que é isto aqui com seis anos de idade. Ele está pulando etapa da pré-escola.

MH: *E aí você escolheu um livro?*

Quando você pega os livros, já começa por aí o livro é feito por quem? Muitas vezes por profissional que não passou por algumas etapas. É a pessoa que tem aquela boa vontade, eu não digo que não, mas não tem uma vivência que nós temos. Então acho que aí já começa. Aí tem textos enormes, aí a professora fazia assim. Eu me lembro disso direitinho. Ah! Não este livro aqui tem textos muito grandes, a criança não vai saber ler, jogava pro lado. Vamos lá, pegava outro, o que garante, espera aí, aquele livro não é pra criança ler, porque pra criança que está sendo alfabetizada realmente não vai saber ler aquilo. Elas procuravam uma simplicidade que me revoltou. Aí teve momentos que eu falei e eu percebia que elas... aí eu fiquei quieta, como eu já sabia que eu ia cair fora dessa escola porque já estava naquele processo de estar escolhendo ou não, eu fiquei assim, eu sou sozinha aqui.

MH: *E elas tentavam escolher o quê? Os livros mais simples?*

Mais simples e que se parecessem com a cartilha. Você percebe?

MH: *Quer dizer mudança nada?*

Agora você diz assim, isso é só da rede estadual? Porque a maioria das professoras que estavam ali eram só da rede estadual. Existe uma diferença muito grande da rede municipal para a estadual. Os professores da rede estadual são extremamente tradicionais, resistentes às mudanças, mas uma resistência muito grande à mudança, um comodismo, que acho que isso me incomodou muito também. Olha esta semana vai ter um curso em tal lugar, vai alguém? Todo mundo sentado, mas não tem ninguém? O curso é de manhã! Eu pensava assim, eu vou abonar de manhã só para ir nesse curso, eu pensava comigo! Você entende? Acho que vou abonar só para ir nesse curso, mas não é justo caramba eu quero, acho legal, não sei o que e as pessoas de braços cruzados, de repente as pessoas precisando ser laçadas para fazer determinado curso. Gente o que que é isso? Isso eu estou em conflito MH, pode ser que seja um movimento meu neste momento, mas está me incomodando.

MH: *Isso é bom3 isso eu acho legal.*

Você entende e uma coisa que eu já percebi que na rede municipal já não tem tanto. Eu não posso dizer do ensino fundamental porque estou entrando agora, mas a pré-escola eu vejo assim, a gente tem buscado mais informações. Tem uma coisa que nós brigamos muito isso eu vejo assim por muitos anos de experiência de ensino de educação infantil. Tanto que você vê o PEC para o estado não teve para o ensino de educação infantil.

MH: *Mas é porque ele não tinha escolas de educação infantil.*

Mas espera aí, você está recebendo esse aluno com seis anos de idade.

MH: *Sim3 sim.*

Você percebe onde está a defasagem?

MH: *Então você falou que na rede municipal você buscou mais informações?*

Eu acho que tem uma coisa assim.

MH: *Volta essa fala que eu perdi.*

Que o PEC para o Estado não teve um olhar com relação à educação infantil.

MH: *Nos dois primeiros anos em 2002 e 2003?*

Isso, inclusive a nossa própria tutora comentava que quando a gente ia falar alguma coisa de educação infantil ela parava para ouvir. Eu achava isso fantástico nela. Por quê?

MH: *Acho isso tão importante o que você está falando que o PEC que foi feito para os professores do estado em 2002 (não teve o enfoque) não teve esse olhar para a educação infantil?*

Exatamente, sendo que hoje precisa ter porque você está recebendo crianças com seis anos de idade, com esse ensino de nove anos.

MH: *Que coisa importante você está falando...*

Você vê isso já está assim, a criança com 6 anos de idade está entrando numa escola de ensino fundamental com toda a característica de um ensino fundamental está esquecendo que esta criança só tem 6 anos de idade.

Eu percebi que pelo curso do PEC que nós fizemos, essa segunda etapa do PEC Municípios houve uma valorização muito grande principalmente do profissional que lida com essa criança do zero aos seis anos. Deu-se um enfoque muito grande a isso. Como a maioria da professoras que fizeram o PEC eram de ensino fundamental também existia muita polêmica em cima disso porque elas não enxergam esse lado. Algumas eu acho que ampliaram o seu universo. Uma outra coisa o PEC quando foi lançado para o município seria só para professoras de ensino fundamental, só abriu para professora de pré-escola porque não cobriu, não tinha número suficiente de profissionais de ensino fundamental.

MH: *É verdade?*

É eu lembro disso porque a primeira etapa era só para professores de ensino fundamental

MH: *Porque não havia número suficiente e abriu para educação infantil?*

E era assim, de início eram só titulares, as efetivas, como sobraram vagas, abriu-se para as adjuntas. Fez-se a primeira inscrição ensino fundamental titulares, abriu-se para as adjuntas de ensino fundamental, sobraram vagas abriu-se para titulares de educação infantil, abriu vagas para as adjuntas de educação infantil.

MH: *Entendi. Isso eu não sabia.*

Isso eu lembro porque entrei no processo. Por isso que muitas professoras não conseguiram perto de casa o PEC, no meu caso...

MH: *Quando abriu você teve que ir onde teve vaga? entendi.*

Então isso foi assim. Mas uma coisa assim, o olhar do PEC eu percebi muito claro, estava muito focado para a educação infantil do 0 aos 6 anos. A valorização da creche foi muito importante também, isso tem de interessante coisa que realmente não se valorizava.

MH: *Acho que do PEC3 então... você já me falou que você tem um novo olhar até em relação ao conteúdo? você já é mais crítica para o livro didático?*

Mas muito mais.

MH: *Você está com os materiais dos alunos para mim?*

Estava separando as coisas e tem mais coisas que eu preciso separar.

MH: *E a sua reflexão? Você fez a sua reflexão?*

Não, estava fazendo, vou te pedir mais uns dias para organizar tudo, porque a gente não vai parar, para onde eu for...

MH: *É o começo vou estruturar isso aqui e eu precisava dos planos de ensino.*

Você vai ter que pedir lá para ela.

MH: *Você acha que ela me dá?*

Dá não vai ter problema

MH: *Vocês fazem juntos? mas fica lá?*

E nós não ficamos com cópia, que é um outro erro. Você não pára para pensar?

MH: *Lógico tem que ficar com o professor e projeto? plano é dinâmico? não é estático.*

Ela colocou fica aqui fica aberto, mas uma coisa é você estar ali...

MH: *Ligo para ela será que ela está lá?*

Não esses dias ela está viajando. É melhor você esperar um pouquinho logo no começo de agosto.

MH: *Eu gostaria que você escrevesse um pouco? uma reflexão sobre aquele trabalho que nós fizemos? como você viu as crianças? Eu sei que foi truncado? não deu pra gente ter uma seqüência como gostaria? mas? queria que você colocasse como você viu? Quais as possibilidades de trabalho? Se você aprendeu comigo e como? O que as crianças aprenderam nesse nosso trabalho? As atividades que a gente propôs se você pudesse colocar as atividades?*

Eu estou organizando. Isto aqui foi escrita coletiva.

