

# **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO COM O SABER: INQUIETAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Messias Holanda DIEB - Universidade Federal do Ceará (UFC).

GT: Formação e Construção de Saberes

## **1. Introdução**

Educar nunca foi uma tarefa fácil nem tampouco um simples repasse de conteúdos, mas, antes de tudo, uma postura, um pensar, uma atividade profissional em busca de bases epistemológicas que a subsidiem. Destarte, a atenção da ciência se volta, cada vez mais, para o universo educacional e aponta a necessidade de um novo fazer pedagógico.

O avanço tecnológico proporcionou, à sociedade, o acesso a uma quantidade tal de informações que se tornou cada vez maior a responsabilidade da escola na contribuição intelectual, ética e cultural da formação das novas gerações, haja vista que estas se apropriam, com mais intensidade, das informações porque estão associadas ao seu tempo cronológico. Neste sentido, a educação se torna, para toda e qualquer instituição de ensino, um grande desafio, contudo, ela se constitui direito fundamental da criança (Art.53 da Lei n.º 8069/90 - ECA) e dever da família, posteriormente assumido pelo estado (Art.2.º da Lei n.º9394/96 – LDB).

Baseados no que afirmamos, acima, consideramos que a preparação do professor para atuar na sala de aula, a qual é inevitavelmente heterogênea em sua composição física e social, constitui pauta de grandes debates e discussões voltados para a educação, especialmente, se a modalidade de ensino, em que esse profissional se insere, for uma das mais importantes do processo educativo: *o ensino infantil*.

Como fruto dessas reflexões, realizamos o levantamento de algumas informações, junto aos professores da educação infantil de Pindoretama, a fim de podermos ter em mãos alguns dados que servissem de base para uma pesquisa posterior.

Este trabalho, então, se ocupa da apresentação e análise dos dados colhidos no referido levantamento. Após a metodologia utilizada, falaremos a respeito do trabalho de Veiga *et alii* (2002) sobre os mais diversos problemas inerentes à formação de professores no Brasil e, em seguida, apresentaremos as reflexões que Charlot (2000) fez acerca do *fracasso escolar*, as quais apontam para uma teoria *da relação com o saber*. Faremos, entretanto, algumas associações entre essa e as teorias psicogenéticas a fim de encontrarmos subsídios para a análise dos dados levantados.

## 2. Metodologia

De acordo com as orientações sobre pesquisa científica de Lakatos & Marconi (1985:21), seguimos a técnica empirista da observação dos fenômenos, a qual nos levou a sistematizar nossa atividade investigativa através do *método indutivo*, haja vista partirmos de situações particulares, retiradas das reuniões da Secretaria de Educação com os professores.

Consideramos que a escolha desse método nos auxiliou na interpretação e/ou compreensão dos dados porque, embora tenha o nosso trabalho percorrido uma base interpretativista ou qualitativa, os dados quantitativos assumiram, também, especial importância, pois, conforme o que nos orienta Gamboa (1997:106), se os dados forem *interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa*.

As informações apresentadas em forma de números foram utilizadas, não para generalizações estatísticas, mas, para auxílio às interpretações feitas sobre eles, uma vez que nos métodos qualitativos não se pode negar a *existência de obstáculos que impedem a observação direta e a mensuração de certas variáveis* (Haguette, 2000:63).

A coordenação de educação infantil do município reúne seus professores, periodicamente, para planejar atividades docentes, repassar informações ou para assistir a cursos de capacitação.

Em um dos encontros periódicos dos professores, solicitamos a eles que respondessem um questionário contendo seis perguntas (**P**). Apesar de termos aplicado questões simples, e de fácil resposta, pudemos observar algumas

informações interessantes que, às vezes, passam despercebidas pelos participantes das reuniões, sejam eles os professores ou, até mesmo, os coordenadores.

