

FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

Camila Alvares Sofiati[*]
Cláudia Chueire de Oliveira[**]

[*]Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede pública de ensino do município de Cambé/Paraná.

casofiati@gmail.com

[**]Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação.

cchueire@uel.br

Resumo

Este texto caracteriza os docentes de um Curso de Pedagogia - quanto à sua formação e às suas concepções - de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná, que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da Educação Infantil, e visa conhecer as bases teórico-metodológicas de sua formação e indicar os motivos pelos quais optaram por atuar na formação de professores desse nível do ensino. O estudo se justifica devido à preocupação em refletir a respeito do processo formativo dos responsáveis pela tarefa de formar professores para a Educação Infantil, visto que ofertam bases teóricas e práticas e estabelecem referenciais e procedimentos que balizam determinada ação pedagógica. Para coletar as informações dos professores da universidade pesquisada, foram utilizados a abordagem qualitativa e questionários com questões mistas. Os resultados indicaram que o trabalho pedagógico realizado pelas docentes é fruto de um percurso formativo e de atuação profissional que conduz o processo de formação de professores para a Educação Infantil com criticidade, o que significa que essa etapa da educação requer esmero e respeito para suprir suas necessidades e especificidades e erradicar posturas assistencialistas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Superior. Educação Infantil.

Introdução

A temática relativa à formação de professores universitários vem ganhando terreno nas pesquisas educacionais. As mudanças ocorridas no cenário educacional, durante o Século XX, provocaram reflexões sobre os aspectos formativos desses profissionais, principalmente dos que se dedicam à formação de professores no Curso de Graduação em Pedagogia.

O Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1. Segundo esse documento, o curso deve proporcionar – por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica – o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas, bem como o emprego, no campo da Educação, dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais.

Destinado à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação Profissional, e em serviços de apoio escolar e demais áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos, o Curso de Pedagogia tem como base a docência por entender que é uma

[...] ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais [...] na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 1).

Considerando os processos formativos, os aspectos práticos de condução pedagógica e a dimensão das relações humanas propiciadas pelo professor no meio acadêmico, neste texto, discutimos sobre a formação e as concepções do docente universitário, especialmente os que se dedicam a preparar o futuro professor da Educação Infantil. Afinal, pensar nas bases dessa formação e refletir sobre sua influência no trabalho em sala de aula auxilia a ressignificar o trabalho docente.

As DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 2), em seu artigo 4º, estabelecem que esse curso é destinado à

[...] formação de professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Refletir sobre a formação do professor que irá atuar na Educação Infantil implica compreender que, nesse processo formativo, os responsáveis pela tarefa de formar professores ofertam bases teóricas e práticas que estabelecem referenciais e procedimentos que balizam determinada ação pedagógica.

A opção por investigar essa temática se justifica, também, pelo fato de uma das autoras ser formada em Pedagogia e atuar na Educação Infantil, e a realidade vivida por ela tem mostrado professores despreparados para lidarem com crianças pequenas, sem conhecimentos teóricos e práticos que lhes possibilitem atuar com essa faixa etária.

Com base nas considerações indicadas, reconhece-se a Educação Infantil como um espaço privilegiado para o início da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e para superar as relações naturais e imediatas. Portanto, é necessário refletir sobre a formação dos professores que nela atuarão. Para isso, é preciso considerar a bagagem de seus próprios formadores. Assim, as indagações que surgem remetem às seguintes questões: Quais são as características da formação dos docentes do Curso de Pedagogia de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da Educação Infantil? Qual o referencial teórico predominante em tal formação? Como e por que optaram pela docência superior voltada para esse nível de ensino?

Para responder a esses questionamentos, elegemos como objetivo geral caracterizar aspectos inerentes à formação e à atuação dos docentes do Curso de Pedagogia de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da Educação Infantil. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: reconhecer as bases teórico-metodológicas da formação dos docentes do Curso de Pedagogia que atuam em disciplinas para formar professores da Educação Infantil e indicar os motivos por que os docentes optaram por atuar nesse nível do ensino.

A finalidade de uma pesquisa é de encontrar respostas para questões-problemas que surgem no caminhar dos sujeitos, isto é, descobrir novos conhecimentos relacionados

ao domínio científico. Portanto, consiste de um processo racional e sistemático. Duarte (2002, p. 140) compara o processo de pesquisa com uma longa viagem:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Esta investigação buscou suporte nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, porque, diante de um levantamento de dados de determinado grupo, o pesquisador pode compreender comportamentos, opiniões e concepções dos sujeitos envolvidos. Lüdke e André (1986) conceituam a pesquisa qualitativa com base em cinco características: a fonte dos dados constitui-se em um ambiente natural, cujo principal instrumento é o pesquisador; os dados obtidos são majoritariamente descritivos; há mais preocupação com o processo do que com o produto; o significado dado pelas pessoas às coisas e à vida recebe atenção especial do pesquisador, e a análise dos dados, geralmente, segue um processo indutivo. Em síntese, essa abordagem “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Visando atender aos objetivos estabelecidos e trazer à tona dados significativos da realidade selecionada, o instrumento de coleta foi um questionário com questões mistas para os docentes que lecionam no Curso de Pedagogia de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná, o qual foi destinado a todos os professores que estavam diretamente ligados ao núcleo específico da Educação Infantil.

Depois de coletados, os dados foram organizados e examinados considerando-se o objeto de investigação e o referencial teórico adotado. As respostas dos sujeitos da pesquisa foram distribuídas em dois grupos: no primeiro, constaram as questões de múltipla escolha, para tratar de aspectos relacionados à identificação, à formação e à experiência profissional dos docentes; no segundo, as questões abertas, com o fim de coletar as concepções e as opiniões acerca da Educação Infantil e da formação de professores para atuarem nesse nível de ensino.

A investigação pretende contribuir com uma discussão a respeito da categoria profissional ‘docentes formadores de professores da Educação Infantil’ e apresentar

aspectos de sua formação que influenciam diretamente a prática pedagógica dos futuros profissionais.

A formação do docente da Educação Superior

O artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) estabelece, entre as finalidades da Educação Superior, que se deve “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Assim, é um espaço privilegiado para produzir ciência e tecnologia, inovar e formar profissionais para ensinarem em diferentes níveis da educação brasileira.