Uma coisa que eu não estava conseguindo e já consegui meio que, consegui ouvi-los e colocar numa escrita coletiva. Eu tenho muita dificuldade.

MH: *Concepções prévias? sistematizar isso para trabalhar em cima disso.*

Estruturar isso eu tenho muita dificuldade, isso eu falei para você desde o início, mas acho que foi o primeiro passo porque consegui ouvi-los e olha o que a gente foi tirando deles, não é?

MH: *Eles foram falando?*

É eu falava vamos tentar estruturar isso em frases,, uma idéia, isso aí tem muita fala do Carlos que tem um vocabulário melhor, do Diego também que algumas coisas concordava

...

MH: *Eles gostaram?*

Gostaram, gostaram porque estavam perguntando se você não ia voltar? Tenho um olhar, uma visão deles diferente.

MH: *E em relação às mães?*

Algumas mães, eu senti a preocupação delas em saber o que eles estavam fazendo... Você pára para fazer essa reflexão, uma classe difícil.

Eu quis parar um pouco. Foi muito desgastante este semestre. Você pára para fazer esta reflexão, uma parte difícil. Você tem sim o apoio da parte administrativa, na questão de disciplina, mas eu me senti uma pessoa que não teve apoio na parte pedagógica no sentido de sentar, discutir com você problemas. Discutia assim muito oralmente.

MH: *Você não teve apoio da Coordenadora?*

Exatamente, eu acho que isso está faltando. Não sei se o problema é desta escola ou se é meu. De repente pode ser que eu não tive.

MH: *Como é que você vê a escola? Como você caracteriza essa escola?*

Eu acho que essa escola vem num crescente no sentido assim, são pessoas que estão há muito tempo nessa escola. É impressionante em todas as escolas que eu passo tem essa coisa da raiz, já vem há muito tempo e quando você entra novo, as pessoas vêm assim, ai! meu Deus quem é esse ser de outro planeta que chegou aqui? Aí eu senti assim um fechamento muito grande, uma panela muito grande. Mesmo em relação às professoras do período da manhã, porque há três 4ª séries no período da manhã e duas à tarde. Eu não senti entrosamento. Quando elas perceberam isso. Sabe quando foi? Num dos HTPC que a coordenadora pediu para a gente fazer um levantamento do conteúdo que já tinha sido dado que elas perceberam que o conteúdo do período da tarde era diferente do conteúdo de manhã e elas perceberam que o erro foi delas, aí elas tentaram se aproximar, mas quando elas tentaram se aproximar já estávamos no final do semestre. Eu senti isso. No sentido assim... puxa, caramba nós abandonamos vocês, sabe de ouvir essa fala? Puxa, mas o que você está trabalhando? Isso inclusive foi fala de outros professores novos nessa escola, isso teve. O que aconteceu nessa escola este ano foi isso, muitos professores novos. É uma coisa que essa escola não está acostumada a enfrentar, professores que dobram período. A maioria dos professores trabalhava num período só, então quando precisava trocar reunião de horário não tinha problema, todas poderiam vir em outro horário. Aí quando você chega, você que tem acúmulo legal e que você fala que não pode trocar o horário e a coordenadora tem que fazer 3 reuniões em horários diferentes, ela ficou extremamente irritada com isso. Você entendeu? Tanto que para essa reunião que vai ter agora no retorno, ela exigiu que uma fosse de manhã e quem não puder vir que as pessoas das escolas municipais abonem na escola municipal Fala dela, que as professoras abonem na escola municipal para vir. Só que se você puser que a prioridade é aluno, isso eu sempre ouvi, você não vai abandonar sua escola. É vocês abonam por bobagem porque vocês não podem abonar para vir numa reunião pedagógica? Eu não vou fazer reunião fora do período. Como eu já estava com um pé fora eu não quis bater boca. Eu vou ver o que eu faço, não quis entrar em conflito, mas tem 2 professoras com acúmulo legal. É, mas vocês têm que entender que tem que ser a coletividade. Mas vou ser sincera, em que momento a coletividade senta para discutir a coisa do conteúdo, do concreto, ah! Você deu esse texto? Por que você deu esse texto? Eu sinto que horário coletivo é para isso, olha o meu material é esse estou trabalhando com isso, olha nesse livro eu achei esse texto legal, a gente poderia estar trabalhando esse texto, abrange isso, isso para mim é o coletivo. Você entendeu? Isso eu vejo como coletivo. A troca de experiências de profissionais, coisa que não está existindo. Tanto que aqui na EMEI foi uma briga muito grande e que hoje a gente quando senta na reunião pedagógica, a primeira parte é administrativa, procura-se passar o mais rápido possível todas as informações, tudo tem que ser decidido pela parte administrativa, uma festa... Segundo momento da reunião qual é? Você traz o seu material espalha pela mesa

e todo mundo vai discutir tudo..Isso que é crescer. Então não adianta você me falar assim, esse livro é muito bom, eu vou ter um olhar crítico para aquele livro, mas se eu não souber discutir com você, por que você achou ele bom? Sabe? Meu trabalho fica defasado, às vezes eu vejo um negócio daquele jeito, puxa eu tenho essa visão, você vem e fala, não se você vê sabe.Eu concordo com você, sabe..... Essa falta de discussão nesse sentido profissional eu acho que está faltando muito e muito mesmo.

MH: ***Nessa escola?***

Nessa escola e nas outras, eu acho que é no geral.

MH: ***É o ponto?***

É o ponto, é uma coisa que precisa ser ouvido um pouco.

MH: ***Você não tem HTPC no Estado?***

Tenho HTPC de 2ª e 4ª feira das 11h45min às 12h45min, que me irritou, é uma hora, que passa rápido e você não tem essa discussão.

MH: ***O que acontecia nessas reuniões?***

Eram informações, que ela ia num curso, ou ia numa reunião.

MH: ***Isso era ela que dava3 a Coordenadora Pedagógica?***

Em todos os momentos, difícil só as professoras.

MH: ***Ela vinha com informações?***

Informações, a parte administrativa, as decisões, por exemplo, uma delas foi sobre a festa junina, passeio de alguma coisa, ela já vinha assim, essa escola eu não sei se é todas, não posso falar, estou dizendo esta, muita coisa já vinha pronta, vocês podem decidir por isso, e isso. Mas, eu acho que esta parte aqui brararrarrar..., então vinha com um discurso todo pronto por aquilo que era queria a decisão.

MH: ***Não tinha discussão?***

Exatamente, você vira as costas e fala tudo bem. Cruza os braços e os outros professores... E como a maioria já era antiga, já está acomodado, já está... E quando você questiona assim, por que não fazer uma reunião à tarde? -Não, não posso, porque eu tenho...!! – Que compromisso você tem? Porque eu como profissional tenho que largar minha sala para vir de manhã. Agora você que não tem compromisso não pode vir à tarde?