O corpo docente observado, composto por trinta e três professores, e, também, os coordenadores do núcleo de educação infantil foram bastante receptivos ao questionário, não havendo nenhum obstáculo para o preenchimento do mesmo. Na atividade de análise pudemos comprovar algumas ilações que fazíamos a respeito do perfil e da formação dos profissionais a quem estão entregues as nossas crianças, conforme veremos mais adiante.

### **3. Os problemas da formação de professores no Brasil.**

Levando em consideração a exigência, cada vez maior, de capacitação para o exercício da atividade pedagógica e os problemas inerentes à formação de professores, faz-se necessária uma discussão sobre este tema sob várias perspectivas. O trabalho de Veiga *et alii* (2002), por exemplo, parece satisfazer a afirmação acima, pois reúne artigos que tratam da questão e enfoca as políticas públicas de educação, as reformas ocorridas em função dessas políticas, além de comentar a legislação pertinente ao tema, destaque para a LDB (lei n.º 9394/96) e sua regulamentação.

Nesse trabalho, Vieira (2002) analisa a formação de professores, como política educacional, num cenário impactado pelo processo de globalização. De acordo com o pensamento da autora, esse processo *afeta todas as esferas da vida e da produção humana* (p.20) e, por conta disso, os professores se dividem nas mais variadas atitudes. É possível encontrar sujeitos que agem positivamente frente às mudanças e outros que as temem completamente.

O difícil acesso da maioria de nossos educadores à Internet, por exemplo, gera uma deficiência de informações e um fenômeno chamado por muitos de *exclusão digital*, como bem observa Ramal (2000). Além de influenciar nas relações de poder em sala de aula, tal fenômeno coloca o professor “excluído” numa situação de inferioridade frente aos demais. Vieira ainda comenta que o perfil do professor acaba alterado pela intervenção de

organismos internacionais, entidades financeiras que bancam boa parte de nossos projetos educacionais.

Na análise dos novos paradigmas da formação de professores, Scheibe (2002) diz que parte dos cursos são realizados fora das instituições universitárias, nos chamados Institutos Superiores de Educação. Mesmo vinculada ao ensino superior, a formação docente está desvinculada das universidades, realizada de forma aligeirada e tende a tornar os educadores *técnicos da educação*, sem orientação para a pesquisa e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), na visão da autora, não passam de *desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros* (p.61).

Comungando com essa visão, Veiga (2002) direciona o seu debate para a diferenciação entre o *tecnólogo do ensino* e o *agente social*, esses dois tipos de profissionais estão sendo capacitados para atuar em nossas escolas. Enquanto o último educa na perspectiva crítico-construtivista, o primeiro restringe a sua atividade *ao micro-universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada* (p.73).

Apesar de acharmos relevante as considerações, tecidas pela autora, em relação aos tipos de profissionais que estão sendo *capacitados*, queremos deixar claro que não concordamos com posições que se definam tão dicotômicas e que coloquem a postura profissional dos educadores em posições polarizadas. Além do mais, conforme nos alerta Amaral (2002), de tanto sofrermos adjetivações, parece que *perdemos, ao longo do tempo, a representação exata do que é ser professor, simplesmente professor* (p.139 – grifo de Amaral).

Na segunda parte do trabalho, Damis (2002), Amaral (2002) e Santos (2002) aprofundam, respectivamente, as discussões que tratam das reformas ocorridas na área da educação e destacam, principalmente, a forçosa redefinição da identidade do professor que se vê obrigado, mediante aos inúmeros problemas e dificuldades que ora enfrentam em sua atividade, a se posicionar frente às mudanças.

Além dos problemas sociais que fazem parte da cotidianidade do professor e da má qualidade dos modelos adotados para a sua formação, as

novas tecnologias exigem desse profissional uma maior qualificação e o *desenvolvimento de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas* (Santos, 2002:168).

Essa é, portanto, a atual realidade da formação docente no Brasil. Enquanto as políticas públicas de educação não forem discutidas com os verdadeiros atores do processo, o cenário não será condizente com o roteiro, e este se desenvolverá sempre ao sabor dos ventos tempestuosos das ideologias dominantes.