O artigo 52 da LDBEN estabelece que, no mínimo, um terço do corpo docente da Educação Superior tenha titulação acadêmica de Mestrado e Doutorado. Isso significa que se exige uma qualificação específica para atuar como docente na Educação Superior. São recorrentes, por exemplo, os casos em que professores que são bacharéis lecionarem em licenciatura ou terem formação inicial em área diferente da em que atuam. Um exemplo disso é o próprio Curso de Pedagogia, cujos professores podem ser oriundos de áreas específicas, como História, Filosofia, Sociologia, Letras, Matemática etc. Pereira e Anjos (2014) expressam que a falta de formação prévia e específica é um dos grandes desafios do professor da Educação Superior, principalmente no tocante à formação pedagógica e didática. Portanto, ao conhecer o processo de formação, os títulos acadêmicos, as influências e as experiências que vivenciam, pode-se elaborar um panorama mais consistente que caracteriza uma categoria profissional.

Dotta, Lopes e Giovani (2011) contribuem com essa ideia ao mostrar que, de acordo com Claude Dubar, o perfil do professor é estável e provisório, posto que sofre influência dos variados processos de socialização. Fragelli, Carrasco e Azevedo (2014) entendem que cada docente precisa se formar de acordo com os objetivos do nível de ensino que almeja atuar, respeitando as especificidades de seu público-alvo. Para Pimenta (2005a, p. 18),

[...]. constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se

no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Reconhecer o perfil do professor universitário do Curso de Pedagogia, especialmente os que atuam nos Cursos de Formação de Professores da Educação Infantil, é essencial para a prática da docência e a qualidade do ensino em ambos os níveis. Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que, nem sempre, o fato de o docente ter um título de Mestrado ou de Doutorado não significa que esteja preparado para atuar na Educação Superior, assim como um pedagogo pode não se dedicar à pesquisa ou à experiência de atuar na área da Educação Infantil. O processo de formação deve contemplar conhecimentos filosóficos, históricos, sociais, políticos e, principalmente, didático-metodológicos, para evitar que a teoria e a prática sejam dissociadas, e o desenvolvimento da criança seja prejudicado nessa fase de educação e de cuidados.

O papel do professor

Considerando que o docente que atua na Educação Superior precisa passar por um longo processo formativo para chegar à docência na universidade, reconhecemos seu papel fundamental na formação de profissionais competentes para atuarem em suas respectivas áreas, especialmente os que se dedicam a formar as futuras gerações de professores. Pereira e Anjos (2014) indicam que é preciso conhecer o conteúdo e os recursos pedagógicos para que o professor possa contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Freire (1997), o professor exerce função imprescindível no processo de humanização dos sujeitos e contribui para o exercício da cidadania e da criticidade. A sistematização do conhecimento permite o acesso e o domínio de informações e de operações intelectuais necessárias para tal (FONTANA; CRUZ, 1997). Nesse contexto, sua mediação é caracterizada como “consciente, deliberada e planejada” (FONTANA, 1996, p. 124) e não pode ser furtada do formador de professores. Então,

[...] o formador de professores é aquele que se define como tal através de suas relações com os outros significativos de seu campo profissional, nomeadamente a sua disciplina, a instituição em que atua, a área de conhecimento, as relações no ambiente de trabalho e a relação entre cada uma das partes com as outras (DOTTA; LOPES; GIOVANI, 2011, p. 575).

Assim, refletir sobre o trabalho do docente que forma professores requer uma discussão a respeito da indissociabilidade da teoria e da prática. Santos (2014) afirma que não há como se pensar na existência humana sem considerar os conceitos de teoria e prática, porque, ao longo da história da humanidade, foram essas dimensões que trouxeram sentido e inteligibilidade para as ações humanas.

Pimenta (2005b) assevera que é por meio da teoria que se conhece a realidade e se pode transformá-la. Todavia, para que essa transformação aconteça, é necessária uma atuação prática. A autora refere que a educação se constitui de uma práxis social, logo, a atividade docente também é uma práxis, em que há unidade entre a teoria e a prática, isto é, “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; [...] teórica, na medida em que essa relação é consciente” (PIMENTA, 2005b, p. 86-87).

O conceito de práxis se relaciona com a teoria e a prática da seguinte maneira:

[...] por meio da atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poder alterá-la, transformam a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115 apud SANTOS, 2014, p. 58).

Portanto, a teoria e a prática são compreendidas como conceitos indissociáveis da práxis, e o trabalho educativo, que toma como base esses conceitos, é uma fonte para a formação integral dos sujeitos, que têm a oportunidade de ter acesso a aprendizagens críticas que independem das atividades profissionais que exercerão na sociedade (SANTOS, 2014).

O Curso de Pedagogia em questão e a formação de professores para a Educação Infantil

O Curso de Licenciatura em Pedagogia visa formar pedagogos para atuarem no Magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, na Educação Infantil, na gestão pedagógica em espaços escolares e não escolares e nas matérias pedagógicas.

No estudo em questão, o Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso deixa claro que a Pedagogia tem o compromisso de formar o profissional da Educação em um nível

mais abrangente, tendo a educação formal como prioridade, isto é, o ensino acontece em espaços escolares, mas sem deixar em segundo plano a educação não formal que é ofertada em instituições, associações e organizações de diversos espaços da sociedade. Portanto, seu objetivo é de formar um profissional para a docência que tenha como alicerce a unidade teoria-prática e privilegie a totalidade e a interdisciplinaridade em sua prática (UEL, 2010).

As disciplinas do referido curso são distribuídas em cinco eixos do conhecimento, a saber: Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimento sobre Pesquisa em Educação e Estágios que, juntos, totalizam 3244 horas de curso, cuja integralização poderá acontecer em quatro anos e meio (UEL, 2010). Todos os eixos, com suas respectivas disciplinas e docentes, visam preparar o professor da Educação Infantil. Todavia, existem as que têm como finalidade específica oferecer bases teóricas e metodológicas, como, por exemplo: Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Práticas Educativas com Crianças de 0 a 3 anos; Saberes e fazeres da Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Essas cinco disciplinas somam 340 horas da carga horária total, ou seja, um pouco mais do que 10% do total do curso, e objetivam, de um modo geral, articular teoria e prática, visando compreender a organização, as concepções, o histórico, as políticas públicas, o trabalho pedagógico, o currículo, o planejamento, a avaliação, os pressupostos teóricos, as atividades pedagógicas e as áreas do conhecimento que giram em torno desse nível de ensino (UEL, 2010).