Mas como elas são mais antigas... Uma coisa que essa escola ainda não soube lidar... Se você parar para pensar no Estado faz mais de 10 anos quase 12 anos que não existia concurso. Houve um grande concurso.. O que aconteceu? Eles acreditavam que nesse concurso quase todas que estavam só com contrato fossem se efetivar.

MH: ***E não aconteceu?***

Não aconteceu

MH: ***E veio gente nova?***

Veio muita gente nova, muita gente nova.

MH: ***E não estão sabendo lidar com esse segmento?***

Exatamente, o que acontece não sabem lidar, essa gente nova que veio, por exemplo, no nosso horário, são 3 professoras que acabaram de sair da faculdade, uma delas, se não me engano é uma das tutoras de um curso do PEC, mas coisa recente, então tem aquelas idéias ...

MH: ***Idéias assim borbulhantes?***

Então, quando quer vir com uma idéia nova é barrada, é no sentido de... Então o que acaba fazendo? Fecha-se no seu mundo e faz dentro da sua sala de aula. Aí quando você vê uma apresentação de dia das mães toda bonitinha... Nossa! Por que não pensei nisso? Aí você pergunta: - Por que essa professora não trocou idéia com outra para fazer, você entende? Por quê? Porque ela tentou, como ela viu que ela tem barreira, o que ela faz? Na medida em que você percebe que você tem barreira você arruma outro caminho.

MH: *Quem são essas professoras novas?*

A loirinha, a Fátima a magrinha de cabelo comprido, a Adriana, a Renata da manhã, eu...

MH: *Aquelas que chegam mais? uma alta morena é antiga? Aquela que estava na sala naquele dia ouvindo nossa conversa é antiga? não é?*

É. A Elaine é antiga. A Elaine é antiga, mas ela escuta, ela de vez em quando quer, porque o curso que nós fizemos de ciências eu fui com ela. Eu cheguei a discutir com ela algumas coisas e numa palestra no dia anterior ela saiu da sala ela não concordou com o que o cara estava falando. E aquela de ciências ela foi uma daquelas que chegou,, Gente esse livro é muito legal ela é meio termo assim... Ela é antiga na escola.

MH: *Como você vê a Coordenação e a Direção em relação às professoras novas?*

Tem muita briga no sentido de... Elas vêm meio que autoritárias ainda. Isso eu sinto muito na escola estadual, não sei na municipal, vou sentir agora, apesar de que as poucas que eu passei eu achei que não tinha muito. Eu acho que a escola municipal tem uma abertura maior do que a estadual. Existe uma renovação muito maior na municipal, eu vejo isso. Concursos são coisas mais recentes, estão sempre acontecendo; troca de professores é constante na estadual e eu vejo que na municipal a coisa já é mais... As pessoas são muito antigas na escola estadual, muito antigas, mesmo as contratadas foram contratadas há 10, 12 anos atrás e que hoje estão perdendo salas e aí se revoltam, existe isso também. Isso não foi só aqui nessa escola, eu senti isso no dia da escolha. Essa coisa assim, caramba estou há tantos anos naquela escola e vou perder sala, sabe? Não é justo. E aí você pergunta: Por que não passou? Porque o concurso estava muito difícil. Uma fala MH isso foi importantíssimo, eu fiquei assim abismada. No dia do concurso, teve a parte da manhã, aí nós paramos, teve o intervalo para o almoço e à tarde a segunda parte da prova.. As pessoas que saíram da primeira parte da prova, eu fui fazer no colégio Objetivo em Pinheiros, saíram assim, extremamente cansadas, irritadas, aborrecidas, xingando, sabe? – Onde já se viu um concurso desse jeito! Aí eu olhava aquilo e falava – Gente, não está difícil! Eu pensava assim, eu errei bobagens por não ter feito leituras, por não ter visto determinados autores, aqueles autores que eu lembrava, eu acertei todas. Aqueles autores que nós tivemos, eu acertei todas. Aí você sentava para conversar eram pessoas muito antigas na rede, só estavam prestando o concurso porque precisam dessa coisa para se aposentar, muita gente para se aposentar, mas muita, bota muita nisso. –Puxa, mas eu fiz o curso tal, aí fala o nome dos 300 cursos lá. Aí você pensa assim, por que não mudou a sua visão? Porque a prova, eu acho fantástico, é muito difícil de fazer, mas eu acho fantástico, você tem um texto de um determinado autor, ou um trecho de um determinado autor, aí tem duas ou três questões e embaixo é que tem a questão. Você concorda com a primeira ou a segunda. A primeira e a terceira são as corretas, primeira e segunda. É cansativo? É cansativa uma prova dessa. Só que eu brincava com as meninas, eu falava, - Gente, se você souber o que o autor pensa, pára, analisa e tira a idéia central, você entendeu? Tira a idéia central, por exemplo, eu na época que eu fiz a Nossa Senhora Medianeira eu tive aula com o Mário Sérgio Cortela, eu sou apaixonada por ele, eu sou macaca de auditório dele. Ele é apaixonante. Ele trabalhou na época do Paulo Freire.

MH: *Ele foi secretário quando o Paulo Freire saiu.*

Ele foi o braço direito do Paulo Freire e num desses concursos, acho que foi do município, tinha muitas questões sobre o Cortela. Quando eu olhava o nome dele eu falava:- eu já sei como esse autor pensa. As meninas falavam: - Regina foi uma das questões mais difíceis. –Gente se você souber a idéia central, principal da língua você tira todas as outras, é impossível que o autor esteja falando uma coisa dessa e a questão fale uma outra completamente diferente. Então, uma coisa que eu percebi assim, a prova do concurso do Estado foi muito bem elaborada, mas muito bem elaborada mesmo. Foi realmente para tirar quem não tinha a competência de estar enxergando as coisas. Então, se você vê que

profissionais de 10, 12, 15 anos não conseguiram passar nesse concurso, você tem que questionar sim... Agora o Estado quer mudança? A Secretaria de Educação do Estado quer mudança? Acho que é uma coisa que se questionar porque as concepções de educação estão mudando bastante, graças a Deus.

E dentro da escola? O estado até quer mudanças, a Secretaria Estadual de Educação quer mudanças? Você vê isso, mas e dentro da escola? Onde está o foco? A escola quer mudança?

MH: *Qual é a resposta?*

Eu acho que não, ainda não está preparada par essa mudança. Precisa, porque está vindo de fora para dentro, tá. A sociedade está exigindo, o pai do aluno está exigindo, só que a escola não tem ainda essa estrutura, principalmente a escola estadual, ainda não tem essa estrutura de ver que se pode mudar, deve-se mudar, acho que tem que ter essa coisa de mudar. E sem perder aquela coisa que a escola acredita que tem que ser. Tem uma coisa assim, o papel da escola hoje em dia não é só a questão do ensino. A questão do educacional, você tem que estar realmente hoje em dia sendo o pai, a mãe. Muitas vezes foi-se transferindo alguns valores que é da família para dentro da escola. Quando essa escola entende esses valores e agrega no seu trabalho, ela funciona bem. Quando a escola deixa ali do lado de fora aqueles valores ou mesmo aquela que só quer realmente... Tem que ensinar, ensinar, ensinar, ensinar ele tem que aprender, aprender, aprender, aprender e deixa um pouquinho fora essa realidade, é onde se perde muita coisa no meio desse caminho.

Não sei se você ouviu essa semana a reportagem de uma escola aqui do interior do Estado de São Paulo que foi considerada a 5ª melhor escola?

MH: *No exame? Vi. Acho que é Sumarezinho3 ou Pereiras?*

Aí você olha o que? Você vê os alunos todos uniformizados, você viu que bonitinhos? Você vê o respeito que eles deram tanto pro aluno, porque tem isso também tem que se respeitar o professor, mas muitas vezes esquece de se respeitar o aluno e às vezes é o contrário. Respeita muito o aluno e esquece do professor. Eu acho que o respeito tem que ser igual a todos, quer dizer você tem que enxergar que esse aluno vem pra escola com fome, não adianta você querer tapar o sol com a peneira. Agora também não é só dar comida para esse aluno. Abre a porta só para dar comida para esse aluno. Por que em cima dessa comida você não estuda a questão da higiene? Ah! Mas eu vou ensinar o meu aluno como a gente vê nos livros? Que toda casa tem que ter sala, quarto, cozinha, banheiro, cada um tem a sua caminha, cada um tem seu banheiro, você tem isso na verdade? Não. Você tem uma família que dormem todos no mesmo quarto, amontoados e você não vai mostrar isso para a criança? - Não, não vou mostrar, me deixa mostrar... Isso a gente vê muito em livro, não é? Hoje graças a Deus já tem muita mudança, você já vê livros com crianças negras, você já vê famílias desestruturadas.

MH: *Partindo da realidade?*

Ainda está difícil isso entrar na escola. De repente eu quero a família, pai, mãe, mas esse aluno vai mal porque tem uma família desestruturada. Está bom, tem uma família desestruturada, você vai cruzar os braços e ficar olhando para essa família desestruturada e não vai fazer nada? Alguém é responsável por essa criança, bom é a avó? Então chama a avó, não é a avó? Trabalha? Uma coisa que eu sinto muito a falta é trabalho com a comunidade, mas um trabalho mais efetivo dentro da escola, no sentido assim, não é trazer a comunidade só para gastar dinheiro em dia de festa. Um trabalho assim de palestras, encontros, momentos de descontração, sabe, isso eu sinto falta. Não é trazer o pai pra dentro da escola só para pedir dinheiro, mas motivar esse pai. Ai a diretora fala assim de 600 alunos daqui, vem meia dúzia de pais. Puxa se você conseguir atingir essa meia dúzia. Ai eu falo dos dois (das duas escolas) porque aqui tem o mesmo problema, só que aqui por ser pré-escola, tem um diferencial, a mãe ainda é aquela mãe que cuida, que acompanha, que quando não pode vir liga por telefone e

fala: - Olha professora eu estou trabalhando não posso ir, mas eu vou mandar a avó, às vezes a avó não resolve nada, mas está mandando. Mostra um pouquinho mais de preocupação, coisa que lá já não acontece. Eu acho assim, o pai quando põe no ensino fundamental ele acha assim já cumpro minha obrigação daqui por diante você segue sozinho e não é por aí. Cabe assim fazer esse papel, é o pai? Não. Cabe à escola mostrar para o pai, olha pai, só que vou ser sincera, eu sou uma mãe, eu brinco muito com as diretoras da escola das minhas filhas. Você não precisa vir porque suas filhas são excelentes alunas. Mas eu digo que eu gosto de ser elogiada também, você entendeu? Acho que essa visão às vezes a gente muda. A gente tem que trazer pra escola só os pais que tem crianças com dificuldades, com problemas. Não, tem que trazer todos. Porque toda mãe gosta de ser elogiada mesmo aquele aluno com maior dificuldade, e isso é uma fala que eu tenho muito com os pais de meus alunos no primeiro dia de aula: - Pai, quando eu chamo você na escola, não é para brigar com você ou criticar você com relação ao seu filho. É para sabermos juntos o que podemos fazer por essa criança. Não adianta, se eu não trabalhar junto com você não vai adiantar, entende? Criticar é muito fácil. Será que esse aluno não fez uma coisinha de boa?... Eu tenho muitos alunos com problemas, então eu chego e digo: - Olha ele fez isso, mas tem uma coisa sabe, ele mostrou isso que ele pode fazer, tem esse lado legal dele, acho que você não percebeu, sabe quando você mostra o outro lado, o pai já... Quando o pai vem sabendo que vai ouvir crítica ele já vem com duas pedras na mão.

MH: *Obrigada.*



## Transcrição da entrevista com a Professora P2

MH: *Qual a sua formação? Quando você se formou? Você fez magistério? Outros cursos?*

Eu fiz magistério me formei em 1981, depois não fiz nenhuma faculdade só fiz o PEC em 2002.

MH: *Onde você fez o magistério?*

Numa Escola Estadual de 1º e 2º grau “Prof. Jácomo Stáváli” aqui na Freguesia do Ó mesmo. Depois fiz o PEC em 2004, terminou em 2004.

Comecei trabalhar em 82 e comecei na Prefeitura em 84.

MH: *Começou trabalhar em 82 onde?*

Na Associação Cívica Feminina do lado do Parque da Água Branca, era uma entidade filantrópica.

MH: *Você começou a dar aulas para quem?*

Para 1ª e 2ª séries. Fiquei em 82 na associação e em 84 fui para o ensino municipal que eu era profª. substituta de nível I e eu trabalhava numa EMEF, “Senador Milton Campos” no NAE 3, sempre na Freguesia do Ó. Depois eu me efetivei em 86 na Educação Infantil. Trabalhava no Conjunto Residencial “Elísio Teixeira Leite” em Taipas. Depois eu voltei para Freguesia. Em 87 eu me afastei da Prefeitura e fui morar em São José dos Campos e lá eu trabalhei no Colégio Objetivo Junior. Fiquei dois anos lá e voltei em 90 para cá. Em 90 fiquei como título precário numa escola na “Berta Lutz” que é um lugar muito, uma favela muito triste, até hoje.

MH: *É escola?*

É EMEI “Berta Lutz” no Jardim Elisa Maria, disse que sempre trabalhei na Feguesia do Ó, mas tive umas pequenas passagens.

MH: *Onde fica o Jardim Elisa Maria?*

Elisa Maria é caminho de Taipas é um lugar muito simples. É uma baixada, é um lugar bem afastado. Eu fiquei meio ano lá, nem trabalhei porque eu voltei de São José grávida, tirei licença. Fiquei três meses lá. Depois eu vim pra cá, num PLANEDI. PLANEDI você sabe o que é?

MH: *Escola de primeiro grau com PLANEDI.*

EMEF “Nilo Peçanha” que é aqui do lado.

MH: *O que você achava do PLANEDI na época?*

Era uma sala só emprestada, porque a Coordenadora não entendia nada de Educação Infantil. Para elas parecia um tormento ter uma sala de PLANEDI lá. Elas não gostavam muito. Eram duas salas só, em dois períodos eu e minha amiga. Estávamos substituindo uma (professora) que há muito tempo era lá da escola, um patrimônio histórico. Aí a gente chegou como “para-quedista no lugar” e elas (coordenadoras) acabaram com o PLANEDI rapidinho. Porque elas não tinham interesse nisso. O que a gente fazia para elas assim, era só para cumprir tabela, sabe? A gente entregava o planejamento pra ela, a gente fazia avaliação, entregava para ela, mas era só para ela ter a documentação. Porque não era nada discutido, não era assim.... Não era interesse deles. Acho que por isso que acabou o PLANEDI mesmo, não tinha uma coordenadora só para o PLANEDI...

MH: *Não tinha integração?*

Não. Era uma sala emprestada na verdade. Eu fiquei dois anos lá no PLANEDI. Aí acabou e eu fui para a escola em que estou hoje.

MH: *Em 92?*

Não. Em 93.

MH: *No Objetivo Júnior você lecionava na...*

3ª série. Foram dois anos de 3ª série.

MH: *Você trabalhou no ensino fundamental3 na escola estadual também3 não é?*

Só que o Objetivo Junior é completamente fora da realidade, eu tinha treze alunos, da minha realidade como professora de escola pública. É uma diferença legal, mas...

MH: *Tem muitos problemas a escola particular?*

É outra vida. São outros problemas. Não sei se agora se eu voltasse a trabalhar eu iria me adaptar.

MH: *Eu nunca me adaptei.*

É. Eu não sei agora, por exemplo, quando eu fui trabalhar lá eu precisava do emprego, então a gente até se sujeita, faz qualquer coisa. Mas agora se eu tivesse que voltar acho que não daria mais.

MH: *Nesse tempo todo até o PEC você chegou a fazer algum outro curso de formação3 alguma outra coisa3 ou não?*

Não, esses cursos da Prefeitura, de reciclagem, essas coisas, mas formação não.

MH: *Agora vamos falar do PEC. Você participou das Oficinas de Ciências e você se lembra daquelas semanas presenciais? Vocês tiveram as semanas presenciais em janeiro e julho de 2004. Você se lembra um pouquinho delas? Você pode me dizer quais foram os pontos positivos dessas semanas presenciais? Quais os pontos negativos? O que você viu de importante naquelas semanas? O que você viu de negativo?*

Todas as oficinas de que participei achei todas muito boas. Estar lá na USP é muito legal, eu acho que você aprende muita coisa, o pessoal da USP é muito legal tudo. A única coisa que, o negativo que eu achei, é que eu queria escolher alguma oficina. Foram colocadas as oficinas. Acho que também nem dá por uma questão de logística, não daria para escolher, é uma questão de logística, mas eu achei que foi muito boa, muito proveitosas. Eu gostei de todas. Eu participei de ciências, de matemática, de linguagem, eu gostei muito, de todas.

MH: *Vocês aprenderam? Você achou que essas aprendizagens foram importantes para depois vocês trazerem para a prática do dia-a-dia da sala de aula?*

Ah! Sim foi muito importante. Porque assim foi o que eu te disse, nem tudo dá para por em prática. Nem tudo dá para por em prática.

MH: *O que você aprendeu? O que você tentou colocar e não conseguiu? Quais foram os entraves? Fale um pouco sobre isso. Qual é essa dificuldade?*

Por exemplo, eu participei de uma de física. A de física para a educação infantil é muito difícil você aplicar. Porque tudo depende de uma construção de materiais, não que a gente não tenha capacidade de construir, de repente faz uma coisa errada, mas eu acho experiência assim... O questionamento com a criança, levantar hipóteses com a criança, isso aí às vezes você não pensa nisso. Partir das hipóteses da criança para trabalhar, isso é muito legal. Isso mudou alguma coisa assim, deu para colocar em prática isso. Levantar hipóteses, criar o conceito com a criança, isso foi muito legal. Que eu me lembre é isso, que mais, deixa ver...

MH: *Pontos negativos? O que você achou que não foi bom nas semanas presenciais? Você já falou não poder escolher3 que outras dificuldades você encontrou em colocar na prática3 depois na escola no dia-a-dia3 de tudo aquilo que foi visto? Você tem dificuldades na escola para colocar em prática? Há entraves? Que entraves você vê?*

Eu acho assim. O principal entrave é o trabalho coletivo. O trabalho coletivo que não acontece. Porque tem muita gente que não está a fim de fazer nada. Tudo que você faz dá muito mais certo se você fizer com todo mundo junto, porque o trabalho rende muito mais. Acho que ele rende muito mais. Se for em grupo, então a dificuldade na escola é se você

chega com um turbilhão de idéias, você recebe um balde de água fria, você tem que fazer tudo mais sozinha mesmo, a verdade é essa na escola.

MH: *A outra professora me disse uma coisa interessante. Ela falou exatamente isso. Ela vem com idéias mirabolantes e chega lá... eles? Como é que é sua escola? Como é sua relação com a escola? Você vê esses professores já com uma prática cristalizada? Que não querem saber das pessoas mais jovens com idéias novas? Como é que é essa relação?*

Não é nem essas pessoas mais jovens, porque tem pessoas muito mais jovens que tem aquela... são antigas para trabalhar, sabe? Não é nem isso, sabe? É a falta de motivação do pessoal mesmo, sabe? Você fala ai! Você já vem inventando tanta coisa! Você gosta de trabalhar, não? Você gosta de ter trabalho, não é? Então é isso que a gente consegue ver muita coisa. Você vai dar uma pintura, o pessoal fala: - Você tem um pique! Parece que está todo mundo morrendo, então isso é um problema, mesmo.

MH: *Como você analisa essa falta de pique delas? Qual a causa?*

Olha, primeiro é a falta de cobrança.

MH: *Cobrança?*

Eu acho que a gente percebe muito as pessoas que não fazem nada e a coordenadora não cobra, sabe? A diretora também não se envolve muito. Você falou que tem muito envolvimento da turma, mas na hora do “vamos ver mesmo” eu acho que muita gente cai fora. Falta de cobrança mesmo, infelizmente tem gente que é servidor público mesmo. Infelizmente, que não está lá para batalhar. Já está com a vida ganha, não sei como, eu não consigo repetir o que eu faço, sabe? Todo mundo fala dessas apostilas que nós fizemos que elas estão prontas para o ano que vem. Eu já não aceito esse negócio, eu já estou fazendo algumas coisas para mudar porque parece que foi feita aquela apostila para repetir dez anos a mesma coisa? Não dá. E tem gente que acha que é isso. Para construir a apostila já foi uma dificuldade, porque poucas ajudaram a construir a apostila. Tem sempre aquela que dá o mínimo necessário só. Essa é a dificuldade na escola, mas se você vai com idéias mirabolantes você pode fazer sozinha, eles te apóiam te chamam de louca, mas eles te apóiam, mas não que eles vão se envolver não, é uma ou outra que se envolve mesmo.

MH: *Na avaliação que vocês fizeram das oficinas agora de Ciências eu vi um entusiasmo muito grande 98,3 99% dos alunos-professores disseram que foi ótimo acharam maravilhosa havia um entusiasmo e eu vejo que depois na prática acontece exatamente isso. De certa forma você já me respondeu uma parte. O que acontece com esse entusiasmo primeiro das pessoas quando chega na sala de aula?*

O que acontece?

MH: *É. A que você credita essa quebra de entusiasmo pós o PEC? Estou falando especificamente do PEC mas às vezes você vai assistir a uma palestra com seus colegas todo mundo sai entusiasmado chega na hora do vamos ver na escola a coisa murcha. A que você atribui essa quebra de entusiasmo?*

É aquilo que eu te falei. É o esquema que está tudo errado, sabe. Eu acho que assim, eu não posso falar que nem falam - o professor ganha mal, eu não acho isso. Não acho que o professor ganhe mal e ele trabalhe mal, não é isso. Acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Eu acho que o esquema está todo errado. A falta de motivação dos alunos, também e a gente não saber mais o que fazer para tocá-los, sabe? Porque às vezes a gente acha que plantar bananeira não vai resolver mais o nosso problema. Eu acho que é todo o esquema que está errado, às vezes a gente planeja uma coisa maravilhosa e dá tudo errado na hora. E a gente fala – o que a gente tá fazendo de errado, então o esquema está muito errado.

MH: *O esquema você fala...*

É a família, a sociedade, é a escola. Estão com alguns vícios que estão desvalorizando a escola e aí o sonho cai por terra, sabe? Eu ando meio deprimida.

MH: *O que você acha que precisa para haver uma mudança para haver um salto de qualidade?*

Primeiro o governo lidar com a escola não como um número, com dados que eles precisam só e ver que está trabalhando com gente. O governo acha que lida com dados e não com gente. A gente falta psicólogo. Eu não quero um psicólogo na escola, mas eu quero um psicólogo pra encaminhar ou orientar, eu só quero, por exemplo, oculista. A gente estava tendo essa discussão – a criança precisa de ir ao oculista. Quando a gente precisa ir ao oculista, a gente vai ao convênio, fácil, não é. Até marcar a consulta demora um pouco, mas a gente consegue. A mãe tem que tirar do nada aquele oculista para levar a criança, não é? Isso já é um entrave para a criança? Não é? Eu tenho uma criança que eu tenho certeza que ela tem algum problema oftalmológico e a mãe não leva porque não tem... É difícil, o percurso. Acho que precisa saúde, questão saúde mesmo, porque a saúde da família, tem o posto de saúde da família, mas não tem nada. Se precisar de oculista eles não têm, uma fonoaudióloga eles não têm...

MH: *E quando têm... Outro dia lá na cidade uma pessoa estava com uma dor horrível marcou lá chegou ao pronto socorro não tinha o especialista da área voltou para casa marcou consulta para dali vinte dias. Em vinte dias ou a dor passou ou a pessoa morreu.*

É tudo, é um círculo, é uma bola de neve. A família em se envolver mais. Eu acho que o envolvimento da família é fundamental você vê que dá certo. Tem mães que você chama, conversa e na semana seguinte já está ajudando, já está colaborando e a escola também, não é? Porque tem gente que acha que só cuidar basta, eu acho que não. As mães querem que a gente cuide da criança, pra elas basta isso, mas a escola tem que ser mais comprometida, fazer mais coisas, dar uma sacudida porque tem gente muito mais jovem do que eu que não quer fazer nada. São bem tradicionais, fazem aquelas coisas repetidas, repetidas, repetidas, não mudam nada. Então eu acho que, mais cursos, para professoras, obrigatório. Não é a procurar não porque formação a gente tem que procurar, eu acho que tem uns lá que seriam obrigatórios. Ficar de obrigatórios. Porque não basta o que você aprende na faculdade há vinte anos atrás, não bastou. Mas tem gente que passa sem fazer curso nenhum.

MH: *O que mais?*

É o esquema.

MH: *Como você viu o PEC na sua formação? Você se formou em 83 e depois em 2004?*

Nesse tempo fiz alguns cursos.

MH: *Qual sua avaliação do PEC como um todo?*

Olha, eu gostei muito. Eu gostei muito, os textos são muito bons, as videoconferências foram muito boas. Tinha hora que a gente ficava muito cansada porque é puxado, mesmo, a gente não estava acostumada mais estudar como tinha que estudar, mas eu achei muito bom, os textos muito bons. Mudou muita coisa em mim também, minha forma de pensar.

MH: *O que mudou é o que você aprendeu? O que foi mudança e o que foi aprendizagem?*

A teoria, eu achei os textos foram muito bons e justificaram muito minha prática. Às vezes você faz uma coisa, você fala assim você não tem como justificar. Eu acho que os textos me ajudaram muito, eu aprendi muito a justificar a minha prática, sabe? Muita gente fala: - Eu não gosto da teoria, muita teoria, eu acho que não eu acho que foi de acordo. E por exemplo, na parte do ensino fundamental. Ah! Uma coisa, os RCNEI. Eu já tinha feito leitura dos RCNEI, assim por obrigação. Sabe, você lê, para fazer resumo. Aquilo lá não tinha me dito nada e depois com o PEC eu fui ler novamente com outra cabeça. Mudou tanto a leitura. Eu acho que mudou até a forma de interpretar as coisas.

MH: *Em que sentido? Você acha que até então era a teoria pela teoria?*

Teoria pela teoria, exatamente.

MH: *E o PEC veio mostrar para você uma prática ligada àquela teoria?*

Mudou assim, eu passei a refletir mais sobre a minha prática. Eu acho que a reflexão sobre a prática, a variação da minha prática foi muito legal e outra coisa, a fluência para escrever, mudou muito. Mudou muito.

MH: *Você atribui à que essa fluência para escrever?*

A leitura mais teórica eu acho que muda bastante. Eu acho que a leitura mesmo que muita gente fala que teoria não presta, muita gente que não quer saber de texto, eu acho que mudou muito, mudou muito minha fluência de escrever, meu pensamento. Eu não tenho mais dificuldade nenhuma em fazer um planejamento, um relatório, não tenho dificuldade nenhuma em fazer isso. Por exemplo, no caso dos PCNs, eu não trabalho diretamente mas eu avalio as atividades da minha filha, ela já está no ensino médio. E o material dela eu avalio demais, a Glória, sabe? O material que é usado na escola, eu tenho uma noção muito boa, do que é pra ser feito, se está correto o que eles estão fazendo na escola.

MH: *Você acha que uma das aprendizagens você se tornou uma pessoa com um olhar mais crítico é isso?*

É, e fundamentado, não é? Eu tenho mais fundamento para discutir alguma coisa.

MH: *Isso é bonito hein? Isso é muito bom. Que mais você acha que você aprendeu?*

Apesar de a monografia ter sido sofrida, um trabalho sofrido eu acho que o esquema que ele dá para você fazer um trabalho é perfeito. Eu acho perfeito aquele esquema de como eles encaminham o trabalho.

MH: *Quem era seu orientador?*

Nelson Chapochinik, ele deixou a gente mais à vontade. Mas, eu acho que o roteiro dos trabalhos dava para fazer um trabalho perfeito, eu acho. Eu me saí muito bem.

MH: *O roteiro da monografia?*

Da monografia não, de todos os trabalhos de pesquisa. Todos os trabalhos que a gente tinha que fazer, de estágio, eu acho que seguindo aquele roteiro ficava perfeito o trabalho.

MH: *Os roteiros você acha que foram importantes para você?*

Não tenho dificuldade em fazer nada assim, de fazer planejamento... Eu sempre gostei, mas agora não tenho mais dificuldade, apesar de ter aprendido a fazer isso, o roteiro que eles davam eu acho que fazia um encaminhamento perfeito para o trabalho. Apesar do professor lá deixar a gente bem à vontade.

MH: *Isso mexeu com a sua prática? Essas aprendizagens do PEC mexeram? fez você refletir sobre sua prática? O que você mudou na sua prática a partir do PEC? Dessas aprendizagens. Você falou uma coisa que você passou a refletir mais sobre sua prática? passou a fazer uma avaliação sobre o que você faz? passou a refletir mais sobre sua prática. A sua prática mudou após o PEC?*

Mudou. Mudou assim. Eu sempre fui assim do jeito que eu sou eu sempre fiz, as atividades foram sempre do mesmo jeito, mas mudou o olhar pra criança, eu passei, eu já fazia, mas eu passei a entender melhor depois de ter lido mais sobre a coisa, eu acho que mudou assim, o que eu devo fazer, a minha avaliação sobre eles, as minhas formas de registro, mudou nisso.

MH: *A principal é o olhar pra criança saber que ela faz como você já falou? concepções espontâneas delas? partir do que ela sabe estruturar isso. Nesse sentido você falou passou a enxergar de outra maneira?*

De outra maneira é. Apesar de já ter uma prática minha.

MH: ***Iluminada3 sua prática foi iluminada por essa teori?***

Foi, foi sim. Eu acho assim que eu passei a dar mais importância em certas coisas que eu fazia com eles, sabe?

MH: ***Tipo?***

E aí tem o meu conflito porque a escola ainda quer que faça alguma coisa tradicional e aí eu mudo... Sempre está em conflito porque a escola é aquela tradicionalzona mesmo. Às vezes eu vejo aquelas professoras fazendo BA, BE, BI, BO, BU, eu fico horrorizada.

MH: ***Isso significa que a EMEI3 é escolarizante?***

Escolarizante demais, exatamente.

MH: ***No PEC você viu mais uma maneira lúdica.***

E aí é que está o conflito. Porque o lúdico, eu acho que onde a gente está errando... Deixando o lúdico de lado. Eu acho, eu tenho certeza, não acho não, só que está difícil. Estou numa fase deprimida da vida... Deprimida da educação. Eu acho que precisava mais o lúdico, eu procuro brincar bastante com eles, conversar bastante com eles, fazer tudo com atividades lúdicas, mas o esquema ainda é escolarizante. Não tem jeito, o esquema é. E não existe um trabalho coletivo pra isso.

MH: ***Na escola?***

Eu acho que não, eu acho que falta trabalho coletivo. Eu ia até fazer minha monografia sobre o trabalho coletivo, só que aí...

MH: ***Qual foi o tema de sua monografia?***

Sobre alfabetização na educação infantil.

MH: ***Alfabetização na educação infantil?***

É. e ...

MH: ***Os prós e os contras?***

Eu ia até fazer sobre o trabalho coletivo, a gente vive nessa crise mesmo, um quer fazer o outro não. Nem tudo dá para você fazer sozinha, não é?

MH: ***A maioria na sua escola não tem as horas atividades?***

Tem, tem.

MH: ***Como é esse horário coletivo na escola?A coordenadora participa?***

É assim, você resolve coisas. Você só resolve coisas, você não ...

MH: ***Não discute o pedagógico?***

Não. Resolve coisas eu acho.

MH: ***O que vai fazer na festa... O que vai no sei o quê...passa recadinho..***

É exatamente. A gente vivia falando que reunião pedagógica é reunião “recadológica”, porque é só recado que a gente recebe... Não discute, não aprofunda muito não, sabe. Eu acho que falha mesmo, às vezes, eu acho assim, essa apostila nossa, tem o lado bom e tem o lado muito ruim.

MH: ***De quem surgiu a idéia dessa apostila?***

A apostila faz tempo que a gente quer fazer, porque é um negócio de fechar o trabalho sabe?

MH: ***Sistematizar o trabalho?***

Organizar o trabalho. Só que ...

MH: ***Só pro terceiro estágio?***

Não, todos os estágios têm uma apostila agora. Para sistematizar o alfabeto, essas coisas, fora isso você tem que fazer muito outras coisas, não é só a apostila, não é um trabalho único, só que eu também já vejo os aspectos negativos. Tem gente que só está fazendo aquilo lá, por fazer, vai passando folha, folha, folha. Tem coisa muito boa lá, mas não é só isso. Então tem gente dando folha, folha, e eu já vejo esse ponto negativo. Então...

MH: *Não existe a criatividade da criança apontada ali3 bom3 não sei?*

Não tem, não tem mesmo. Então é só isso, percebe-se que o que era para dar certo, já está dando errado e todo mundo fala que vai ficar para o ano que vem eu já fico desesperada porque tem coisas que eu quero tirar lá, vão me crucificar. Eu quero tirar um monte de coisas já de lá.

MH: *Você quer por o que? Como você vê?*

Eu acho assim, primeiro que você não pode repetir, mesmo que seja outra turma você não pode repetir atividades, eu acho que é uma falta de competência. Porque você tem que conhecer sua sala e tudo mais. A apostila é só um roteiro. Não é uma coisa fixa, é um roteiro. Eu acho que isso daí tem que mudar. E eu acho que o trabalho coletivo mesmo na escola é que falha porque você acaba indo por terra o que você quer fazer.

MH: *E a coordenadora nos horários coletivos também não tem uma discussão de um texto pedagógico3 discutir essas coisas?*

Pouca coisa.

MH: *Ela parece que é nova foi para lá este ano?*

É, é nova não é da região ela não é nova, mas é assim é um esquema furado mesmo, você só discute coisas necessárias para o dia-a-dia. Você não se aprofunda muito, não. Não é uma formação. O horário coletivo não é de formação.

MH: *É de recados?*

Não é formação não. A gente até lê alguns textos de interesse da gente, mas é aquele negócio de, porque tem que fazer, não é?

MH: *Entendi. E o plano? O projeto pedagógico? Foi feito coletivamente3 ou não?*

Foi feito coletivamente.

MH: *Vocês seguem ou é só pró forma também?*

Porque o que a gente fez este ano. Porque como mudou a coordenadora mudou muita coisa. Nós fizemos um plano anual, não é? As metas: vivenciar, o brincar, o vivenciar, o contar, então assim abrangia todas as áreas e era para ser feito individualmente um plano assim, mensal- O quê, para quem, como e quando . Só que muita gente não entendeu como fazia isso e a gente entregava para ela e ela ficou de retomar o que era para ser feito e até hoje, nada. Não foi retomado isso, sabe.

MH: *Isso desde o começo do ano?*

Desde o começo do ano, não foi retomado. Aí surgiu a apostila. Aí está todo mundo seguindo, mas não está fundamentado o negócio, não.

MH: *Mas o plano então não foi feito? O plano anual?*

Só o anual, só o anual. Não tem bimestral.

MH: *Só tem as metas3 o geral?*

Acho que eu te entreguei não te dei um?

MH: *Não.*

Não? Eu vou pegar um para você. Eu vou pegar o que eu fiz. Acho que eu cheguei a fazer o de março e abril, até maio acho, por mês. Só que aí, muitos não entenderam, muitos reclamaram sabe como fazer. Era simples, uma coisa simples de fazer, mas não entenderam e ficou de ser retomado, aí depois ela mesmo falou, nós vamos retomar, mas nós não retomamos. Depois eu te mostro o meu.

MH: *Pode até pedir pra ela3 uma coisa mais formal e como é que você viu 3 no meio do nosso trabalho? Eu acho que foi muito invasivo3 não foi? Você acha que está sendo interessante? Qual sua avaliação do trabalho?*

Do trabalho? Assim, eu tive dificuldade por conta daquilo que te falei, do tempo de ter lido... São duas coisas diferentes. Integrar no que eu estou fazendo. Eu acho que as crianças foram bem receptivas com você e toda vez que eu falo nós vamos voltar com a prof<sup>a</sup>. Maria Helena e eles perguntam se você vai voltar aí eu acho que eles foram muito receptivos

mesmo, mas tem aquele grupinho que, não é o projeto não é nada, é no geral, que tumultua um pouco a atividade. Eu acho que eles são muito receptivos, mas eu acho que eu falho na hora de integrar mais as coisas. Eu acho que essa é minha falha, não estou integrando, não estou ampliando.

MH: *Você gostaria de uma ajuda?*

Eu tenho que me policiar eu precisava pegar mais alguma coisa para ler, se você tiver pra mim, pra ver se eu dou uma ampliada sobre projeto mesmo pra ver pra onde eu tenho que caminhar.

MH: *Eu tenho dois livros e eu vou xerocar desses livros e vou comprar um terceiro que eu vi sobre projetos eu vou comprar para as duas. Eu tenho dois que são mais teóricos do Fernando Hernandez? você conhece?*

Não.

MH: *Vou xerocar a parte de projetos e semana que vem eu trago e depois eu vou comprar o outro livro e te dar e que achei interessante.*

Tá. Acho que eu estou fazendo muito jogado ainda, assim muito estanque sabe as coisas? Eu acho que eu precisava me aprofundar mais. Eu acho assim...

MH: *Vou te dar de novo aquele texto do projeto da educação infantil que eu trabalhei nas oficinas.*

Vou dar uma olhada.

MH: *É sobre o tempo? a preocupação com a educação infantil não é construir conceito noções científicas? mas é primeiro aguçar a curiosidade? trabalhar uma coisa que seja significativa? é você tirar a argumentação debs? é perguntar? questionar? dar oportunidade da fala deles? quer dizer? isso faz parte da construção de um pensamento científico? raciocinar sobre? pensar sobre? você vai aproximar essas crianças da maneira de pensar e fazer ciência? olhar para aquele fato? pensar sobre? permitir que ele coloque opinião? discutir no grupo. Então vou trazer esse texto para você.*

É eu vou me aprofundar mais.

MH: *O que mais você ia falar sobre o nosso trabalho?*

Eu acho que, às vezes me sinto meio agoniada, minha turma é muito difícil mesmo, muito agitada, eu acho muitíssimo agitada, tem problemas sérios de comportamento. Estou com problemas com duas crianças, um menino e uma menina, a menina está ficando mais tranqüila, mas o menino ainda dá trabalho e assim minha turma é muito agitada mesmo, então eu acho que... Mas eu acho que eu preciso me aprofundar mais pra vir um pouco mais o horizonte, eu acho que estou meio fechada ainda para ampliar mais bem interdisciplinar mesmo, abrir mais, ampliar.

MH: *Está bem? então isso aí a gente vai te ajudar? eu ach que eu também falhei um pouco eu tinha que ter preparado melhor antes de entrar e fazer? antes de começar. Agora o projeto eu achei legal o que você escreveu pelo que eu vi lá? foi mesmo meio? não foi forçado? mas foi o que saiu. Saiu assim? poderia ter saído um bichinho. Na verdade um projeto? quer dizer onde foi a falha? A falha foi na não? no vínculo eu tinha que ter construído um vínculo com eles primeiro para depois ter tirado a questão para depois ter dado continuidade você entendeu? Porque eles ficaram... Eles não sabiam o que esperavam de mim também. Mas não tem importância.*

Eu acho que trabalhar com educação infantil é assim mesmo. No ensino fundamental eles têm uma bagagem maior, eles têm conhecimento maior, eles conseguem pesquisar mais também, não é? Eu acho que o ensino fundamental rende mais, eles têm como pesquisar e o universo da educação infantil é muito restrito, e a gente fica meio frustrada por causa disso.

MH: *Na educação infantil pode partir do que é significativo para eles e eu acho que nossa dificuldade? meu erro no começo foi isso e a gente acabou querendo fazer e saiu isso? como eu te falei poderia ter saído outra coisa? a idéia é a partir disso? ampliar um*



*pouco3 fazer atividades diversificadas ver outros aminhos e aí você pode avaliar melhor com eles 3 a dinâmica. Eu vou ter que fazer outra entrevista no final do nosso trabalho tudo bem?*

Tudo bem.

MH: *Obrigada.*

**ANEXOS**

**Campo de girassóis: pintura coletiva dos alunos da Professora P2**









## **Relato do Diário de Bordo da Professora P2**











**Produções dos alunos da Professora P1**

















## **Relato do Diário de Bordo da Professora P1**