#### **4. A Teoria da Relação com o Saber: dialogando com Piaget e Vygotsky**

Em seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, o francês Bernard Charlot nos leva a refletir sobre o que se convencionou chamar “fracasso escolar” e salienta que o mesmo não existe, o que existe é uma *relação com o saber* de alunos que não conseguiram corresponder às expectativas da escola. Muitas vezes, essas expectativas perpassam o terreno complicado da indisciplina, da falta de reprodução dos conteúdos apresentados, e, até, do desinteresse completo pela atividade escolar.

Baseado nessa reflexão, e após ter comentado as principais explicações dos sociólogos para o fenômeno do *Fracasso Escolar*, Charlot refuta a idéia de que sua causa possa estar na origem social da criança e propõe uma *sociologia do sujeito*, a qual tem como objeto de estudo o indivíduo e sua capacidade de transformar o mundo e de ser transformado pelo mesmo. Esta perspectiva nos reporta, de forma análoga, aos postulados de Vygotsky sobre a relação do desenvolvimento humano pela interação com o meio social.

Para Vygotsky (2000), as funções psicológicas superiores são construídas no decorrer da história do homem em relação constante com o meio social e, nesta sua relação com o social, mediada pela cultura, ele influencia no meio e, por este, é influenciado. Para Rego (1995), o renomado psicólogo russo cristaliza o ser humano como um produto de sua “interação dialética” com o contexto social no qual ele está inserido. Destarte, o elemento cultural é apontado como grande constitutivo da natureza dos indivíduos, pois é

através dele que nós nos percebemos no mundo e por ele nos sentimos motivados a exercer um papel transformador.

Charlot (2000) chamou de *leitura positiva da realidade social* a postura do educador ou pesquisador que deixa de lado as carências, as faltas, as incapacidades e deficiências do aluno enquanto sujeito, uma vez que somos seres em constante transformação. O pesquisador francês, seguindo o pensamento kantiano, ressalta que, como indivíduos humanos, precisamos ser educados. Todavia, ele compreende a educação como uma *autoprodução* que só se realiza através da atividade mediadora do outro e com a sua ajuda. Neste ponto o autor destaca a relevância de uma *teoria da relação com o saber*, pois não basta somente o “saber” sobre algo, é preciso que este ele seja vivido, experimentado, transformado.

Um outro estudioso também influenciado por Kant foi o suíço Jean Piaget. Embora ele não tenha dirigido um foco maior em suas pesquisas para a interação com o outro e com o meio social, tal como fez Vygotsky, podemos encontrar em sua obra, também, várias referências a esse aspecto, basta lembrar do que nos falou a respeito dos sentimentos e julgamentos morais: *um dos resultados essenciais das relações afetivas entre a criança e os pais, ou os adultos que lhes desempenham o papel, é engendrar os sentimentos morais específicos de obrigação de consciência* (Piaget e Inhelder, 2001:104/105).

Uma vez que somos *imperfeitos* (Freire,2000), a ação de educar se faz necessária, também, no sentido de ajudar à criança, especificamente, em sua formação moral.

Charlot (*op.cit*) concluiu sua reflexão reafirmando: *não existe o fracasso escolar*. Além disso, conforme expôs o autor, ao estudar tal fenômeno foi preciso construir um objeto de pesquisa e formular uma *teoria da relação com o saber*, para a qual pode-se contar com a colaboração de disciplinas como a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a filosofia, entre outras, haja vista que *cada uma poderia e deveria, no entanto, apropriar-se, integrando-as na sua própria lógica, das questões e respostas produzidas por outras* (pp.88-89).

Gostaríamos, antes de discutirmos os dados, ressaltar a concepção de “saber”, adotada neste trabalho, e a *relação com o saber*. Por “saber” entendemos ser um conhecimento que pode ser “construído”, negociado,

segundo as afirmações teóricas de Piaget e Vygotsky, contando com a *cooperação* e as experiências de cada um. Ao processo de “construção”, negociação e significação de “saber” chamamos *relação com o saber*.