De acordo com o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia (UEL, 2010), a carga horária destinada à formação do professor de Educação Infantil é de apenas 340 horas. A carga horária da disciplina 'Educação Infantil' é de 60 horas teóricas, e segundo a ementa, aborda a perspectiva histórica, a social, a política e a cultural da Educação Infantil no Brasil; a história da Educação Infantil; a função das instituições de educação infantil: integração entre os cuidados e a educação; política nacional e formação de professores de Educação Infantil; e os desafios da Educação Infantil na atualidade. Seu objetivo é de conhecer e analisar a concepção de infância, o histórico e as funções das instituições de Educação Infantil, as políticas nacionais e a formação de professores para a primeira etapa da educação básica.

A disciplina ‘Organização do trabalho pedagógico na educação infantil’ também oferece 60 horas teóricas e se propõe a trabalhar o credenciamento, a organização e a gestão de instituições de educação infantil; os subsídios para a elaboração da proposta pedagógica: os princípios norteadores e os fundamentos legais e didático-pedagógicos da Educação Infantil; os elementos da proposta pedagógica; e a articulação entre a família, a escola e a comunidade, com a finalidade de compreender o processo de autorização de funcionamento, credenciamento, proposta pedagógica, organização e gestão de instituições de educação infantil.

A disciplina ‘Práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos’, com 60 horas teóricas, aborda a organização do trabalho pedagógico com crianças dessa idade; o planejamento de atividades e das rotinas educativas, como banho, sono, alimentação e controle dos esfíncteres; a organização de ambientes interativos e a interação professor, bebê e família. Seu objetivo é de compreender e organizar o trabalho pedagógico na educação de crianças de zero a três anos, considerando a interação professor-bebê e família.

A disciplina de ‘Saberes e fazeres da educação infantil’, também com carga horária de 60 horas teóricas, trabalha o currículo, o planejamento e a avaliação na Educação Infantil; os pressupostos teórico-metodológicos para a educação da criança de com idades de zero a cinco anos; o fazer pedagógico nas instituições de educação infantil: organização do tempo e do espaço; e as áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O objetivo é de conhecer e analisar o currículo, o planejamento e a avaliação, bem como os pressupostos teórico-metodológicos na Educação Infantil e planejar e vivenciar atividades pedagógicas considerando as áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Por fim, a disciplina de ‘Estágio Supervisionado em Educação Infantil’ tem 100 horas de atividade prática e trabalha com a vivência da realidade de centros de educação infantil; a problematização de situações para elaborar, executar e avaliar propostas de intervenção, com o intuito de observar os diferentes contextos dos centros de educação infantil, desenvolver atividades propostas para a intervenção e avaliar o conjunto de situações vivenciadas no estágio.

Considerando o exposto, já é possível refletir sobre a questão da carga horária destinada tanto para a formação teórica quanto para a prática desses alunos. E como cada uma das quatro disciplinas teóricas oferece 60 horas, e a disciplina de estágio 100 horas, seria realmente possível transmitir todos os conhecimentos elencados na ementa durante esse período? E tendo em vista que o trabalho com crianças pequenas demanda educar, cuidar e brincar, isto é, uma formação complexa e cheia de especificidades, será que os alunos saem realmente preparados para atuar? Uma formação sólida demanda tempo para que os alunos realmente se apropriem dela, portanto, é necessário repensar a matriz curricular e, conseqüentemente, a duração das disciplinas referentes à formação do profissional desse nível de ensino.

Perfil das docentes

O universo de investigação foi composto de oito docentes do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do estado do Paraná, que lecionam disciplinas voltadas especificamente para a formação do professor de Educação Infantil. Seis (75%) – todas do sexo feminino - aceitaram participar deste estudo e contribuíram com o seu desenvolvimento. Esse percentual se assemelha à docência em outros níveis de ensino e pode ser explicado pelo fato de, historicamente, a sociedade conceber a função de ensinar – equivocadamente – à mulher, por causa dos traços considerados femininos, como atenção, delicadeza, cuidado, meiguice e a “missão” de zelar pela moral e os conhecimentos ligados à experiência como pré-disposições típicas de uma mãe.

Essa predominância indica a reprodução de preconceitos por parte da escola e da sociedade que giram em torno das práticas sexistas, associado às más condições de trabalho, ao baixo salário e à estratificação sexual da carreira (VIANNA, 2001).

De acordo com Vianna (2001), a docência feminina no Magistério nasceu no final do Século XIX, com as escolas domésticas e as escolas seriadas, mas, principalmente, com a expansão do ensino público primário. Conforme o Censo Demográfico de 1920, 72,5% dos professores que atuavam no ensino público primário brasileiro era composto de mulheres, e somando todos os níveis de ensino, representavam 65% do professorado. Para a autora,

essa característica mantém-se por todo o Século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral (VIANNA, 2001, p. 85).

Assim, a inserção das mulheres no mercado de trabalho levou a uma predominância feminina na composição sexual da categoria docente não só no ensino primário, mas também em outros níveis e modalidades de ensino.

A idade das professoras colaboradoras do estudo é bem marcada: um terço delas tem entre 30 e 39 anos; outro grupo apresenta idades entre 40 e 49 anos, e as demais, entre 50 e 59 anos. Esses dados nos levam a conceber que o ingresso e a permanência de novos docentes na Educação Superior têm acontecido de forma gradativa, incorporando ao corpo docente experiências diferenciadas. Os dados relativos à idade sugerem, também, que as colaboradoras ingressaram bem jovens no Magistério Superior.

No que diz respeito à atuação na formação de professores para a Educação Infantil, 17% se encontram na faixa de seis a dez anos; 50%, entre 16 e 20 anos; e 33% trabalham há mais de 21 anos. Todas têm formação inicial em Pedagogia, o que pressupõe que têm formação didático-pedagógica para atuar em sala de aula e uma compreensão teórica sobre o meio escolar e, principalmente, das metodologias de ensino e os aspectos relacionados à Educação Infantil. Uma das docentes afirmou que também cursou o Bacharelado em Psicologia, ou seja, é formada em duas áreas do conhecimento que tratam de questões humanas.

No nível *lato sensu*, cada uma das participantes cursou uma Especialização em uma área da educação: Educação da Infância, Psicopedagogia, Docência na Educação Superior, Sociologia da Educação, Metodologia da ação docente e Pensamento educacional no Brasil. A formação em *stricto sensu* indica que todas têm Mestrado e Doutorado em Educação, e uma tem Pós-doutorado em Filosofia da Educação. A maioria atuou diretamente na Educação Infantil, isto é, tem experiência no ensino de crianças pequenas, o que se converte em grande valia no ensino dos futuros professores. Todas as docentes atuam no regime de quarenta horas semanais - 40% atuam com dedicação exclusiva e desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à sua prática pedagógica. As informações relativas ao processo de formação, ao exercício do Magistério e à atuação das docentes colaboradoras deste estudo configuram elevado nível de formação docente, que é uma exigência da LDBEN (1996) para a Educação Superior.