## 5. Apresentação e Análise dos dados

Passaremos agora à apresentação dos dados coletados no questionário. Estes serão analisados com base na exposição que fizemos a respeito dos problemas inerentes à formação docente e na *teoria da relação com o saber*, a qual foi associada às teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky.

No universo de trinta e três professores entrevistados constatamos que quatorze têm nível superior em Pedagogia e dezenove possuem o nível médio com habilitação em magistério (a maioria pertence ao curso de pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú). De acordo com o número de professores e a seqüência das perguntas do questionário, organizamos uma tabela para facilitar a visualização quantitativa de alguns dos dados, para em seguida tecer nossas considerações.

Ressaltamos que os números que compõem a tabela não contemplam todas as informações extraídas do questionário, portanto, em alguns momentos da análise, o leitor terá a necessidade de recorrer às perguntas, do referido questionário, que se encontram nos anexos deste trabalho, conforme informamos anteriormente.

**TABELA 01**

PERGUNTAS	NIVEL SUPERIOR (14 PROFESSORES)		NIVEL MÉDIO (19 PROFESSORES)	
	RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
P1	Sim	71,43	sim	84,22
	Não	28,57	não	10,52
	sem resposta	-	sem resposta	5,26
	RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
	Sim	64,28	sim	42,10

<b>P2</b>	Não	28,57	não	36,84
	sem resposta	7,15	sem resposta	21,06
<b>P3</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>
	observam	100	observam	100
	não observam	-	não observam	-
	sem resposta	-	sem resposta	-
<b>P4</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>
	adora os comportados e não se preocupa com eles	14,28	adora os comportados e não se preocupa com eles	5,26
	sem resposta	85,72	sem resposta	94,74
	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>
<b>P5</b>	discutem	85,72	discutem	73,68
	não discutem	14,28	não discutem	26,32
	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>
<b>P6</b>	prioriza o conteúdo	-	Prioriza o conteúdo	-
	flexibiliza a ação	100	flexibiliza a ação	94,73
	sem resposta	-	sem resposta	5,27
	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>%</b>

Em relação a **P1**, os números mostraram que a maioria dos professores conhece os teóricos da educação. No entanto, achamos curioso e preocupante que um percentual de 28,57% dos professores, com nível superior, não conheça, pelo menos um, os teóricos ligados à educação, independente da área ou modalidade de ensino. Como explicar esse fato?

Em **P2** intencionávamos saber se haveria uma teoria específica na qual, os docentes, baseavam sua prática educativa. O mesmo percentual de **P1**, que respondeu **não**, se repetiu em **P2** e o restante afirmou que sua prática se enquadraria em alguma teoria. Entretanto, 7,14% de nossos entrevistados, não respondeu a **P2**.

O último percentual nos inquietou por revelar o fato de termos pedagogos que não quiseram informar sobre sua ação pedagógica. O que os teria levado a tal atitude? Como lidam ou reagem, os nossos professores, ao ter de falar sobre assuntos que os remetem aos saberes que fizeram parte de sua formação profissional? A formação recebida teria influenciado nesta postura?

Ainda, em **P2**, solicitamos, como complemento à pergunta, que os professores indicassem a teoria que subsidiava a sua prática. As respostas mostraram que alguns desses profissionais citaram os textos de *Paulo Freire* como suporte teórico de seu trabalho. Isto nos fez pensar: em qual perspectiva foi trabalhada a pedagogia “freireana”? Gostaríamos de saber como o curso de formação orientou as discussões a respeito, uma vez que a referida pedagogia não teve como objeto específico a educação infantil.

Neste mesmo item, outros professores apresentaram, como teoria subjacente à sua prática pedagógica uma espécie de objetivo específico (textualmente escrito), daqueles que figuram nos famosos cadernos de plano de aula. A seguir, transcrevemos dois exemplos desses objetivos que encontramos:

1. *Tornar alunos em cidadãos ativos e participativos* [professor de nível médio];
2. *Levar os alunos a serem pessoas acima de tudo seres humanos valorizados* [professor de nível superior].

Estariam estes educadores nos dizendo como gostariam que fossem seus alunos, mas não sabem como contribuir para isso? Ou quiçá, não seria um pedido de ajuda, haja vista os cursos de formação não darem subsídio à altura de suas necessidades?

Outros professores deram, como resposta, a afirmativa de que seguiam a teoria piagetiana. Um, entre esses (com nível superior) ignorando o conceito de específico, foi um pouco mais além e disse mesclar Freud, Piaget, Wallon e Vygotsky. Este dado nos atraiu a atenção pelo aparente grau de conhecimento que o professor demonstrou, pois utilizar os referidos autores, como suporte teórico, implica em uma prática bem fundamentada. Esta afirmativa estaria

associada à formação ou à necessidade, desse professor, em demonstrar saberes inerentes a sua prática?

Acerca deste questionamento, adicione-se: que relação poderíamos fazer entre o fato de 85,72% (nível superior) e 94,74% (nível médio) terem deixado de responder a **P4**, na qual se perguntou sobre a relação professor-aluno? Ora, se Piaget, por exemplo, preconizou a formação do juízo moral na relação da criança com o adulto, como explicar, então, o fato de tão expressiva abstenção? Na mesma perspectiva, está a resposta dada a **P3**, onde 100% dos dois grupos de professores afirmaram observar as características individuais de seus alunos.

À outra pergunta do questionário, os professores deveriam responder se era dada aos alunos a oportunidade de discutir temas variados ou se achavam que eles ainda não estavam na fase adequada para esse tipo de proposta (**P5**). A maioria, representada por 85,72% (nível superior) e 73,68% (nível médio), nos informou que discutia variedades de assuntos. Aparentemente, este dado é pertinente, contudo sentimos a necessidade de uma posterior observação que permita triar a natureza temática desses assuntos, uma vez que o questionário não deu conta desta tarefa.

Ao contrário do que vimos, no parágrafo anterior, um percentual de 14,28% (nível superior) e 26,32% (nível médio) evidenciou que os professores não discutem assuntos variados com seus alunos, por julgarem que esses não estejam na fase adequada. Nesta resposta podemos encontrar reflexos dos postulados piagetianos, uma vez que o pensador suíço apontou a diferença qualitativa de inteligência entre as crianças mais novas em relação às crianças mais velhas (Santos, [s/d]). Por outro lado, Vygotsky (2000) trabalha a noção de que a relação do homem com o mundo é mediada. Ora, se a aprendizagem, no dizer deste autor, perpassa pela cultura, ou seja, é sempre mediada, então considerar que os alunos ainda não estejam em fase adequada para internalizar um conceito, ou valores outros, nos faz questionar: como trabalham os nossos professores com a noção de *zona de desenvolvimento proximal*?

Finalmente, com base em **P6**, podemos dizer que nossos trinta e três professores vivenciam uma ação pedagógica flexível ao invés de priorizar o conteúdo programático. Isso implica o fato de estarem atentos aos elementos do cotidiano que possam servir de motivação para o processo ensino-

aprendizagem e, desta maneira, poder proporcionar aos alunos a *oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades* (Charlot, 2000: 68).

Parece-nos ser salutar deixar claro, porém, que tais apreciações, que ora fizemos, não querem engessar o perfil do professor de educação infantil do município. A proposta é propiciar uma discussão a fim de se repensar o papel de quem assume profissionalmente turmas de crianças deste período escolar. Que tipo de formação esse profissional está recebendo? Que leituras fazem? Estão organizados em grupos de estudo? Têm noção do que seja teoria de ensino? Sabem quais teóricos podem lhe ser úteis na sua atividade e quais as perspectivas de cada um? Têm acesso a periódicos sobre a área? Têm acesso à Internet?