Além disso, todas têm um percurso formativo pautado nas questões educativas mais amplas, o que permite inferir que compreendem os fenômenos educacionais e a especialização no conhecimento que adquirem no dia a dia acadêmico.

Concepções docentes acerca da formação de professores e da Educação Infantil

Ao serem interrogadas sobre como e por que optaram pela docência superior voltada para esse nível de ensino, as participantes apontaram os seguintes motivos: a) por terem experiência como professoras da Educação Infantil; b) porque entendem que essa etapa da escolarização é importante para o desenvolvimento do ser humano, seu crescimento e humanização, isto é, a base da formação do sujeito; e c) por não ser uma opção isolada, mas por escolherem o Magistério como profissão. As respostas chamam a atenção porque são pontos de vistas completamente diferentes.

A primeira fala a ser analisada é: “A princípio, não foi opção, foram as oportunidades que traçaram o meu interesse” (Docente 3). Dessa afirmação, resultaram as seguintes indagações: Será que as docentes se sentem realizadas com sua atuação? Em que medida isso afeta seu trabalho pedagógico em sala de aula com os futuros professores?

Longe de travar um debate que envolva aspectos valorativos, nossa intenção é de compreender a questão pelo foco da formação do docente universitário, o que se tornará um reflexo para o futuro profissional da Educação Infantil, afinal, de acordo com Moreno (2005, p. 252),

Se deseja o educador infantil contribuir satisfatoriamente para sua formação e na educação da criança de zero a seis anos, precisa formar-se continuamente, fazer-se educador, construir o seu conhecimento, discutir seus valores e saberes. Cuidar e educar em primeiro lugar de si próprio, compreender-se melhor como pessoa e como profissional para só depois ajudar as crianças no seu processo de formação e de construção e re-construção de conhecimentos, valores e saberes.

A manifestação “Escolhi o magistério como profissão. Comecei minha carreira com as crianças na pré-escola, depois no ensino fundamental I, no Magistério Nível Médio e por fim no Ensino Superior” (Docente 6) indica clareza ao afirmar que sua profissão é a educação, independentemente do nível de ensino. Para Paschoal, Oliveira e

Moreno (2014), a formação de professores, para qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino, é um dos fatores mais importantes para uma educação de boa qualidade para todos. Por isso, refletir sobre a figura do professor da Educação Infantil implica

[...] pensar na postura político-social e pedagógica das professoras formadoras e das futuras professoras, em favor de uma prática que favoreça o desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica em relação ao trabalho pedagógico (PASCHOAL; OLIVEIRA, MORENO, 2014, p. 40).

Neste depoimento incisivo: “Optei pela formação do professor porque acredito que o olhar para a educação das crianças é, portanto, a mais importante no processo de educação. Se esse nível não for trabalhado adequadamente, os outros subsequentes terão prejuízos no sentido do desenvolvimento” (Docente 5), há algo essencial para se compreender a educação infantil.

A docente repele as concepções equivocadas de que a educação infantil é destinada à educação informal e espontaneísta, a qual concebe o ensino como assistemático e orientado para suprir as demandas básicas da vida social em sua superficialidade e imediatividade. Além dessa questão, a docente enfoca a necessidade de articulá-la com o ensino fundamental, na medida em que é parte constituinte da educação básica.

Arce e Martins (2013) potencializam essa discussão, ao afirmar:

[...] vez que o quadro hoje existente nos mostra: educação infantil como educação informal e ensino fundamental como educação escolar. Como, portanto, articulá-los? Não são muitas as alternativas possíveis: ou afirmando a educação infantil como educação escolar, ou, permitindo o nefasto avanço da pedagogia antiescolar para o interior do ensino fundamental. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 62).

Considerando tais aspectos, é necessário reorganizar as concepções e as diretrizes que norteiam a educação básica brasileira, com vistas a um entrelaçamento entre ambos os níveis de ensino e, conseqüentemente, a uma educação de boa qualidade para todos. Dentro desse contexto, encontram-se crianças que têm direito a um ensino de boa qualidade em qualquer que seja a etapa de sua vida. Então, o ponto de partida para que haja essa integração é a estruturação pedagógica da educação infantil sobre o entendimento científico de que suas instituições (centros de educação infantil e pré-escolas) são espaços de aprendizagem e desenvolvimento, desde que os conteúdos e a metodologia estejam adequados para cada faixa etária (ARCE; MARTINS, 2013).

As docentes colaboradoras da pesquisa informaram que as teorias educacionais que oferecem suporte para seu trabalho docente na formação de professores para a Educação Infantil são essencialmente as teorias críticas, todavia com diferentes vertentes, como o grupo de Teoria Histórico Cultural/Pedagogia Histórico Crítica e o grupo da Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer. Entretanto, 25% delas pontuaram que utilizam outros autores para discutir sobre assuntos específicos abordados em sala de aula.

As teorias críticas tratam sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo e objetivam lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares. A pedagogia histórico-crítica considera que o homem tem que produzir continuamente sua própria existência e precisa adaptar a natureza a si. Isso é só é possível por meio do trabalho, que

[...] se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2008, p. 11).

Portanto, a educação tida como um fenômeno específico dos seres humanos é, também, uma exigência de e para o processo de trabalho. Os que se apoiam no grupo da Teoria Histórico-cultural partem do pressuposto de que ela *“fornece as bases para pensar o desenvolvimento infantil e com isso, subsidiar o trabalho pedagógico. Acredito que, quando conhecemos as regularidades do desenvolvimento psíquico, conseguimos organizar melhor as práticas pedagógicas visando promover o máximo desenvolvimento das crianças”* (Docente 1).

A Teoria Histórico-cultural compreende a existência humana a partir das relações sociais em que o ser humano é inserido desde que nasce. De acordo com Charlot (2000), o homem nasce em um mundo já estruturado e só por isso consegue sobreviver. Assim, a condição humana é *“[...] o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente”* (CHARLOT, 2000, p. 52). Ele apenas sobrevive por nascer em um mundo pré-existente, já organizado sob a influência de relações, ferramentas, palavras e conceitos. Todo esse processo, por meio do qual construímos a nós mesmos e somos construídos pelos outros nas relações sociais, é conhecido como educação. Aprender se impõe como uma

obrigação logo no início da vida humana e, por meio do outro que o cerca, recebe o aprendizado necessário para conviver com os demais, para se apropriar do mundo e, simultaneamente, construí-lo, isto é,

aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p. 53).

A necessidade de aprender, entretanto, requer a presença do outro que lhe apresenta o mundo humano, por meio de sua cultura em sentido amplo.

Em relação à perspectiva de Adorno, obtivemos as seguintes respostas: “No momento estou pesquisando a influência da Indústria Cultural na formação do professor e da criança, embasada na teoria crítica” (Docente 3); “Não tenho militância teórica, mas me aproximo de teorias que aproximam de uma educação crítica. Já estudei e pesquisei sobre a teoria histórico-cultural e, atualmente, tenho me dedicado aos estudos na linha da teoria crítica em Adorno, Horkheimer (filósofos da escola de Frankfurt)” (Docente 4).

Adorno baseia-se na perspectiva dialética e na Psicanálise e se refere a questões relativas à lógica cultural do sistema capitalista, que ele chama de indústria cultural. De acordo com Oliveira (2011), esse termo é usado com o intuito de esclarecer o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e transmissão da cultura.

A sociedade atual é irremediavelmente o lar da Indústria Cultural. Tudo tem preço e objetivo de mercado. Tudo parece seguir um padrão predeterminado e padronizado pela lógica do consumo. É certo que palavras, roupas, hábitos alimentares, preferências, estilos e sentimentos sempre foram mais ou menos determinados pela cultura, mas o que se observa, atualmente, é uma seleção dinâmica e superficial de tipos, estabelecidos de acordo com interesses econômicos ou, muitas vezes, apenas identificados e potencializados por eles (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

Há que se ressaltar que a escola, seja qual for seu nível, é um espaço de construção da criticidade, isto é, um *locus* privilegiado para se criarem estratégias que visem superar a lógica que existe na sociedade do consumo. Consideramos que é necessário um referencial teórico sólido para embasar o trabalho do professor que, como é um sujeito ativo do processo de ensino, não pode abrir mão de uma bagagem de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e políticos e precisa de uma formação didático-metodológica adequada ao processo de aprendizado dos alunos (ARCE, 2001).

Outro questionamento feito às docentes dizia respeito às dificuldades que enfrentavam ao realizar o trabalho com a formação de professores para a Educação Infantil. A maioria delas referiu que o professor (pessoal e coletiva – sociedade/governantes) é desvalorizado na Educação Superior e, principalmente, na Educação Infantil, porque são confundidos com meros cuidadores. Embora o trabalho pedagógico na Educação Infantil ainda seja banalizado, atualmente essa ideia vem sendo superada por meio de pesquisas e do interesse crescente dos professores em atuarem nessa área. Apesar disso, ainda há um caminho a percorrer, para que as políticas públicas e os governos olhem com interesse para a classe dos professores, visando superar o empobrecimento e a desvalorização da Educação Infantil.

Gatti e Barreto (2009) enunciam que a valorização de toda área profissional reflete nas estruturas de carreira, nos salários e nas condições de trabalho no Magistério. No tocante à educação, as autoras consideram que

a representação da docência como “vocação” e “missão”, de certa forma, afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou e determina, em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria (GATTI; BARRETO, 2009, p.239).

Portanto, trata-se de uma questão histórica da própria profissão, que repercute nos aspectos materiais dos sistemas educacionais e nas concepções dos professores, em suas identidades e em suas práticas.

Se considerarmos o ensino como uma atividade de puro amor à profissão, estaremos renegando o próprio trabalho como prática social, isto é, trabalha-se apenas para ocupar o tempo, para se ter o que fazer e por sentimento poético. Não podemos negar que, como em qualquer outra profissão, o trabalho do professor deve dar prazer e satisfação, porém, reduzi-lo a isso é negar o processo histórico e social do desenvolvimento do trabalho como uma atividade tipicamente humana.

Em relação às condições de trabalho e à baixa remuneração, sabemos que o Magistério requer uma elevada carga horária, vez que, além das atividades feitas em sala de aula, é preciso atender às necessidades extraescolares, como correção de atividades, planejamento das aulas, reuniões com os segmentos da escola etc.. Por causa dessas

tarefas “extras”, os salários não são compensadores, fato que pode ser percebido ao se comparar o rendimento do professor com o de outro profissional de nível superior.

Um grupo de docentes (17%) afirmou que a maior dificuldade como docentes formadores de professores da Educação Infantil reside no descompromisso dos acadêmicos com a apropriação dos conhecimentos. A palavra descompromisso é aqui entendida como antônimo de comprometimento. Comprometer-se significa *assumir compromisso, implicar, envolver, dar como garantia, empenhar, assumir compromisso, responsabilidade, obrigar-se* (FERREIRA, 2009, p. 511). Então, comprometimento refere-se ao que se faz e a como é feito pelo aluno na instituição escolar, neste nosso caso, a universidade. Ser comprometido requer do aluno empenho crítico, dinamismo e responsabilidade com a aprendizagem. Felicetti e Morosini (2010, p. 25) definem o termo comprometimento com a aprendizagem como “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e a intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”. Isso significa que o aluno deve se envolver com as atividades que são relevantes para sua aprendizagem e relacioná-las aos seus objetivos e inspirações. Cabe refletir se esse descompromisso é fruto de uma causa ou consequência da conjuntura universitária. Tal reflexão deve chegar aos alunos para que seja superada a dificuldade apontada pela docente.

Outro grupo (17%) mencionou a organização curricular do Curso de Pedagogia da referida universidade, no tocante à Educação Infantil, como a principal dificuldade, porque, em um currículo de quarenta e oito disciplinas, apenas cinco discutem, especificamente, sobre temáticas relacionadas a essa etapa da escolarização. A preocupação com o currículo não é recente na história da educação. Por volta do ano de 1920, de modo mais intenso nos Estados Unidos, já havia preocupação com os processos de industrialização e massificação da escolarização. Para Saviani (sem data), o currículo envolve a seleção, a sequência e a dosagem de conteúdos a serem transmitidos no processo educativo, portanto compreende os conhecimentos, as ideias, os valores, as técnicas, as ferramentas, os procedimentos etc. organizados em disciplinas e seus consecutivos programas, atividades e avaliação.

De acordo com o artigo 43 da LDBEN (1996), as finalidades da educação superior consistem em “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do

ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Trata-se, pois, de um espaço privilegiado para a produção de ciência, tecnologia, inovação e formação de profissionais para ensinarem na Educação Infantil.

Pensar no currículo do Curso de Formação de Professores para atuarem nesse nível de ensino implica considerar todas as questões voltadas para a primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, concordamos com esse grupo, porque não há como se pensar uma formação de boa qualidade que só envolva cinco disciplinas como suporte. Por essa razão, é preciso repensar as bases teóricas e metodológicas ofertadas aos alunos, com o fim de proporcionar conhecimentos, metodologias e procedimentos sólidos e consistentes para a atuação futura.

Ao serem questionadas sobre como preparam suas aulas, as docentes foram quase unânimes ao dizer que utilizam leituras relacionadas aos conteúdos que serão abordados para elaborar seus planejamentos. Os depoimentos seguintes confirmam essa assertiva:

As leituras são fundamentais. Não apenas aquelas que sustentam a linha teórica, mas também as políticas públicas que norteiam esse trabalho. No planejamento das aulas procuro delinear claramente o objetivo e sua articulação com a prática. Acredito que a teoria é condição de liberdade do professor, que cada aluno em formação precisa ter clareza teórica e conseqüente condição de articulação com a realidade. Fundamento teoricamente e procuro levar exemplos práticos da minha experiência com estágio, Pibid e pesquisa (DOCENTE 1).

Primeiramente utilizo de leituras e reflexões sobre os assuntos que serão trabalhados, organizo com esquemas e posteriormente, se necessário, slides. Procuro utilizar vídeos e músicas para dinamizar as aulas [...] (DOCENTE 2).

Como trabalho com legislação que rege a educação infantil, preparo minhas aulas pautada nos documentos nacionais e municipais (DOCENTE 3).

Antecipadamente os textos são organizados de maneira intencional. As aulas organizadas com a leitura prévia, preparação do planejamento da aula, em seguida preparação do material utilizado para apresentação e socialização do conteúdo (DOCENTE 5).

Lendo e relendo os textos selecionados para a disciplina, elaborando slides e atividades que tem como objetivo orientar a discussão dos textos, exibindo pequenos vídeos e filmes que podem contribuir para a compreensão do conteúdo (DOCENTE 6).

A leitura é um ponto importante quando se vai planejar e executar o que foi planejado, na medida em que possibilita a formação de bases teóricas sólidas para a atividade de ensino. Todavia, não se pode prender apenas a ela como exclusiva. É preciso considerar outros meios para organizar uma aula, como por exemplo, variados recursos

materiais e atividades diversificadas que atendam aos objetivos e aos conteúdos programados, para que a atividade de ensino e aprendizagem seja significativa para os alunos.

Somente uma das professoras colaboradoras não mencionou nada relacionado à leitura, mas enfatizou a questão do planejamento flexível, algo importante de ser discutido: *Desenvolvo um plano a longo, médio e curto prazo. Com propostas mais contemplando o todo da disciplina, com cronograma geral, mas sendo readequado conforme as necessidades e discussões que surgem no processo* (DOCENTE 4). Essa constatação reforça o princípio de que o planejamento tem que ter certa flexibilidade para atender às demandas da turma que emergem no decorrer da efetivação do processo pedagógico.

Vasconcellos (2000, p. 159) entende, no entanto, que é necessário considerar dois aspectos ao se pensar em planejamento: “Estamos aqui correndo o risco de duas tentações extremas: de um lado, o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor”. Assim, é fundamental colocá-lo na balança e dosar a quantidade de bom senso ao se planejar, de modo que não se corra o risco de segui-lo à risca e se ignorem as contribuições e a elaboração de hipóteses dos alunos que surjam no decorrer da aula e a realidade. Em contrapartida, não se pode agir com flexibilidade ao extremo, deixar de lado a essência do conteúdo, divagar em assuntos que não se relacionam com o planejado e fazer desse importante recurso um simples registro.

[...] é certo que o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado (VASCONCELLOS, 2000, p. 159).

O fato é que, em alguns momentos, as ações previstas no planejamento não poderão ser concretizadas por causa do andamento da aula, dos imprevistos e dos impasses surgidos no caminho, que também dependem da interação e da mobilização dos alunos na atividade de ensino. Assim, o importante é a postura adotada pelo professor em situações adversas.

Quando indagadas a respeito do processo de aprendizagem dos seus alunos, as docentes apresentaram questões extremamente pertinentes para entender a ideia de

processo de aprendizagem, tais como: a aprendizagem está estritamente ligada às necessidades que o professor cria nos alunos por meio da articulação entre teoria e prática ou, ainda, segue um caminho de duas vias, em que os alunos e o professor se dedicam e colaboram mutuamente para que a aprendizagem aconteça, embora, na maioria das vezes, os alunos sejam passivos na relação pedagógica.

As docentes referiram, ainda, que o fato de os alunos não lerem tem dificultado as análises mais críticas e reflexivas sobre os conteúdos trabalhados. Além disso, a aprendizagem tem que ocorrer de maneira processual e significativa e ser observada por meio de atividades que possibilitem uma visão dos avanços acerca dos conhecimentos sobre a Educação Infantil. Também afirmaram que a internalização do conhecimento permite ao aluno ter condições de manifestar intencionalmente, na prática, o que foi apropriado. Assim, é perceptível o interesse dos alunos pela disciplina, porque se preparam para as aulas lendo os textos, participam das discussões, fazem as atividades solicitadas e aproveitam bem a disciplina. Vejamos a seguir algumas manifestações sobre isso:

Há falta de leituras que dificultam as possibilidades de análises mais críticas e reflexivas sobre o que se trabalha em sala de aula (DOCENTE 3).

Trabalho com memorial de aula, e vejo as aprendizagens de maneira processual e bem significativa, sendo bem visível os avanços nas discussões sobre o trabalho na educação infantil (DOCENTE 4).

A aprendizagem se dá mediante a apropriação e objetivação – isto é, a internalização do conhecimento. Após a aprendizagem do conhecimento, o aluno terá condições de manifestar intencionalmente na prática os conhecimentos apropriados (DOCENTE 5).

É possível afirmar que o aprendizado dos alunos poderia envolver tudo o que foi mencionado de forma entrelaçada, e não, isoladamente. Cada um dos pontos levantados é constituinte do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, por isso precisam ser considerados na prática diária de sala de aula.

Na sequência, indagamos: Qual a sua concepção acerca do ensino na Educação Infantil? Como deve ser o professor que irá atuar nesse nível de ensino? As respostas foram unânimes quanto à Educação Infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento e a humanização do infante que precisa de um profissional qualificado e preparado para exercer essa profissão. Uma das manifestações da docente é bastante enfática, quando ela se refere à figura do professor: *Diante dos novos rumos que a*

educação infantil está tomando, vejo com preocupação a identidade formativa do profissional que vai atuar nesta área. Espero que não se transforme num tarefeiro e formador de crianças (DOCENTE 3). Considerando a educação infantil como a etapa mais importante para o desenvolvimento humano, o profissional que nela atuará tem de ser competente e comprometido, entenda a importância de seu trabalho para acolher as crianças que estão ali, ensinar e cuidar delas. Por isso, o trabalho não pode ser mecânico e voltado apenas para os cuidados e a formação em massa, é imprescindível conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil e ter a consciência do seu trabalho como fundamental nesse processo.

O trabalho na Educação Infantil deve ser intencional, planejado e com objetividade para propiciar o conhecimento emancipado de crianças. O ensino é a atividade principal do professor, portanto ele deve mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados das diversas áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, ciências naturais, matemática, artes, música, história, movimento, entre outras). Todavia, esse trabalho deve ser feito com a proposição de situações ricas e diversificadas que promovam o conhecimento crítico, criativo e imaginativo de seus alunos, respeitando a ludicidade, o direito das crianças de serem respeitadas e de vivenciar sua infância.

Por fim, quando indagadas sobre o ensino dos conhecimentos sistematizados na Educação Infantil, a maioria das docentes pontuou que essa fase se configura como um espaço de transmissão dos conhecimentos científicos, porém, é preciso considerar o modo como serão ensinados, porquanto se trata de um público de crianças pequenas, com suas necessidades e especificidades. Exemplificamos com fragmentos de respostas das docentes:

A escola é lugar do conhecimento científico da cultura elaborada. Caso contrário, não precisaríamos de escola. O que muda significativamente é a forma que o conteúdo é ensinado por se tratar de crianças pequenas (DOCENTE 1).

Mais que atividades, a escola infantil precisa trabalhar o conhecimento científico, mas de maneira lúdica e interativa, sem desconsiderar a criança enquanto criança. Trabalhar os conhecimentos científicos não necessariamente significa escolarizar crianças com atividades mecânicas e reprodutivistas do conhecimento (DOCENTE 4).

Eu defendo a ideia do ensino como eixo articulador do desenvolvimento infantil. Partindo do pressuposto que a criança inicia sua vida em sociedade com o que lhe é oferecido das produções humanas. Tudo o que há na vida social em termos de características humanas a criança aprende. As instituições educativas informais ensinam mas a escola como espaço sistematizado nesse nível contribuirá no sentido de possibilitar à criança o contato com

conhecimentos de formação operacional e teórica, os quais são necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança nos seus primeiros anos de vida. Assim, não concordo com a escolarização da criança de 0 a 5 anos mas o contato com conhecimentos de maneira sistematizada por meio de estímulos necessários à cada faixa etária. Nessa etapa é importante ressaltar o papel do brincar no desenvolvimento. Assim as crianças se apropriam da riqueza cultural por meio das brincadeiras e jogos (DOCENTE 5).

Penso que como todo nível de ensino a educação infantil tem um currículo, que precisa respeitar o desenvolvimento infantil, ou seja, não devemos acelerar o que se deve e pode esperar, como por exemplo, a alfabetização. Sim, essa etapa permite o ingresso da criança nos conhecimentos específicos. Porque a criança da educação infantil é uma pesquisadora nata, ela quer conhecer e descobrir o mundo a sua volta, as letras, as cores, a chuva, a sombra, o sol... tudo é motivo para perguntar, para pesquisar, para descobrir... o que mais tarde, será abordado novamente... e com certeza o que a criança experimentou, descobriu na educação infantil irá contribuir na compreensão dos conhecimentos científicos ao longo da sua vida escolar (DOCENTE 6).

Em contrapartida, há um pequeno grupo que considera que esse não é o momento para ensinar os conhecimentos científicos, mas uma etapa em que é preciso valorizar o acolhimento, a humanização e o desenvolvimento livre do infante. Seguem duas manifestações das docentes sobre essa afirmativa:

Acredito em uma educação significativa, acolhedora e humanizadora, em que os sujeitos sejam protagonistas da ação pedagógica, por isso, penso que não é preciso pensar em situações escolarizantes, ou melhor, não devemos pensar na Educação Infantil tendo como meta o Ensino Fundamental e suas formas de ensinar, mas é preciso proporcionar as crianças os conhecimentos necessários para que possam se desenvolver, pesquisando, conhecendo e construindo novos conhecimentos. Assim, acredito que a ação pedagógica na Educação Infantil precisa ser sistematizada, planejada, intencional e principalmente acolhedora do ser criança (DOCENTE 2).

Vejo os novos caminhos que a educação infantil está tomando com preocupação. Meu temor é que não leve à concepção de não permitir a criança se desenvolver livremente (DOCENTE 3).

Esses dados trazem evidências do movimento contraditório atual: ensinar ou não ensinar na Educação Infantil? Essa dicotomia põe em cheque as principais teorias educacionais adotadas até então no Brasil. O que precisa ser considerado nesse debate é que estamos falando de crianças pequenas (com idades de zero a seis anos) que estão no mundo e dele fazem parte, portanto, recebem influência de todos os que as cercam e influenciam seu modo de pensar, de falar e de agir. Por isso, a possibilidade de ensiná-las é algo que não pode ser negado, todavia é preciso respeitar as especificidades dessa faixa etária. Aqui vale a regra “nem demais e nem de menos”, isto é, ensinar os conhecimentos científicos respeitando-se a infância.

Nesse contexto, é necessário superar o movimento assistencialista, ainda presente em algumas instituições de ensino de Educação Infantil. Durante muitos anos, esse nível de ensino foi considerado em caráter de compensação, isto é, um meio destinado à superação da miséria, da pobreza e até mesmo da negligência das famílias, claramente de ordem sanitária, alimentar e de assistência social.

Considerações finais

A preocupação com os docentes da Educação Superior e o desenvolvimento de pesquisas que os envolvem aumentaram significativamente nos últimos anos, principalmente entre os que atuam para formar os futuros profissionais da Educação.

As transformações ocorridas na sociedade têm influenciado diretamente a educação e imposto novos desafios a cada dia. O papel do docente, nesse cenário, tem sido questionado e redefinido de várias maneiras, devido às novas concepções de educação, às teorias de desenvolvimento e de aprendizagem e ao impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de aprendizado.

Ao analisar as manifestações das docentes participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que são professoras preparadas teoricamente para lecionar disciplinas voltadas para a Educação Infantil, porque todas têm formação inicial e *stricto sensu*, na área de Educação e uma bagagem de conhecimentos práticos por já terem atuado na Educação Infantil. Ressalte-se, entretanto, que a prática docente não pode ser limitada à transmissão do conhecimento científico em sala de aula, mas considerar os instrumentos investigativos para se produzir ciência, com o objetivo de transformar o aluno em um sujeito crítico no pensar e no agir. Então, além da formação e da experiência específica na área de Educação Infantil, é necessária a formação pedagógica para exercitar a prática docente.

Tendo em vista as bases teóricas e metodológicas indicadas, podemos inferir que o trabalho pedagógico para a formação de seus alunos é pautado na criticidade, porquanto defende as teorias críticas que se debruçam nos problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos que pretendem tornar a sociedade mais justa. Essa opção considera que é preciso formar alunos/futuros professores críticos, comprometidos com uma educação de boa qualidade e com o seu papel no meio escolar.

Quanto à opção pela Educação Infantil como objeto de ensino, concluímos que parte das docentes reconhece a Educação Infantil como *lócus* do saber, isto é, um a etapa em que o infante é inserido no meio escolar, com suas necessidades e especificidades respeitadas. Todavia observamos que, embora seja concebida como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil ainda se encontra em um processo sem nome, sem lugar e sem identidade, visto que não a concebem em sua especificidade de ensino, mas como um estágio preparatório para o ensino fundamental.

Assim, o movimento contraditório do ensinar ou não ensinar na Educação Infantil remete às afirmações de Arce e de Martins (2013) quando apontam que é necessário fazer uma articulação entre educação infantil e ensino fundamental, de modo a ultrapassar a separação histórica feita entre ambos, em que o ensino fundamental é concebido como educação escolar, e a Educação Infantil continua sendo considerada informal.

Um dado importante de nossa pesquisa, que merece ser destacado e vale a pena ser aprofundado em estudos posteriores, diz respeito à carga horária destinada à formação dos futuros professores da Educação Infantil. Como pensar em um ensino de boa qualidade nos Cursos de Graduação em Pedagogia, cujas disciplinas específicas só oferecem 340 horas da carga horária total, isto é, pouco mais de 10% do curso. Esse número indica que é preciso, com urgência, reorganizar os currículos e as grades curriculares para que possamos ter uma formação mais sólida e mais consistência nos aspectos teóricos e práticos dos professores que atuarão nesse nível de ensino.

Com vistas às discussões e aos resultados obtidos neste estudo, acreditamos que a formação para se atuar na Educação Superior é um campo em que há muito que se fazer em termos de pesquisas. No que diz respeito ao pedagogo que forma os futuros profissionais da Educação Infantil, mais ainda: é preciso investigar. Embora não seja um assunto novo, as concepções relativas à Educação Infantil e à formação dos profissionais para a área é restrita e pouco difundida, a ponto de erradicar o panorama assistencialista.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 39-65.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 31 ago. 2016.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: _____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. cap. 4, p. 51-58.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação Superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 2, p. 561-594, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2011v29n2p561/22218> . Acesso em: 31 ago. 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 2, p. 23-44, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luísa (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1996.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRAGELLI, Carina Maria Bullio; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. In: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014, Sorocaba, **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível

em:https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_profes_sopro/10.pdf Acesso em 31 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Carreira e salário de docentes da educação básica. In: _____. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 236-254.

LÜDKE, menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda., 1986.

MORENO, Gilmar Lupion. **A construção de valores na primeira infância e a formação do educador**. 2005. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCII138.pdf> Acesso em: 11 jul. 2017.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 2011. 293 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; MORENO, Gilmar Lupion. Formação inicial e continuada do professor pedagogo: uma experiência extensionista da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Conexão**, v. 10, n. 1, p. 38-47, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Leticia Rodrigues; ANJOS, Daniela Dias dos. O professor do Ensino Superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. In: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014, Sorocaba, **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível em:<https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_prof_essores/31.pdf>. Acesso em 31 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Práxis**: ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: _____. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005b. p. 81-122.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005a.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 175 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed.. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. sem data. Disponível em:<http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6_bloco_3/3_o_curriculo_escolar/material_apoio/texto_curriculo_um_grande_desafio_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político-pedagógico**. Londrina: UEL, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, 2001. p. 81-103. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

TRAINING OF TEACHERS OF THE PEDAGOGY COURSE: CHILD EDUCATION IN FOCUS

Abstract

This text characterizes the teachers of a Pedagogy Course - as to their training and their conceptions - of a state university in the interior of the state of Paraná, that act in specific disciplines to train the professional of Early Childhood Education, and aims to know the theoretical and methodological bases of their training and indicate the reasons why they chose to act in the training of teachers at this level of education. The study is justified due to the concern to reflect about the formative process of those responsible for the task of training teachers for Early Childhood Education, since they offer theoretical and practical bases and establish references and procedures that mark a pedagogical action. In order to collect the information of the teachers of the researched university, the qualitative approach and questionnaires with mixed questions were used. The results indicated that the pedagogical work carried out by the teachers comes from a formative process and professional action that leads the process of teacher training for Early Childhood Education with criticality, which means that this stage of education requires dedication and respect to meet its needs and specificities and eradicate assistentialist positions.

Keywords: Teachers Training. Higher Education. Early Childhood Education.

**FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA:
LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ENFOQUE****Resumen**

Este texto caracteriza a los docentes de un Curso de Pedagogía – en cuanto a su formación y a sus concepciones – de una universidad estatal del estado de Paraná, que actúan en disciplinas específicas para formar al profesional de la Educación Infantil, y busca conocer las bases teórico-metodológicas de su formación e indicar los motivos por los cuales optaron por actuar en la formación de profesores de ese nivel de enseñanza. El estudio se justifica debido a la preocupación en reflexionar acerca del proceso formativo de los responsables de la tarea de formar profesores para la Educación Infantil, dado que ofertan bases teóricas y prácticas y establecen referencias y procedimientos, que balizan determinada acción pedagógica. Para recolectar las informaciones de los profesores de la universidad investigada fueron utilizados el abordaje calificativo y cuestionarios con cuestiones mixtas. Los resultados indicaron que el trabajo pedagógico realizado por las docentes es fruto de un recorrido formativo y de actuación profesional que conduce el proceso de formación de profesores para la Educación Infantil con criticidad, lo que significa que esa etapa de la educación requiere esmero y respeto para suplir sus necesidades y especificidades y erradicar posturas asistencialistas.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación Superior. Educación Infantil.

Recebido em 14 de março de 2018 e aprovado em 12 de junho de 2018.