Podemos afirmar que percebemos a ausência do estudo em grupo, o qual objetiva discutir a sua prática. Além disso, o professor necessita da continuidade do processo de formação que não se encerra com a festa de formatura. Todavia, como fazê-lo diante da falta de tempo? Alguns trabalham mais de um expediente, além de acumularem outras atividades; no caso das mulheres, sua grande maioria, há que se pensar nos outros papéis que assumem fora da sala de aula: mãe, esposa, dona-de-casa.

Estas questões, ainda preliminares, norteiam nossa apreciação dos resultados da pequena sondagem realizada com aqueles professores. Talvez o principal aspecto a ser considerado é o que concerne à formação que esses profissionais tiveram, não esquecendo que quatorze deles granjearam um diploma de licenciatura plena em Universidade. É uma informação animadora para quem reduz a qualidade de ensino a números. Por outro lado, é um número desolador quando se tem em mãos os dados comentados.

É pertinente que se questione: como é que um professor com formação específica não busca abraçar o desafio de tentar trazer à sua prática de ensino as teorias que foram estudadas enquanto se preparavam para o exercício da profissão? Será que são menos professores do que os que o fazem, do que os que sabem que teorias aplicam e quais seus nomes e perspectivas que as norteiam?

Nossa resposta é um categórico não, contudo, consideramos grave o fato de um professor, com formação, não ser capaz de verbalizar que nortes teóricos

perpassam seu trabalho. Nesse sentido, consideramos relevante lembrar Bigge (1977: 06) quando nos fala da “cegueira” que se apodera da atividade humana sem que ela esteja iluminada por uma teoria, pois um trabalho sério é pautado em algum caminho a fim de se facilitar o processo ensino-aprendizagem. E depois, iniciar uma criança na atmosfera escolar exige teorias, planos, enfim, consciência do que se está fazendo. Do contrário a ação pedagógica fica sem um norte e, destarte, comprometida. Fique claro, no entanto, que não queremos afirmar, sob hipótese alguma, que os professores estejam de tudo *cegos e sem objetivos traçados*. É claro que nenhuma prática existe por si.

Queremos deixar evidente que não se trata de desgastar ou desmerecer a atuação de nossos professores, mas de estudá-la. Recordemos que parte dos entrevistados disse, categoricamente, não basear sua prática pedagógica em teoria alguma. O que não corresponde ao real, já que nenhuma prática existe sem uma teoria que a norteie. Nesse caso, também, é salutar revisitar Bigge (*op.cit.*:06) para lembrar que é possível saber em que perspectiva teórica trabalham nossos entrevistados.

Consoante tais argumentos, pretendemos em nosso curso de mestrado realizar uma pesquisa qualitativa para, mais que descobrir uma perspectiva teórica de nossos professores, saber qual é a sua relação com o saber e compreender como a sua ação pedagógica está organizada para contribuir com o desenvolvimento das crianças que ora estão sob sua condução.

Não poderemos atribuir somente à má formação do educador todos os problemas que ocorrem no âmbito da escola, apesar de concordarmos que este é um dos maiores problemas que a realidade educacional enfrenta na atualidade. Contudo, há que se observar as atitudes individuais, próprias da subjetividade de cada um, que podem levar ao desencadeamento de muitos outros problemas. Por exemplo, há pessoas que, por falta de identificação com a educação, fazem desta, apenas, um meio de ganhar dinheiro para suprir as suas necessidades financeiras. Neste caso, a formação não será suficiente para preencher as lacunas que, certamente, aparecerão pelo caminho.

## **6. Considerações Finais**

A partir do que expomos acima é possível questionar a formação do professor, pois, em relação às teorias do desenvolvimento da criança, é mister ressaltar que não compreendemos uma prática de ensino infantil que não as tenha visitado, pelo menos de maneira superficial, ou que não se baseie na discussão permanente das mesmas.

Esse estudo ainda é preliminar e, por isso, incompleto. Acreditamos que as nossas inquietações iniciais ainda não foram atendidas, pois o instrumento utilizado para a coleta das informações se mostrou redutor diante da complexidade da temática.

Em complemento ao questionário, a observação da dinâmica das reuniões e as conversas informais que tivemos, nos foram revelando que, embora com uma titulação formal apropriada, nossos professores se encontram meio que perdidos, sem um norte teórico que subsidie sua ação pedagógica. É bem verdade que os cursos de licenciatura plena, por si só, não fazem do professor uma autoridade em educação, mas, se levarmos em conta as disciplinas oferecidas nas grades curriculares, veremos que o educador não sairá deles sem o mínimo de diretrizes.

Há muito que se refletir sobre a deficiência na formação dos profissionais dessa área. Tome-se como exemplo os diversos problemas apontados por Veiga *et alii* (2002), especialmente no que se refere a políticas públicas de educação e as reflexões que Charlot (2000) realizou acerca do *fracasso escolar*, sendo este um problema associado à *relação com o saber*.

A maioria dos professores dos municípios cearenses participa de capacitação na área da Educação Infantil. Essas capacitações geralmente se dão através dos técnicos das Secretarias Municipais da Educação (multiplicadores), que são orientados pela SEDUC. Nossa preocupação se centra, exatamente, no traslado dessas informações, pois não sabemos como são recebidas pelos professores que compõem o seu destino final.

Concordamos, inteiramente, com Rego (*s/d.*) quando ela nos fala da necessidade de “uma revisão e aprimoramento da qualidade da formação prévia ou continuada” dos educadores, levando em consideração as suas representações. É por este motivo que pretendemos analisar as representações que os professores do município de Pindoretama fazem dessas

capacitações e dos conteúdos que nelas são apresentados, em particular as teorias psicogenéticas como referencial teórico para a sua ação pedagógica.

Indo mais além, pretendemos, também, saber como os multiplicadores (técnicos da Secretaria Municipal da Educação) representam seus alunos-professores e sua *relação com o saber* que ora está sendo repassado (?), ministrado (?) ou construído (?). Os pontos de interrogação representam as respostas que procuramos, porque não sabemos como é a relação dos multiplicadores com os alunos-professores na atividade da capacitação, uma vez que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros (Charlot, 2000:78)”.

## 7. Referências Bibliográficas

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 131-154.

BIGGE, M. L. *Teoria da aprendizagem para professores*. São Paulo: EPU, 1977.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069/90, 2001.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 97-130.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAMBOA, S.S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: GAMBOA (org). *Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

PIAGET, J. & INHELDER, B. A. *A psicologia da criança*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Trad. Octávio M. Cajado, 2001.

RAMAL, A.,C. Ler e escrever na cultura digital. In. *Revista Pátio*. Ano 4, n. 14. ago/out. pp. 21-24, 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A origem da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky*. Versão eletrônica, disponível em <URL <http://www.educacaoonline.pro.br/> [s/d].

SANTOS, L. D. dos. *A teoria de Jean Piaget*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Mimeo,[s/d].

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In. VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 155-174.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In. VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 47-63.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. LDB. Lei n.º 9394/96. In. *Leis básicas da educação*, 1997.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In. VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 65-93.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In. VEIGA, I. P. A. & AMARAL (Org.) *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros. 2002. pp. 13-46.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Jefferson L. Camargo, 2000.



6- Minha maior preocupação é:

(        ) não cumprir o conteúdo programado para o ano letivo

(        ) tornar minha ação pedagógica flexível

---

[1] Pedagogo, aluno do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação da FACED – UFC.

[2] A televisão e o aparecimento da Internet, especialmente.

[3] Município cearense que se localiza a 48km da Capital Fortaleza e que possui aproximadamente 15.100 habitantes.

[4] Pesquisa que culminará em nossa Dissertação de Mestrado.

[5] Ver anexos.

[6] Estes não responderam o questionário.

[7] Charlot diz que a “relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica” (p.77).

[8] Esse número corresponde apenas ao total de professores da rede pública municipal de ensino no ano letivo de 2002.

[9] Transcrevemos o texto da maneira como figura no questionário.

[10] “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (Vygotsky, 2000:128).

[11] Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará