

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Taynara Martins Resende Gonçalves

O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:

reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil

Uberaba

2016

Taynara Martins Resende Gonçalves

O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:

reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores e cultura digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Célia Borges

Uberaba

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

G63c Gonçalves, Taynara Martins Resende
 O currículo nos cursos de pedagogia: reflexões acerca da formação de
 professores da educação infantil / Taynara Martins Resende Gonçalves. --
 2016.
 120 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triân-
 gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
 Orientadora: Profª Drª Maria Célia Borges

 1. Educação - Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Professores - Formação.
 4. Educação de crianças. I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37(07)

TAYNARA MARTINS RESENDE GONÇALVES

**O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES ACERCA DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Uberaba, MG, 25 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Aos meus pais e meu esposo, pelo
estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, pela força e pela inspiração.

Agradeço, com admiração e respeito a minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Célia Borges, pelos ensinamentos ao longo dessa caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela aprendizagem proporcionada durante os dois anos do Mestrado.

Aos professores integrantes da banca examinadora, pela gentileza em aceitar o convite para compô-la.

Aos meus pais, meu irmão e meu esposo, pela compreensão e apoio durante esta trajetória.

Aos meus amigos pelo auxílio e compreensão nos momentos de ausência.

Aos sujeitos de pesquisa pela inestimável contribuição.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

RESUMO

A formação de professores para a Educação Infantil é um tema que merece destaque no cenário educacional, visto que a partir da oficialização desta como primeira etapa da Educação Básica, os cursos de Pedagogia se depararam com a necessidade de adequar seus currículos para que os profissionais que atuassem na Educação Infantil estivessem significativamente preparados para lidar com os desafios cotidianos apresentados por essa etapa. Neste sentido, este estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa: Formação de professores e cultura digital objetiva conhecer e analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender as prescrições para a formação de professores da Educação Infantil exigidas pela legislação. Para tanto, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, exploratório e exploratório. A fundamentação teórica foi baseada em: Saviani (2009), Tardif (2002), Mizukami (2002), Pimenta (2001), Kuhlmann Jr. (1988), Silva (1999), Kishimoto (2002), Pinto (2012). Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e das fichas de disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro, tendo como contexto uma universidade federal, uma estadual e uma particular, além de entrevistas realizadas com os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil, bem como com professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas. Estes são egressos dos cursos de Pedagogia investigados, nos últimos cinco anos, a fim de compreender qual a concepção desses cursos e dos professores em relação à estruturação curricular para a formação de professores da Educação Infantil. Os resultados explicitaram que o maior desafio que perpassa a formação de professores para a Educação Infantil é o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade das aulas, de forma que quando iniciam sua atuação prática, os professores se deparam com um contexto desconhecido, causando assim, insegurança, medo e desânimo. É preciso que os cursos de Pedagogia se preocupem mais em contextualizar a prática, relacionando-a à realidade abordada, a fim de formar um profissional mais seguro de sua atuação.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Professores. Currículos. Educação Infantil.

problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Vol 14. Nº 40. Jan/abr 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: Março 2015.

SILVA, A.P.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>. Acesso em: Agosto 2015

SILVA, E. O.; MORAES, M. C. M.; SVANESLI, O. Política educacional. 4ª edição do Rio de Janeiro: Laramara, 2007. 140 p.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade. São Paulo: Editores Associados, 1999. 152 p.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.114

VIEIRA, Suzane da Alencastro. Docência universitária na educação superior. Texto apresentado no I Seminário de Formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas. Grupo de Estudos Pedagógicos, São Paulo em 10 de ago 2006. Disponível em: <disciplinas.stoa.usp.br/psicofisica/psicofisica.php/23711/mo_d_resource/content/1/Disciplina_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf> Acesso em Dezembro de 2015.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Uniãoeste. Cascavel, 2008. Disponível em <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: Janeiro 2015.

ABSTRACT

Teacher training for early childhood education is a topic that deserves attention in the educational setting, since from the formalization of this as the first stage of basic education, Pedagogy courses found themselves with the need to adapt their curricula to the professionals who work in early childhood education were significantly prepared to deal with the everyday challenges presented by this step. Thus, this study conducted by the graduate program in education at the Universidade Federal do Triângulo Mineiro, in the line of research: training of teachers and digital culture aims to understand and analyze how the courses of pedagogy in the region of the Triângulo Mineiro are organizing their curricula to meet the requirements for the training of teachers of early childhood education required by legislation. To this end, this study was developed from qualitative research, descriptive, explanatory and exploratory nature. The theoretical foundation was based in: Saviani (2009), Tardif (2002), Mizukami (2002), pepper (2001), Kuhlmann Jr. (1988), Silva (1999), Kishimoto (1999), Pinto (2012). A Pedagogical political project and analysis of the subjects of three courses of pedagogy in the Triângulo Mineiro, having as a federal University context, a State and a private, plus interviews with the lecturers responsible for early childhood education-related disciplines, as well as with teachers who work in this area in the municipalities in which the universities are located. These are graduates of the courses of pedagogy investigated in the last five years, in order to understand how the design of these courses and teachers in relation to structuring the curriculum for the training of teachers of early childhood education. The results set that the greatest challenge that pervades the teacher training for early childhood education is the distance between theory studied at the University and the reality of classrooms, so that when you start your performance practice, teachers encounter with an unknown context, thus causing, insecurity, fear and discouragement. The courses of pedagogy worry more in the context of practice, relating it to the theory discussed in order to form a more professional safe of his performance.

Keywords: Pedagogy. Teacher training. Curricula. Children Education.

LISTA ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores

CEEP - Comissão dos Especialistas do Ensino de Pedagogia

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CES - Câmara de Educação Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

IES - Institutos de Educação Superior

ISE - Instituto Superior de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RCN - Referencial Curricular Nacional

SESU - Secretaria de Educação Superior

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

U1 - Universidade 1

U2 - Universidade2

U3 - Universidade 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: analisando o passado para compreender o presente	20
1.1. As principais fases que caracterizam a formação de professores no Brasil	21
1.1.1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827 – 1890)	22
1.1.2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932)	24
1.1.3. Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939)	28
1.1.4. Organização e Implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação dos modelos das Escolas Normais (1939 – 1971)	31
1.1.5. Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério	34
1.1.6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006)	38
CAPÍTULO 2	
O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO: contribuições para a formação de professores	41
CAPÍTULO 3	
REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
3.1. A Educação Infantil: Um breve apanhado histórico	61
3.2. Aspectos sobre a infância e Educação Infantil no Brasil	64
3.3. Considerações sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil e a formação de professores para a Educação Infantil	68

CAPÍTULO 4

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: o percurso metodológico73

4.1. Abordagens e Instrumentos da Pesquisa 73

4.2. Desenvolvimento da Pesquisa 77

CAPÍTULO 5

OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO81

5.1. Caracterização dos Sujeitos 81

5.2. Problematizações apresentadas pela Cidade 1..... 85

5.3. Problematizações apresentadas pela Cidade 2 91

5.4. Problematizações apresentadas pela Cidade 3 96

CONSIDERAÇÕES FINAIS103

REFERÊNCIAS 107

APÊNDICES 115

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS .
..... 115

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 116

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDGOGIA 117

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS FICHAS DE DISCIPLINA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA 118

ANEXOS 119

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO119

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores no Brasil está cada vez mais ganhando destaque no cenário educacional, visto que debater sobre como tem sido esta formação, fornece elementos para pensar e transformar a realidade atual das escolas brasileiras. Entretanto, há ainda muitas questões a serem pensadas, principalmente em relação à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, uma vez que esta é uma modalidade de educação ainda recente, pois foi oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 em 1996.

O interesse por pesquisar sobre a temática se deu, primeiro por minha formação inicial e, posteriormente, pela minha profissão. Sou egressa do curso de Pedagogia e professora da Educação Infantil no município de Uberlândia – MG.

Meu interesse pela área da educação foi despertado desde muito nova, porém, quando cursei o Ensino Médio e me deparei com a necessidade de optar por um curso superior, Pedagogia não foi minha primeira opção. Perpassei diversas áreas, entre elas Psicologia, Ciências Biológicas e até Fisioterapia e, confesso que não me lembro exatamente quando e como optei pelo curso de Pedagogia, porém, essa foi minha escolha e, assim iniciei minha formação profissional.

Até o terceiro ano do curso, não tive contato com nada a respeito da Educação Infantil. Foi somente a partir desse período, ocasião em que cursei uma disciplina intitulada "Educação Infantil", que comecei a me interessar pelo tema e acreditar que era realmente possível um trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos, pois, até aquele momento, minha concepção de Educação Infantil era a de creche, uma dimensão totalmente assistencialista.

No ano seguinte, quando cursei o 4º ano do curso de Pedagogia, o município de Uberlândia – MG publicou um edital de concurso público para o provimento de vagas de Educador Infantil, no qual era necessário como formação apenas o Ensino Médio. Como ainda não podia atuar como professora, me inscrevi para esse concurso e fui aprovada, iniciando, assim, minha atuação profissional na área da Educação.

Atuei como educadora infantil durante dois anos e meio e, nesse período, minhas inquietações sobre o trabalho com crianças pequenas começaram a ficar ainda maiores. Como era possível educar uma criança de zero, um, dois anos de idade? Como atuar nessa etapa da

Educação Básica, sendo que durante o curso de Pedagogia, cursei apenas uma disciplina que abordava essa questão? Destarte, não me sentia preparada para tal responsabilidade. Essas foram algumas perguntas que me fazia enquanto trabalhava com essas crianças e concluía o curso de Pedagogia.

No ano seguinte ao que conclui o curso, em 2012, o município de Uberlândia-MG lançou outro edital para concurso público e, desta vez, para o cargo de Professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Era minha oportunidade de colocar em prática, agora como docente, todos os conhecimentos teóricos produzidos e compartilhados durante a formação inicial.

É importante apontar que, no município de Uberlândia, os cargos de educador infantil e de professor apresentam especificações diferentes. Dentre elas, podemos destacar que o educador infantil é responsável por auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas, ou seja, ele não é responsável diretamente pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo que essa função é destinada ao professor.

Inscrevi-me e passei no concurso e, como não poderia ser diferente, optei por trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, e não em uma escola de Ensino Fundamental. Assim, deu-se o início à minha carreira como professora e com esse início, aumentaram ainda mais minhas inquietações, dilemas, dificuldades e desafios em relação à profissão, principalmente à docência na Educação Infantil.

Percebi que minha formação inicial não tinha sido suficiente para subsidiar uma prática desejável para os alunos tão pequenos e, por meio dessas inquietações, comecei a refletir sobre as possíveis causas de uma formação tão precária, não só para a Educação Infantil, mas também para as demais possibilidades de atuação que o curso de Pedagogia oferecia e ainda oferece aos seus graduandos.

Por conseguinte, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, minha principal proposta de trabalho foi investigar sobre como os cursos de Pedagogia têm organizado seus currículos para possibilitar uma verdadeira formação para seus egressos, enfocando, neste estudo, a formação para os professores que atuarão na Educação Infantil.

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho foi verificar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender às

exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pela legislação vigente.

Como objetivos específicos, podemos elencar: identificar quais são as concepções curriculares dos cursos de Pedagogia da região do Triângulo Mineiro em relação à formação de professores para a Educação Infantil; verificar se as discussões e práticas vivenciadas durante o curso de Pedagogia atendem às demandas de formação para a Educação Infantil; e averiguar qual a concepção de professores do curso de Pedagogia e de professores que atuam na Educação Infantil nos municípios nos quais as universidades estão localizadas, que são egressos dos cursos de Pedagogia em questão, em relação à organização curricular referente à formação de professores para atuarem na Educação Infantil.

Já o problema de pesquisa ficou assim delimitado: de que maneira os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão sendo organizados com relação aos seus currículos, tendo em vista o atendimento das exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996?

A Educação Infantil no Brasil se tornou um nível oficial de educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a qual, em seu artigo 29, aponta “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Desta forma, a Educação Infantil incorporou-se à Educação Básica, tornando-se o primeiro nível de escolarização. Com isso, esta etapa da educação passou a exigir dos profissionais que nela trabalham o domínio da prática educativa e não somente "o cuidar" como se dava, anteriormente, nas creches.

A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica trouxe indagações e inquietações no que se refere à formação dos profissionais que poderiam atuar nesta etapa de educação, visto que a partir da implementação da Educação Infantil como primeira etapa de escolarização, os professores começariam a trabalhar com o binômio cuidar e educar no cotidiano das salas de aula.

É importante considerar que no estado de Minas Gerais, local da realização da pesquisa, a partir de 2013, foi sancionada uma lei – Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013, que determina que as crianças sejam matriculadas no Ensino Fundamental com seis anos de idade. Desta forma, apesar do disposto no artigo 29 da LDB, em Minas Gerais, a Educação Infantil agrega crianças de zero a cinco anos de idade.

Sendo assim, verificar como os currículos dos cursos de Pedagogia têm se estruturado de forma a atender às novas demandas da Educação Infantil se faz necessário, no sentido de compreender se os egressos desse curso estão sendo preparados para atuarem com as crianças de zero a cinco anos de idade.

É válido destacar que desde o surgimento do Curso de Pedagogia em 1939, questão que será amplamente discutida no 1º capítulo deste trabalho - o curso aderiu a diversas estruturas curriculares, por exemplo, o esquema 3 + 1, ou seja, os três primeiros anos se destinavam ao ensino de Ciências, Letras e Pedagogia, conferindo ao aluno o título de bacharel e o último ano preparava os alunos para a docência, adicionando assim, o título de licenciado.

Já o Parecer 252/69 estrutura o curso de Pedagogia de forma que há uma formação básica e uma parte diversificada, formando, assim, os especialistas da educação. Porém, foi somente com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o curso de Pedagogia em 2006 que o foco do curso passou a ser destinado ao exercício docente (PINTO, 2012).

Entretanto, a formulação das DCN foi responsável por estipular as atribuições dos egressos dos cursos de Pedagogia, atribuindo assim, diversas aplicações para o referido curso, como é apresentado em seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares também estipulam a participação na gestão escolar, incluindo também a docência em comunidades indígenas, quilombolas, além de estabelecer o

atendimento às crianças com necessidades especiais, propiciando a integração e a socialização dessas crianças.

Neste prisma, percebe-se que o curso de Pedagogia ficou responsável por diversas áreas da Educação, as quais exigem uma formação adequada para que o exercício profissional se dê de forma séria e compromissada.

No entanto, diante de todas essas áreas de atuação, alguns estudiosos (Libâneo (2010) Gatti; Nunes (2006); e Pinto (2012)) já vêm discutindo sobre a qualidade da formação nos cursos de Pedagogia para atenderem à tamanha diversidade formativa e atuação tão polivalente.

Pinto (2012) aponta que apesar das disciplinas nos cursos de Pedagogia serem centralizadas na docência nos anos iniciais, elas não conseguem preparar os professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à sobrecarga de atribuições previstas para o pedagogo nas DCN.

Kishimoto (2002, p. 13) acrescenta em relação à estrutura dos cursos de Pedagogia:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidade que não leva à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico.

As pesquisas que têm sido realizadas neste sentido nos levam a pensar que é importante repensar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, visto que estes não estão oferecendo uma formação adequada para as diversas atribuições estabelecidas pelas DCN e, principalmente, não estão oferecendo uma formação adequada para a prática profissional dos egressos desses cursos.

Kishimoto (2002) apresenta outra inadequação da formação dos professores da Educação Infantil ao se tratar da polivalência destes professores. Segundo o autor os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental são polivalentes, monodocentes, desta forma “[...] deve-se pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos

pressupostos e novas formas alternativas de organização curricular.” (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Diante desta problemática, tornou-se fundamental discutir como os cursos de Pedagogia estão estruturando seus currículos de forma a atender a todas essas atribuições, mas, principalmente, em relação à formação dos professores para a Educação Infantil, que, conforme já mencionado, é uma etapa ainda recente de escolarização.

A estrutura deste trabalho, denominado dissertação de mestrado, equivalente ao relatório da pesquisa realizada, ficou assim organizada:

No primeiro capítulo, intitulado “A formação de professores no Brasil: analisando o passado para compreender o presente”, faço uma breve contextualização histórica sobre a formação de professores no Brasil, utilizando principalmente as ideias de Saviani (2009), que apresenta seis fases principais para entender como se deu esta formação ao longo do tempo. A partir destas fases analiso como a história contribuiu para a formação praticada atualmente, apresentando as possíveis fragilidades ao longo dessa formação que acarretam dificuldades e desafios até os dias de hoje.

Em seguida, trago o segundo capítulo que recebeu o título de “O curso de Pedagogia em foco: contribuições para a Formação de Professores” e seu intuito foi analisar como se deu a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil, a fim de compreendermos o objetivo da atual estruturação desses cursos. Para a discussão deste capítulo, utilizo como principal referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecendo um diálogo com estudiosos da área, analisando assim, as contribuições dos cursos de Pedagogia para a atual formação de professores no Brasil.

Já no terceiro capítulo, intitulado “Reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil”, discuto sobre como tem se dado a formação de professores para atuarem, especificamente, na Educação Infantil, dialogando com as informações que apresento nos capítulos anteriores com o objetivo de compreender se há formação que atenda às necessidades dos profissionais que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade.

No quarto capítulo descrevo a pesquisa, os caminhos metodológicos percorridos e os instrumentos utilizados. Nesta seção intitulada “Construção da pesquisa: o percurso metodológico”, explico também as principais características dos sujeitos da pesquisa.

No último capítulo de nosso trabalho, exponho os dados coletados na pesquisa empírica, juntamente com sua análise e interpretação crítica. Tal seção denominou-se “Olhares sobre a formação de professores da Educação Infantil na região do Triângulo Mineiro” e apresentou os principais resultados obtidos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico de três universidades na região do Triângulo Mineiro, sendo uma federal, uma estadual e uma particular, além da análise das entrevistas realizadas com professores que são responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e professores que atuam nesta etapa da Educação Básica, egressos das universidades pesquisadas nos últimos cinco anos.

Os principais pontos evidenciados foram: a dificuldade de se relacionar teoria e prática ao final do curso de Pedagogia e início da vida profissional. A insuficiência da carga horária destinada ao Estágio Supervisionado e sua má distribuição no decorrer do curso, totalizando uma carga extensiva ao final dos estudos. A não valorização dos profissionais da Educação Infantil, permanecendo ainda uma visão assistencialista e a própria desvalorização desta área nos cursos de formação de professores.

A relevância deste trabalho consiste em contribuir para que os cursos de Pedagogia reavaliem seus currículos para que possam proporcionar formação de qualidade aos seus alunos, de forma a compreender que a atual estruturação curricular, carregada de diversas atribuições, não contribui para uma formação crítica, autônoma, consciente e significativa para seus egressos, ocasionando, assim, que os docentes se sintam despreparados e desmotivados a permanecerem em sua prática em sala de aula.

Esta pesquisa é relevante também no sentido de alertar para o fato de que o diálogo entre a teoria e a prática nos cursos de Pedagogia não está acontecendo, no sentido de contribuir para a atuação dos profissionais que dele são egressos, já que este foi um problema apontado por todos os professores entrevistados, os da Educação Básica e da Educação Superior.

Ademais, é importante apresentar que neste estudo, em específico, enfatizo a formação de professores da Educação Infantil, mas, faz-se necessário um olhar mais atento para todas as possíveis formações decorrentes do curso de Pedagogia, pois os problemas enfrentados pelos professores da Educação Infantil podem estar em consonância com os dos docentes dos demais níveis de ensino.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: analisando o passado para compreender o presente

A formação de professores no Brasil tem ganhado destaque nas discussões atuais sobre Educação, devido, principalmente, à percepção e à constatação de estudiosos da área de que esta formação inicial não tem sido adequada às atuais demandas das escolas brasileiras.

Neste sentido, formula-se a hipótese de que a formação que os cursos de Pedagogia têm oferecido aos seus estudantes não está sendo capaz de atender às mudanças que a sociedade brasileira tem vivenciado e, conseqüentemente, atender e acompanhar as novas percepções das crianças e adolescentes que crescem e se desenvolvem permeados por essa nova realidade.

É importante destacar que há diversos problemas que perpassam a questão da docência no Brasil, entre eles os baixos salários, a precariedade de condições de trabalho, as políticas públicas entre outros.

Evidentemente, todos esses problemas afetam, de forma direta, a atuação dos professores em sala de aula, dificultando ou, em alguns casos, até mesmo impossibilitando o desenvolvimento de uma boa atuação profissional. Apesar de todos esses dilemas vivenciados pelos professores fazerem parte de um todo chamado docência e de considerarmos que todos esses fatores se complementam à problemática da baixa qualidade da formação profissional, neste estudo, tomaremos como principal objeto a formação dos professores em si, analisando as possíveis causas das inseguranças e os grandes desafios que têm sido vivenciados por eles quando saem dos bancos das universidades e se deparam com a prática profissional.

Para percorrermos esse caminho, tomaremos como ponto de partida a análise da formação de professores ao longo da história para compreendermos como se deu esta formação e como a trajetória percorrida acarretou reflexos positivos ou negativos na atual formação inicial que os professores têm recebido nos Institutos de Educação Superior (IES).

A formação de professores no Brasil passou por algumas fases importantes no decorrer de sua história, fases essas que contribuíram para determinar a educação que praticamos hoje, assim como contribuíram para estabelecer o perfil do professor atual. É claro que há políticas

legitimadas pelo governo como leis, decretos e parâmetros que foram promulgados e também contribuíram na formação da identidade desse profissional. Contudo, esse não é o nosso foco.

Procuramos identificar fatores da formação de professores, ao longo da história, que são responsáveis pela atual crise da formação docente. Como já afirmamos, é notório que a criação de algumas políticas educacionais, analisadas em um contexto histórico, também possam ser responsabilizadas por essa crise, mas essa não será a abordagem principal desse estudo.

Neste texto, buscamos entender como a profissão docente foi sendo descredenciada ao longo da história e qual foi o papel das formações de professores praticadas durante essa história para que tal descrédito se efetivasse.

Deste modo, a principal referência que aborda de forma clara as principais fases percorridas pela formação de professores no Brasil é Saviani (2009). Neste sentido, este autor será o ponto de partida para compreendermos as principais características da formação de professores no Brasil e tentarmos entender como essas fases contribuíram para formar o professor atual.

Estabelecendo um diálogo com os principais autores que trabalham com a formação de professores no Brasil, buscamos entender como se deu tal formação, ao longo de um contexto histórico, e como essas fases contribuíram para construir o atual docente com seus dilemas e desafios.

1.1 As principais fases que caracterizam a formação de professores no Brasil

Após a Independência do Brasil, o sistema educacional brasileiro sofreu algumas mudanças significativas, visto que houve grandes manifestações e lutas populares que causaram uma certa desordem no sistema antes vigente. Assim, a formação de professores ganhou um destaque importante, pois o objetivo, naquele momento, era conter as revoltas e as manifestações, despertando, por meio da educação, um sentimento de amor à pátria.

Nesse período, a educação, por interferência das ideias liberais instaladas no Brasil, passou a ser compreendida como dever do Estado e como direito do cidadão. Neste sentido, como afirma Carvalho (1972, p. 2):

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império.

Saviani (2009), partindo desse período de transição no sistema educacional brasileiro, apresenta seis fases que caracterizam a formação de professores ao longo da história, sendo elas: 1) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827 – 1890); 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932); 3) Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939); 4) Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação dos modelos das Escolas Normais (1939 – 1971); 5) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971 – 1996); 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006).

A partir das fases elencadas por Saviani, fazemos uma discussão com o intuito de destacar como cada uma delas contribuiu com a formação do atual docente da Educação Básica brasileira. É importante considerar que tomamos como ponto de partida as ideias de Saviani (2009), mas faremos, ao longo da discussão, um diálogo com diversos autores que também abordam a temática da formação de professores.

1.1.1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827 – 1890)

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada uma lei que mudou os rumos da formação de professores no Brasil, visto que, em todo o período colonial não houve preocupação com esta formação. A chamada Lei das Escolas de Primeiras Letras determinou que, em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveriam haver escolas de primeiras letras, passando a adotar o ensino mútuo como forma de ensino e os professores que não fossem instruídos em tal método, teriam que fazê-lo às suas próprias custas nas escolas das capitais (BORGES, 2011).

Ao estabelecer a utilização do ensino mútuo, observa-se a preocupação com o preparo didático, porém sem menções à questão pedagógica de fato. Neste sentido, podemos relacionar com nosso sistema educacional atual, pois, apesar de estarmos vivenciando muitos

debates e discussões acerca da formação pedagógica, observa-se ainda a preocupação exagerada apenas com o preparo didático.

Tardif (2002) realizou alguns estudos nesse sentido, afirmando que o preparo didático ou apenas o domínio do conteúdo não são suficientes para que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório. É importante considerar um conjunto de saberes necessários para constituir a identidade do docente. Neste sentido, segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Mizukami (2002) também apresenta que o aprender a ser professor não é apenas a redução de estudos sobre conteúdos e técnicas para transmiti-los, pelo contrário, se dá de forma processual, considerando a realidade na qual o futuro professor será inserido.

Ainda sobre a questão dos saberes docentes, diversos outros pesquisadores contribuíram com uma rica discussão sobre a temática. Dentre esses autores, além de Tardif, podemos citar: Tardif, Lessard, Lahaye (1991); Marcelo García (1992); Gauthier (1998); Pimenta (1998); Freire (2000); Cunha (2002); Shulman (2005); e Pimenta e Anastasiou (2005). E ainda sobre as competências para a docência, destacam-se os trabalhos de Masetto (1998); Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); e de Zabalza (2006), dentre outros. Daí, podemos dizer que há muito resultado de pesquisa com produção teórica consistente e credibilidade para nos indicar quais são os saberes e competências necessárias para a formação do bom professor.

Mesmo o ensino mútuo sendo determinado por lei, este não se prolongou por muito tempo, pois em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, a educação primária ficou a sob responsabilidade das províncias, as quais adotaram a implantação de Escolas Normais. Estas, por sua vez, preconizavam uma formação específica de cunho pedagógico-didático. Porém, apesar de estabelecer uma formação diferenciada, o ensino continuou voltado para a transmissão de conhecimentos, método utilizado nas Escolas de Primeiras Letras.

Segundo Saviani (2009, p. 144) “[...] a via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de só adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações.”

Desta maneira, podemos afirmar que a preocupação apenas com o preparo didático é um fator que influencia e determina a atuação e a formação dos docentes desde o período

colonial até os dias atuais, de forma que encontramos um primeiro elemento que é responsável pelo despreparo desses profissionais da Educação Básica no Brasil atualmente, visto que a preocupação apenas com o domínio dos conteúdos ainda é uma prática constante na formação de professores.

Neste sentido, compreender como se deu a formação de professores no período pós Independência do Brasil nos proporcionou averiguar que questões problemáticas da formação atual são decorrentes de características da formação imperial, de forma que a preocupação com o domínio dos conteúdos e a formação didática advém da Lei das Escolas de Primeiras Letras e, posteriormente das Escolas Normais.

Assim, entendemos que para superarmos tal problemática, é importante que a formação de professores seja guiada por uma visão de continuidade, como apresenta Mizukami (2002) e considere a multiplicidade de saberes docentes como defende (Tardif, 2002). Os professores precisam ser formados para a realidade que as escolas apresentam e não sob uma visão idealizada de educação. Se os alunos se encontram inseridos em uma sociedade da informação e em um mundo globalizado, faz-se necessário que os docentes tenham uma formação que se encaixe neste contexto, de forma a compreender a nova situação e fazer uso para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

Considerando essa necessidade de continuidade, formar os professores apenas para dominar e transmitir os conteúdos já não é mais adequado, visto que para acompanhar a rapidez de informações advindos da sociedade atual e possibilitar aos estudantes um ensino que faça sentido, os professores também precisam encontrar sentido em sua prática, o que só será possível se considerar todos os demais saberes que Tardif (2002) apresenta: os saberes curriculares, disciplinares e também os saberes da experiência, já que um ensino pautado apenas no domínio e transmissão do conhecimento torna-se um ensino desprovido de sentido tanto para os alunos quanto para os professores.

1.1.2 Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932)

Em 1890 houve um grande movimento em favor da reformulação do plano de estudos das Escolas Normais, pois estas deveriam preparar os alunos para as necessidades da vida da época, de forma que o ensino fosse regenerador e eficaz. Porém, o formato das Escolas Normais não atendiam a essas especificações, pois eram carentes de preparo prático dos alunos.

Saviani (2009) apresenta duas características dessa nova reformulação do plano de estudos: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos conteúdos práticos, a qual culminou na criação da escola-modelo que seria anexa à Escola Normal. Os reformadores acreditavam que sem assegurar aos novos professores a formação pedagógico-didática, não se estaria formando verdadeiros docentes.

A escola-modelo foi criada pelo Decreto de 12 de março de 1890 e se destinava aos alunos do 3º ano da Escola Normal para a prática de ensino. Neste sentido, os alunos eram designados pelo diretor e executavam a prática de ensino sob a supervisão dos professores.

É importante destacar que esta primeira modificação e criação da escola-modelo anexa à Escola Normal se deu em São Paulo, porém, logo se expandiu e se afirmou por todo Brasil.

Diante desta nova fase da formação de professores no Brasil, podemos verificar que esse padrão estabelecido pelas Escolas Normais de privilegiar a formação prática contribuiu para entendermos que as discussões, atualmente desencadeadas, ainda fazem parte de nossa realidade, visto que muito se debate sobre a carência de formação prática nos cursos de formação de professores atualmente.

Pimenta (2001, 2005) chama a atenção para o distanciamento entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas, o que culmina na discussão entre a dicotomia tão problematizada por diversos autores entre a teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada nas escolas da Educação Básica.

A esse respeito, Felício (2008) assevera que a insatisfação trazida pela dicotomia entre formação e trabalho (prática) deveria mobilizar as universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores de forma a privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso.

Em algumas universidades podemos observar que adotou-se o exemplo das Escolas Normais de se criar uma escola-modelo anexa à universidade, escola essa que possibilita aos estudantes, futuros professores, estabelecerem um vínculo com a realidade da escola, de forma a promover a articulação entre teoria e prática.

Pimenta (2005) diz que para haver a construção da identidade profissional, faz-se necessária uma revisão constante dos significados sociais da profissão. As práticas que resistem às inovações estão encharcadas de saberes válidos para atender às necessidades da

realidade. São tais práticas que resolvem os problemas do cotidiano escolar. E seria pelo confronto entre as teorias produzidas pela pesquisa e as práticas vividas, de uma análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes - e pela problematização da prática - que se poderia construir novas e ricas teorias.

Entretanto, além de se conquistar a articulação entre teoria e prática por meio das escolas-modelo, é importante que os conteúdos, as práticas e os conhecimentos construídos por meio da formação na Universidade possam ir ao encontro dessa prática, pois não é só com visitas desarticuladas à escola-modelo que o estudante conseguirá compreender a realidade da instituição. É preciso estabelecer um elo entre a universidade e escola.

Neste sentido, é relevante discutir também sobre o papel desempenhado pelo estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, pois este componente curricular, se desenvolvido de forma séria, pode se tornar um importante instrumento que contribuirá para a formação prática do professor.

Canário (2001, p. 32) ressalta que a função central do estágio curricular é a “[...] articulação entre a formação e o exercício do trabalho (que) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores.”

Considerando as ideias de Canário (2001), podemos afirmar que o papel do estágio curricular é exatamente estabelecer um elo de ligação entre a formação teórica e a formação prática do professor. Mas, para que essa relação seja significativa, é importante que o estágio curricular seja realizado ao longo do curso de formação e não ao término desse processo, como observamos em algumas instituições.

Muitos cursos de formação de professores optaram por desenvolver o estágio curricular ao fim da formação, o que entendemos não contribuir para o estabelecimento da relação entre teoria e prática, pois o próprio desgaste e cansaço que todo final de uma etapa ocasiona, leva o aluno a considerar esse importante componente curricular apenas como horas obrigatórias a serem cumpridas na escola, desconhecendo a importância que esse contato pode desencadear em sua futura prática profissional. Outro ponto relevante para se considerar o estágio desde o início do curso é que, assim, o aluno poderá discutir suas dúvidas e problemas e recriar ações com mais consistência.

Tardif (2002) ao definir o que são os saberes experienciais, também contribui para explicitar a importância da relação entre teoria e prática na formação de professores. Segundo o autor:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49)

Tardif (2002) apresenta a importância de se considerar os saberes experienciais durante a prática profissional. Desta forma, se o curso de formação de professores estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, proporcionando aos seus alunos o contato com o cotidiano escolar, participando efetivamente da realidade da instituição, a percepção de seus saberes da experiência será maior do que de um professor que saiu da universidade e se deparou com uma realidade totalmente diversa da à teoria estudada.

É importante que medidas sejam tomadas para que haja uma aproximação maior entre universidade e escola, visto que, somente com essa relação entre teoria e prática, os futuros professores conseguirão tornar suas práticas mais significativas e compreendidas em um contexto real. Mediante todas essas ideias apresentadas, podemos afirmar que encontramos mais um elemento da história da formação de professores que contribui para entender a realidade atual.

Diante do exposto, podemos inferir que desde o surgimento das Escolas Normais, as discussões sobre a articulação entre teoria e prática têm sido problematizadas. Esse dilema tem origem nas primeiras décadas do século XX e perdura até hoje. São quase cem anos de contradições e ainda não conseguimos que a universidade e a escola estabeleçam uma relação de unidade que possa contribuir para uma formação sólida dos futuros professores.

Neste sentido, o estabelecimento significativo entre teoria e prática, proporcionando uma formação que se enquadre no contexto e na realidade vivenciada pelas escolas brasileiras é o que pretendemos desde o início do século XX. A teoria do que precisa ser feito está posta por muitos pesquisadores. Contudo, falta a concretização dessa ação, principalmente pelas

universidades, por meio da reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores.

1.1.3 Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939)

Apesar da grande difusão das Escolas Normais e os princípios de formação prática, após os primeiros dez anos da República, os antigos modelos de formação vieram à tona, de forma que ressurgiu a preocupação e a prática da transmissão de conhecimentos.

Em 1932 inicia-se uma nova era na formação de professores com a criação dos Institutos de Educação que eram concebidos como “[...] espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.” (SAVIANI, 2009, p. 145). Essas instituições foram responsáveis pela formação de professores em todos os níveis de ensino.

As duas principais iniciativas foram no Distrito Federal em 1932 - o Instituto de Educação, implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e também o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, em 1933. Ambos foram inspirados pelos ideais da Escola Nova.

Segundo os Pioneiros da Educação, com base no Manifesto dos Pioneiros de 1932, a formação de professores para todos os níveis de ensino deveria se dar na Universidade. Tal exigência, posteriormente, também seria estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, porém, ainda não foi cumprida em sua totalidade até os dias de hoje.

Neste período, Anísio Teixeira, a partir da reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, buscando se firmar com um caráter científico, incorporando-se às exigências da Pedagogia. O Instituto de Educação de São Paulo percorreu o mesmo caminho e também criou uma Escola de Professores. “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.” (SAVIANI, 2009, p. 146).

A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1939, se incorporou ao Instituto de Educação do Distrito Federal e tinha como principais objetivos a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisas em educação. Entretanto, apesar

de todos os esforços de Anísio Teixeira em formar os professores de todos os níveis nos Institutos de Educação, essa ideia não se difundiu por muito tempo, principalmente por razões políticas.

Ao relacionar a criação dos Institutos de Educação à formação de professores, podemos observar que foi por meio desses Institutos que se priorizou a pesquisa na formação docente. Desta forma, é importante discutir brevemente qual o papel da pesquisa na formação atual dos professores.

Perez Gomes (1999, p. 274) apresenta a importância da pesquisa no cenário educacional, afirmando:

Entendemos ser fundamental que o professor incorpore a reflexão sobre sua prática para que seja capaz de tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceitor.

Dentro da mesma discussão, Pimenta (2005, p. 27) afirma que a prática dos professores é fértil na possibilidade de construção de teorias e, por isso, é possível construir teorias a partir da prática e da experiência docente. Assevera que tais práticas e experiências são elementos importantes e ricos em possibilidades de problematização, pois contêm intencionalidade na busca de soluções para as questões pedagógicas. Por isso, a formação deve desenvolver habilidades de reflexão e de pesquisa, ou seja, levar o professor de mero executor ou repetidor de teorias para o profissional autônomo, com capacidade de refletir, julgar, agir e transformar. É importante apontar também que quanto mais cedo esse profissional vivenciar a prática, com mais facilidade construirá todas as capacidades descritas.

Nesse sentido, o estímulo e a prática da pesquisa nos cursos de formação de professores são fundamentais para mostrar aos futuros docentes o quão importante é a busca constante por novos conhecimentos, novos questionamentos, por novas práticas e por novos caminhos, para tornar a aprendizagem mais significativa.

Predominava-se e, em alguns casos, ainda predomina, em algumas universidades, a abordagem tecnicista da educação, na qual a formação é restringida ao repasse dos saberes produzidos por especialistas, uma prática de mera reprodução e aceitação dos modelos dominantes.

Pimenta (2005), nesta perspectiva fala sobre a formação inicial, salientando o fato de que muitas pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não conseguem captar as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco têm contribuído para gestar ou construir uma nova identidade profissional do docente.

Desta forma, surge, atualmente, a necessidade de que a relação entre a produção do conhecimento e a formação de professores seja ampliada, de forma a considerar que um único saber não é suficiente para atender às demandas da atual sociedade. Faz-se necessário, como já apresentamos anteriormente, uma diversidade de saberes para que a prática docente aconteça.

Neste prisma, Monteiro (2001, p. 18) apresenta que “[...] ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional.” Surge, assim, a necessidade da formação de um professor crítico e reflexivo que conheça a realidade em que irá atuar e, principalmente, nunca deixe de questionar e de buscar melhorias para sua prática.

É importante considerar também que, ao estimular a prática da pesquisa nos cursos de formação de professores, pode-se contribuir para que alguns problemas desta formação sejam superados, entre eles, os dois dilemas que apresentamos anteriormente: ênfase no domínio do conteúdo e dicotomia teoria-prática.

Por meio da pesquisa, os futuros professores poderão entender que há uma multiplicidade de saberes a serem considerados e, que, apenas dominar o conteúdo não garante uma aula produtiva. Pelo contrário, pois o que favorecerá, para que uma aula seja interessante e proporcione aprendizagem aos alunos, é a busca constante pelo conhecimento e por novas formas que possibilitem a aprendizagem desse aluno. É questionar sua prática constantemente para que mudanças sempre aconteçam, objetivando a melhoria na Educação.

A pesquisa também pode contribuir para que a dicotomia entre teoria e prática se dissolva, visto que um bom pesquisador é aquele que consegue relacionar seus estudos teóricos com a realidade na qual está inserido, e, principalmente, agir sobre essa realidade, de modo a trazer benefícios para os sujeitos envolvidos.

Desta forma, surge um terceiro elemento advindo da história da formação de professores que podemos relacionar com a formação atual, de forma a compreender mais um aspecto que foi discutido por várias décadas e que perdura até os dias de hoje, necessitando ainda de reflexão e debate, por ser a questão da pesquisa no contexto educacional ainda considerada como papel exclusivamente da pós-graduação. Contudo, esse cenário vem mudando e mostrando que a prática da pesquisa, desde a formação inicial, pode contribuir significativamente para a atuação docente nas escolas de Educação Básica do Brasil.

1.1.4. Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação dos modelos das Escolas Normais (1939 – 1971)

O Brasil, na década de 1930, foi marcado por intensas transformações no cenário econômico, político e social devido à grande crise na economia que se estendeu a todo o país nesse período. Decorrente dessas transformações, o mercado de trabalho se tornou mais exigente e a população começou a se preocupar mais com sua escolarização, a fim de conseguir melhores condições de trabalho.

As pessoas reivindicavam a criação de mais escolas e o governo tentou atender a essa demanda. Sob forte pressão dos Pioneiros da Educação, criou a Universidade de São Paulo em 1934 e a do Distrito Federal, em 1935. Foram nessas universidades que se iniciou uma grande busca pela formação de professores no Brasil.

A partir da expansão dos Institutos de Educação e de suas propostas revolucionárias para a formação de professores, estes foram elevados ao nível universitário, incorporando-se à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal. Desta forma, e também por meio do Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, os cursos de formação de professores foram organizados para as escolas secundárias e generalizados para todo o país. Por intermédio desse Decreto-lei deu-se, também, a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

O paradigma adotado para a formação de professores resultante do Decreto-lei 1.190 foi o praticado nos cursos de Pedagogia, também conhecido como “esquema 3+1”, no qual o estudante que recebia o título de bacharel, formado em um curso composto por disciplinas específicas com duração de três anos, que desejasse se licenciar, completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. (VIEIRA, 2008).

Dessa forma, pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, desse modo, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. (BORGES, 2011).

De acordo com Vieira (2008, p. 3) “[...] os Bachareis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.” Podemos afirmar, assim, que o objetivo central do curso de bacharel em Pedagogia era formar técnicos para atuarem na administração pública da educação, sem nenhuma preocupação com a atuação docente. Hoje percebemos que a Licenciatura é realizada em menor tempo que o Bacharelado, em alguns casos, o que pode ocasionar a volta desse sistema apontado por Vieira (2008).

Vale ressaltar que, com a expansão do “esquema 3+1, a proposta inicial dos Institutos Superiores de Educação de formar os professores com uma base para a pesquisa, perdeu sua referência. Essa mesma orientação prevaleceu para o Ensino Normal, por meio da promulgação do Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que também ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal.

Com base nesse modelo adotado tanto pelo curso de Pedagogia, como pelas Escolas Normais, a formação era voltada para um caráter meramente profissional, relegando o aspecto didático-pedagógico a uma importância inferior que era responsabilidade do Curso de Didática. Neste sentido, o Curso de Pedagogia ficou conhecido por adotar um antigo modelo que, na verdade, nunca deixou de ser praticado, no qual o que prevalece é a transmissão de conteúdo.

Em 1961, resultado de muitos debates acerca de decretos e, principalmente da Constituição de 1946, homologou-se no Brasil a Lei nº 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, essa lei não alterou a estrutura dos cursos de Pedagogia e o “esquema 3+1” se estendeu por mais duas décadas.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/62, que regulamenta as licenciaturas. (SILVA, 1999, p. 14).

Observando por meio da história do curso de Pedagogia, podemos apontar que esse modelo técnico presente no “esquema 3+1” ainda está presente em alguns cursos de formação de professores, os quais dão importância apenas à transmissão de conteúdos para obtenção do diploma, desconsiderando fatores imprescindíveis para a docência.

Esses cursos adotam a posição de que saber o conteúdo é o mesmo que saber ensinar ou é o bastante para saber ensinar. Pimenta (2006) argumenta que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa ampla que ocorre na sociedade e que, por isso, é necessário que o professor se esforce, ao máximo, para possibilitar que sua prática esteja realmente contribuindo para a formação de uma sociedade crítica e autônoma.

Nesse sentido, alguns estudos têm apresentado a importância de se estabelecer, nos cursos de formação de professores, uma prática reflexiva, ou seja, o futuro professor, além de aprender os conteúdos que ministrará na Educação Básica, conseguirá refletir sobre sua prática com o intuito de transformá-la e não mais reproduzir um sistema educacional vigente.

Perrenoud (2002, p. 47) já questionava:

É verdade que os futuros professores precisam menos de uma formação profissional para aprender a pensar, pois seu itinerário prévio já providenciou isso. No entanto, será que eles possuem as posturas e os hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo? Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de um cantor ou de um atleta?

Perrenoud (2002) afirma que a prática reflexiva se dá com muito treino, ou seja, se o futuro professor não fizer uso de sua reflexão durante sua atuação na sala de aula, não haverá nenhum resultado ter aprendido sobre tal prática no curso de formação. Esta é uma prática permanente que só será efetiva se for vivenciada diariamente.

Podemos afirmar, então, que encontramos mais um aspecto que contribui para a má formação do professor nos dias de hoje, visto que o caráter técnico e o profissional advêm dos anos 30, com o surgimento do curso de Pedagogia e perdura até hoje, perpetuando um esquema de formação que, por meio de estudos, já foi revelado ineficiente para a formação dos docentes da atualidade.

A sociedade requer um professor que possibilite ao aluno se desenvolver, em seu período escolar, de forma reflexiva e crítica e não apenas que reproduza milhares de conteúdos, que muitas vezes serão inúteis para sua realidade de vida ou para sua atuação profissional. E, além disso, a sociedade necessita de um professor que também seja crítico e reflexivo e que questione as leis, propostas, planos de educação e não meramente aceite o que lhe tentam impor.

Neste prisma, Marcelo García (1992, p. 3) insiste em que “[...] é preciso prestar maior atenção – conceitual e empírica – à forma em que os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos.” Isso tem a ver com o que os professores aprendem no percurso de sua formação, ou seja, qual a qualidade da formação que os professores recebem.

Na mesma perspectiva, Libâneo (2009) afirma a importância da formação na área pedagógica, uma vez que a Didática é o principal ramo da Pedagogia, pois investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. O mesmo autor afirma, ainda, que a Didática desenvolvimental propõe que o ensino visa promover e ampliar o desenvolvimento mental. Em outras palavras, a finalidade do ensino é a formação de ações mentais (capacidades intelectuais) e o desenvolvimento de diversas habilidades, por intermédio dos conteúdos.

Dessa forma, se por um lado mais um elemento da história da formação de professores contribui para que entendamos o porquê de alguns cursos de Pedagogia ainda insistirem nesse aspecto técnico da profissão docente, por outro, há estudos que nos ajudam a entender também que há propostas para a superação desse paradigma conservador e instrumental.

1.1.5. Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971 – 1996)

O curso de Pedagogia no período de 1960 a 1964, segundo Brezezinski (1996), foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista. Em 1964, porém, com o golpe militar, houve algumas alterações no ensino, mediante mudanças na legislação brasileira.

Neste período, o Brasil firmou acordos com a United States Agency for International Development (USAID) com o objetivo de garantir cooperação financeira e assistência técnica

à educação brasileira. No entanto, o verdadeiro interesse desses acordos era adequar o sistema de ensino brasileiro à economia internacional (MINTO, 2012). Esses acordos resultaram em mudanças no sistema educacional brasileiro e deles decorreram a criação da Lei nº 5.540 de 1968, a Lei da Reforma Universitária, a qual resultou na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE do Parecer nº 252, de 1969.

Esse Parecer extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Pedagogia e determinou que, além da formação dos especialistas (administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica), o curso de Pedagogia seria responsável por habilitar para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Por meio dessa mudança da legislação e com a criação da Lei nº 5.692/1971, os ensinos primários e médios foram modificados, passando a ser chamados, respectivamente, de ensino de primeiro grau e de segundo grau. O currículo mínimo era composto por uma formação geral e uma formação diversificada. Neste sentido, a formação de professores se reduziu à uma especialização que se caracterizou bastante precária. (SAVIANI, 2009).

Neste período também, os professores eram obrigados a conviver com uma espécie de patriotismo formal e com a pedagogia tecnicista. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela queda nos padrões de vida e nas condições de trabalho. Os professores conviviam com a insegurança e com o medo do desemprego. Entretanto, a demanda por novos profissionais, no campo educacional, serviu como justificativa para a precarização da formação e o avanço das licenciaturas curtas, como incentivo a Reforma Universitária.

Os professores vão-se sentindo como que afogados no emaranhado legislativo que, de certa maneira, sempre existiu, mas que vai se ampliando, através da multiplicação de normas legais que impossibilitam ou dificultam enormemente a necessária clareza dos direitos adquiridos, no grau de desrespeito dos mesmos e do que há a reivindicar. Uma legislação que vai sendo reconhecida como algo cheio de artifícios para provocar deliberadamente não só o comprometimento da autonomia (relativa) do professor, como também a queda do seu salário. (RIBEIRO, 1984, p. 222)

Diante da precariedade da especialização para o magistério criada por meio da Lei nº 5.692/1971, o governo lançou, em 1982, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que teve como objetivo revitalizar as Escolas Normais. No entanto, esses centros não atingiram grandes proporções e foram desativados.

Desta forma, Saviani (2009, p. 147) apresenta:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir dos anos 1980, houve um grande movimento em favor da reestruturação dos cursos de Pedagogia. Muitas discussões surgiram nesse período, principalmente na CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) que surgiu em 1983, a qual deu origem, posteriormente, em 1994 à Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOP.

Essas duas instituições promoveram diversos encontros nacionais para se discutir sobre a estrutura do curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação de professores no Brasil. Por meio dessas discussões, chegaram à conclusão que havia a necessidade de superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo, assim, a valorização do pedagogo escolar.

Pimenta (1988) já afirmava que a escola pública necessitava de um profissional, no caso, o pedagogo escolar, para ultrapassar as dimensões da sala de aula e buscar novas formas para que a escola se tornasse um local efetivamente democrático. Neste momento, as discussões defendiam a base da docência como identidade profissional do professor. A maioria das instituições adotaram como princípio do curso de Pedagogia a formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino de 1º grau. Porém, pouco se alterou após o Parecer nº 252 de 1969, pois enquanto alguns cursos ainda mantiveram o “esquema 3+1”, outros distribuíram as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico.

Nesse sentido, observamos, novamente, que a história contribuiu, mais uma vez para entendermos algumas discussões que ainda versam sobre a formação de professores, entre elas as diversas habilitações que o curso de Pedagogia se propõe a formar.

Diante de todas essas áreas de atuação, alguns estudiosos (Libâneo (2010) Gatti; Nunes (2006); e Pinto (2012) já vêm discutindo sobre a qualidade da formação nos cursos de Pedagogia para atenderem à tamanha diversidade.

Libâneo (2012) destaca que a conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar a todos os educandos, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte, o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades intelectuais, e a formação da cidadania. A conquista da igualdade explicita o mesmo direito à escola, ao domínio da ciência e da cultura e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, que é precisamente a escolaridade igual, escola comum, ensino comum. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade, como condição *sine qua non* para ser integradora de todos. Formar professores para atender a essa grande diversidade, especialmente nos Cursos de Pedagogia, sem dúvida, é um grande desafio.

Quanto às inovações na estrutura das instituições e currículos da formação de professores com maior qualidade, no Brasil, Gatti e Barretto (2009) asseveram que qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos. Esse fato dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos novos que trariam avanços qualitativos nos cursos de formação, com reflexos nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, como exemplo de Cuba, Coreia e Irlanda.

Pinto (2012) aponta que, apesar das disciplinas nos cursos de Pedagogia serem centralizadas na docência nos anos iniciais, elas não conseguem preparar os professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à sobrecarga de atribuições previstas para o pedagogo.

Kishimoto (2002, p. 113) acrescenta, em relação à estrutura dos cursos de Pedagogia:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco, com generalidade que não leva à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico.

Percebemos outro fator advindo da história da formação de professores que influencia até hoje na qualidade desta formação, visto que, com diversos enfoques é difícil um curso de formação preparar, minimamente bem, um profissional para atuar em uma de suas áreas possíveis. E o resultado são docentes despreparados e inseguros que vão para sua prática profissional incapazes de atuar, refletir e contribuir para melhorar a educação.

1.1.6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006)

Os educadores acreditavam que, com o fim do regime militar, a formação de professores tomaria novos rumos e seria marcada pela qualidade. Infelizmente, não foi isso que aconteceu. Destarte, o neoliberalismo que se expandiu, no Brasil e no mundo, durante a década de 1990, trouxe mudanças significativas no campo da educação e, conseqüentemente na formação de professores.

As demandas do mundo do trabalho emergiram e o Brasil seguiu essa linha, em consonância com os organismos financeiros internacionais. Dessa forma, as reformas educacionais emergiram das transformações produtivas e, com elas, passou-se a dar ênfase às competências individuais para o trabalho, substituindo, assim, o conceito de formação humana.

Em razão disso, a educação passou a ser defendida como aspecto do desenvolvimento econômico. A educação foi transformada em um produto em oferta no mercado, uma mercadoria. Gentil e Costa (2011, p. 270) afirmam que:

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista, a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); e formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.

Diante desse cenário, vários eventos foram organizados para discutir, problematizar e recuperar o caráter humano da educação. No entanto, a principal política implantada no

Brasil, no que se refere à condição e a formação profissional docente, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 – LDB.

Essa lei define, em quatro artigos, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , em 20 de dezembro de 1996, os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições responsáveis pela formação do professor em curto prazo e de forma menos onerosa. Entretanto, a LDB não contribuiu para superar a diversidade de atribuições do egresso dos cursos de Pedagogia. Persistiam as inúmeras possibilidades de atuação para os futuros profissionais da Educação.

A criação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia também não foi suficiente para alterar essa situação, visto que, com as DCN, criou-se mais atribuições para o futuro pedagogo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

As Diretrizes Curriculares também estipulam a participação na gestão escolar, incluindo, também, a docência em comunidades indígenas, quilombolas, além de estabelecer o atendimento às crianças com necessidades especiais, propiciando a integração e a socialização dessas crianças.

Percebe-se assim, que o curso de Pedagogia ficou responsável por diversas áreas da Educação, as quais exigem uma formação adequada para que o exercício profissional se dê de forma séria e compromissada. Nota-se, então, mais uma falha da formação de professores ao longo da história, falha essa que altera a formação de professores até hoje, visto que as DCN foram criadas há pouco tempo.

Após delinear brevemente as principais fases apresentadas por Saviani (2009), é possível observar que vários aspectos da história da formação de professores afetam diretamente ou perduram nos cursos de formação até os dias de hoje.

Desta forma, é preciso entender todas essas fases da história da formação de professores para compreendermos quais foram os erros praticados e buscar superá-los, deixando de repeti-los, como temos feito. Os cursos de Pedagogia, de hoje, precisam rever seus currículos, a fim de possibilitar uma formação que atenda, verdadeiramente, às demandas dos alunos e dos futuros professores de uma nova sociedade.

O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO: contribuições para a formação de professores

O objetivo deste capítulo é discutir as principais medidas adotadas, em termos de legislação, no decorrer da história da formação de professores no Brasil. Para tanto, ele foi estruturado de forma a analisar as leis, decretos e resoluções, desde o surgimento do curso de Pedagogia até os dias de hoje, contribuindo, assim, para entender melhor como se deu e quais foram as legislações que versaram e versam sobre a formação de docentes brasileiros.

O curso de Pedagogia no Brasil, como já analisamos no capítulo anterior, só passou a ser denominado desta forma, a partir da década de 1930, pois, no período anterior a este, as instituições que se destinavam à formação de professores eram conhecidas como Escolas Normais.

A partir de 1930, diante de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais e em decorrência da exigência de maior escolarização pelo mercado de trabalho, o governo criou duas universidades que, a partir de então, ficaram responsáveis pela formação de professores no Brasil, por meio da criação do curso de Pedagogia, a saber: Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal, criadas, respectivamente em 1934 e 1935.

Após a criação do curso de Pedagogia nessas duas universidades, o cenário da formação de professores passa a ganhar maior destaque entre as políticas públicas brasileiras e, por essa razão, discutimos, a seguir, algumas das principais legislações criadas desde a década de 1930 até os dias atuais para compreendermos como se deu, e como se dá, a formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil.

É importante ressaltar que, por meio de decretos, leis, resoluções e pareceres referentes à formação de professores, podemos compreender também, as possíveis contradições, os dilemas e os desafios que os currículos dos cursos de Pedagogia enfrentam atualmente para formar seus estudantes para a docência. Destarte, elencamos as principais legislações na área e discutimos cada detalhe das considerações acerca da formação de professores no Brasil, dialogando também com os principais estudiosos da área.

A partir da criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, houve a criação e implementação das licenciaturas e do curso de Pedagogia no Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o qual organizou a Faculdade

Nacional de Filosofia, faculdade esta que tinha como principais objetivos preparar trabalhadores intelectuais para o trabalho técnico e formar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

A Faculdade Nacional de Filosofia era responsável por onze cursos de licenciatura: filosofia, matemática, física, química, geografia e história, ciências sociais, história natural, letras neolatinas, letras clássicas, letras anglo-germânicas e pedagogia.

Com a implementação do Decreto-Lei nº 1.190, passou-se a utilizar, como estrutura das licenciaturas e do curso de pedagogia, o “esquema 3+1”, ao qual se destinavam três anos de estudo dos conteúdos cognitivos, considerado como bacharelado, e mais um ano de conteúdos didáticos. Esse “esquema 3+1” considerava o curso de Pedagogia como um curso que formava bachareis com duração de três anos. No entanto, apresentava que ao bacharel “[...], que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei, será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formam o seu curso de bacharelado.” (BRASIL, 1939, Art. 49).

Neste sentido, a organização do curso de Pedagogia estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.190, se destinava à formação do bacharel ou, como estabelecia o próprio decreto-lei em seu Art. 51, destinava-se à formação de profissionais para o preenchimento de cargos técnicos de educação.

A organização curricular do bacharelado em Pedagogia era composta por três séries, sendo cada uma delas responsável pela formação nas seguintes disciplinas: Primeira série: Complementos de matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; Segunda Série: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; Terceira Série: História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (BRASIL, 1939)

Com um currículo dividido em três séries e disciplinas de caráter mais teórico, formava-se o bacharel em Pedagogia. Porém, se esse aluno optasse pela carreira docente, era preciso se dedicar mais um ano ao Curso de Didática. Esse curso era composto pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Cursando mais um ano do Curso de Didática, com essas disciplinas, o aluno recebia um certificado que o habilitava, segundo o Art. 51 do mesmo decreto-lei, a preencher qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de Pedagogia em estabelecimentos administrados pelos poderes públicos ou instituições particulares. O pedagogo estaria apto também a preencher cargos ou funções de quaisquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da Pedagogia. Dito de outra forma, com apenas mais duas disciplinas específicas para a prática docente, pois as outras quatro esse aluno já havia cursado nos três primeiros anos de bacharelado, o pedagogo estaria apto a atuar como docente, inclusive em estabelecimentos de ensino superior nos cursos de Pedagogia.

Verifica-se, então, um currículo que oferece precária formação do professor, priorizando a formação do técnico em educação. Um currículo composto por disciplinas em sua totalidade teóricas, sem nenhum fundamento prático. Desta forma, o professor egresso desse curso de Pedagogia, mesmo com mais um ano do Curso de Didática, iniciaria sua carreira profissional totalmente despreparado para a prática docente.

Neste sentido, questionamos: ao nos depararmos com os atuais currículos dos cursos de Pedagogia, os quais não se diferem em muito desse currículo do “esquema 3+1”, estamos formando profissionais para uma carreira docente ou para preencherem cargos técnicos da educação como estabelecia o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939? Este é um questionamento para refletirmos, porém trataremos mais desse aspecto no capítulo seguinte.

Desta forma, podemos constatar que a finalidade do Decreto-Lei nº 1.190 era formar bachareis em três anos, habilitando-os em uma função técnica indefinida, e, com mais um ano de Didática, formava-se também o licenciado. Os licenciados seriam os professores da Escola Normal, responsáveis pela formação de professores, que dariam aula na educação primária. Além disso, por serem formadores desses docentes, também “adquiriam” o direito de ministrar aula na educação primária.

Em 1946, o Brasil passou por um processo de redemocratização e, como resultado, promulgou-se uma nova Constituição, a qual estabelecia, em seu Art. 5, que era competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, foi somente em 1961 que estabeleceu-se uma diretriz que fixava as bases da educação nacional e, essa Lei nº 4.024 de 1961, ficou conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Nessa década, o Brasil ainda passava por grandes transformações políticas e econômicas e buscava-se um profissional que atendesse às demandas crescentes do mercado.

O objetivo era estimular o crescimento econômico do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases não alterou a estrutura do curso de Pedagogia e a organização curricular continuou voltada para a formação, prioritariamente do bacharel e, de forma secundária, do licenciado em Pedagogia.

É importante considerar que o período de 1960 a 1964 foi caracterizado por um forte caráter tecnicista e pela necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista. Desta forma, os profissionais da educação também estavam expostos a esse cenário, que buscava atender ao apelo desenvolvimentista da época, com o objetivo de dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). As necessidades de desenvolvimento econômico do país passaram a orientar a política educacional e a educação serviu como meio para a aceleração do desenvolvimento econômico e também como meio de progresso social.

Assim, o Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação, relatado em 1962, foi pouco alterado em relação à estrutura curricular do curso de Pedagogia. Segundo Silva (1999, p. 36-37), o Conselheiro e relator do Parecer Valnir Chagas, ao fixar o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, explicita sua fragilidade:

[...] logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação (...). A previsão do autor do parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Segundo esse Parecer, o curso de Pedagogia continuaria se destinando à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal por meio, respectivamente, do bacharelado e da licenciatura em Pedagogia.

A diferença em relação ao “esquema 3+1” é que o Parecer nº 251/62 alterou a grade curricular do curso e, desta forma, o bacharelado passou a ser composto por sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas optativas. As disciplinas obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar.

Em relação às disciplinas opcionais, os alunos poderiam escolher entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. No que se refere à licenciatura, seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino.

Mesmo com a alteração da grade curricular do curso de Pedagogia, permaneceu o caráter tecnicista da formação, privilegiando apenas as disciplinas de caráter teórico, em detrimento da prática, desconsiderando a importância da formação para a docência.

Como o campo profissional do bacharel em Pedagogia ainda não era bem delineado como o campo do licenciado, muitos bachareis, mesmo sem a formação das disciplinas específicas, acabaram assumindo a função de professor.

Neste cenário, em meio à insatisfação dos estudantes e às críticas em relação à estrutura do curso de Pedagogia, reforçou-se a ideia de que se fazia necessário a reformulação da estrutura curricular do curso. Os estudantes de Pedagogia manifestavam-se em busca de um curso no qual, em um determinado momento, pudessem cursar disciplinas de acordo com a função que queriam exercer.

Desta forma, a partir da Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1969, mudanças fizeram-se presentes no curso de Pedagogia. O artigo 30 desta lei, conhecida como Lei da Reforma Universitária, reconhece a competência para a habilitação no curso de Pedagogia “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.”

Traços da Lei da Reforma Universitária resultaram na elaboração do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, relatado também pelo Conselheiro Valnir Chagas e incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixou a carga horária mínima de duração e o mínimo de conteúdo a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Esse Parecer também foi responsável por abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura que, até então, se faziam presentes no curso de Pedagogia.

A elaboração desse Parecer veio ao encontro das necessidades do mercado e das manifestações da época, pois apresentava, supostamente, respostas às controvérsias e aos

impasses do curso de Pedagogia. A partir de então, o curso objetivava a formação do professor para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e à formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Silva (1999, p.45) apresenta que a reformulação e estruturação curricular do curso “[...] cria habilitações para formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo.”

Passa-se a ampliar as atribuições para os egressos do curso de Pedagogia, possibilitando uma ampla atuação, porém, resta saber se a estrutura curricular atendia de forma significativa a todas essas especialidades, formando, de forma conjunta, docentes e especialistas em educação.

A partir de então, o curso de Pedagogia passa a compor uma base comum e uma base com habilitações específicas. A base comum era constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Já a base com as habilitações específicas era composta pelas seguintes matérias: Magistérios dos Cursos Normais e Atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para essas áreas eram previstas as habilitações com Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar, de forma que essas três últimas habilitações poderiam ser oferecidas nos cursos de curta duração e também nos cursos de duração plena, formando, respectivamente, profissionais para atuar em escolas de 1º grau e profissionais para atuar em escolas de 1º e 2º graus (SILVA, 1999).

É importante observar que o termo “habilitação”, como apresenta Brzezinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim, nas escolas para denominar atividades como coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Tal fato permite-nos afirmar que o trabalho pedagógico, não caracterizado como trabalho docente, se fez presente nas instituições educacionais muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras. Antes mesmo da elaboração do Parecer CFE nº 252/69, o qual cria a denominação “habilitação” para denominar os trabalhos pedagógicos não docentes, as escolas já tratavam desse trabalho como atividades específicas diferentes das atividades do professor.

A partir da nova estruturação dos cursos de Pedagogia, cada habilitação era composta por um conjunto de disciplinas específicas, sendo elas para a habilitação em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Metodologia do 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio). Para a habilitação em Orientação Educacional, a grade curricular era composta por: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais. Já as disciplinas Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação, se destinavam à formação do Administrador Escolar, para a função de Supervisão Escolar e o aluno precisava cursar: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas, e, enfim, para a habilitação em Inspeção Escolar, as disciplinas eram: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

Além das habilitações especificadas pelo Parecer CFE nº 252/69, O Conselho Federal de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES) tinham autonomia para a criação de mais habilitações ou para a articulação dessas duas instâncias.

Em relação às habilitações, o Parecer fez algumas exigências, entre elas a necessidade do Estágio Supervisionado, porque entendia-se que um profissional da área da Educação não poderia sair do curso de Pedagogia sem ter contato com a realidade na qual atuaria.

Outra exigência estabelecida pelo Parecer é que o habilitado para atuar como Orientador Educacional só poderia iniciar suas atividades nessa função, após exercer a docência, pois entendiam que a atividade docente convergia todas as atividades escolares. Inicialmente, essa exigência era exclusiva para a habilitação em Orientação Educacional, mas depois se estendeu à Administração Escolar e Supervisão Escolar. E, mais tarde, por meio do Parecer CFE nº 867/72, a exigência da docência se estendeu a todas as habilitações.

Em relação às especialidades pedagógicas estabelecidas para o curso de Pedagogia, ocorreu, conforme Silva (1999, p. 60),

[...] "um inchaço" do Curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. São por demais ambiciosas as pretensões

impostas a ele, o que (...) provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segunda, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta principalmente as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda, aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau.

Observa-se assim, desde a década de 1960, uma preocupação com a diversidade de formação abrangida pelo curso de Pedagogia. Tentando suprir uma necessidade mercadológica emergencial, o curso ampliou demasiadamente suas possibilidades de atuação, com vistas ao preenchimento dos cargos ofertados pelo mercado de trabalho. Porém, os pedagogos continuaram tendo problemas no que se refere à questão de emprego, visto que com esse “inchaço” apresentado por Silva (1999), as escolas não conseguiam atender à procura de todos esses profissionais formados pelo curso de Pedagogia.

É importante considerar também que, apesar do curso de Pedagogia abranger tantas funções, o diploma era único, independente da habilitação a ser exercida. De acordo com Silva (1999, p. 49):

O Parecer é favorável que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença por meio de formação pedagógica (...), o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de "licenciado", em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos da emenda apresentada pelo então Conselheiro Dom Luciano Duarte.

A partir de todas as contradições e dilemas que perpassavam o curso de Pedagogia, na década de 1970, foi elaborado o que ficou conhecido como “pacote pedagógico”, que tratava-se de um conjunto de documentos oficiais propostos com o intuito de discorrer sobre os problemas enfrentados pela formação de professores no Brasil (BRZEZINSKI 2006).

Dos documentos legais que compunham o “pacote pedagógico”, a Indicação CFE nº 22/73 é a que justifica o início dessa nova corrida legislativa no Brasil e traça as normas gerais a serem seguidas pelos cursos de Pedagogia. Tal Indicação apresentava as orientações às quais os cursos de Pedagogia precisariam se adequar e era consubstanciada em quatro

outras Indicações, sendo elas: CFE nº 68/75, que redefiniria a formação pedagógica nas licenciaturas; CFE nº 69/75, a qual deveria regulamentar a formação em nível superior dos professores dos primeiros anos de escolarização; CFE nº 70/76, regulamentando o preparo de professores e especialistas da Educação; e CFE nº 71/76, que regulamentaria a formação de professores em nível superior para a educação especial.

Brzezinski (2006, p. 81-82) assim discutia sobre a homologação deste “pacote pedagógico”:

A homologação do pacote pela CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta.

A década de 1970 e 1980 foi marcada então, por uma busca intensa no sentido de repensar o Curso de Pedagogia, passando-se a se preocupar com a questão identitária do pedagogo. Neste período, muitos eventos foram organizados para discutir sobre as novas reformulações do curso de Pedagogia, mas o principal evento que constituiu o marco para a reflexão da formação de professores foi o I Seminário de Educação Brasileira, que aconteceu em 1978, organizado pela Universidade de Campinas. A temática deste seminário foi “Função e estrutura da Pedagogia na educação brasileira” e, como decorrência desse seminário, como afirma Brzezinski (2006, p. 100) “[...] afloraram muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade.”

Em 1980, foi realizada em São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/São Paulo). Essa Conferência retomou as discussões acerca das Indicações nº 68/75 e nº 70/76. As discussões, nessa Conferência, resultaram em um movimento composto pelos integrantes da Conferência, o qual formou o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores, a partir da articulação de comitês regionais.

Esse movimento foi se consolidando e passa a ter papel importante na definição das normas para a formação dos profissionais da educação. Os membros desse movimento se posicionaram e suas ações conquistaram o reconhecimento do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação.

Em 1981, o Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo, organizou um documento com o objetivo de nortear os trabalhos desenvolvidos posteriormente. Intitulado “Proposta alternativa para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)”, esse documento indicava a redefinição dos cursos de Pedagogia e também a relação entre licenciatura e bacharelado, pois considerava que todo professor deveria ser também um educador e como afirma Silva (1999, p. 66) a sua base de formação “[...] deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira.”

O que se defendia era que a formação se desse em um núcleo comum, sendo que a formação nas habilitações fosse destinada à especialização, preparando o profissional para a atuação em um campo não destinado à docência, e na pós-graduação *strictu sensu*, seriam formados os pesquisadores e/ou educadores para atuarem no magistério do 3º grau. É importante destacar que toda essa proposta era baseada na superação do tecnicismo que permeava a educação há algum tempo.

Essa proposta delineava o que se pratica hoje em muitas universidades no Brasil, de forma que a licenciatura é destinada, basicamente, à formação para a docência, a pós-graduação *lato sensu* forma os especialistas e a pós-graduação *strictu sensu* se destina à formação de pesquisadores e docentes para atuação em nível superior.

A partir desta proposta de um núcleo comum para formação dos professores, houve muitos conflitos entre os membros dos movimentos e o governo, mas, em 1983, em Belo Horizonte, enfim conseguiu-se uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Tal proposta ficou conhecida como “Documento Final de 1983”.

A ideia da Pedagogia enquanto curso se fortaleceu a partir do “Documento Final de 1983”. Entretanto, a questão da discussão sobre qual profissional seria formado por esse curso e qual seria a sua estruturação curricular ainda permanecia. Conforme Brzezinski (2006, p.180), “[...] a tendência de formar o docente no curso de Pedagogia consolida-se (em 1986) no II Encontro Nacional. Das 24 propostas apresentadas, apenas quatro (17%) não aceitavam a docência como base da identidade profissional do pedagogo.”

Permanece, então o núcleo comum, porém, passando a ser chamado “base nacional comum” e a ideia de que a docência é a base para a formação profissional do pedagogo passa a se constituir como cerne para a proposta de formação de professores a partir de então.

Em 1990, a então Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que debatiam e desenvolviam encontros nacionais, se transforma em ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que teria a função de articular os comitês que seriam criados a partir de então, assim como as atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de Pedagogia.

A ANFOPE promoveu estudos, debates e encontros nacionais em meio aos quais surgiram questões como: Qual a área de atuação do Pedagogo? Quem é esse profissional? Quais as suas atribuições?

Libâneo (1996), ao analisar os documentos formulados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, concluiu que estes descaracterizaram a formação do pedagogo na qualidade de pesquisador e especialista em educação, ao enfatizarem que o curso de Pedagogia seria exclusivamente uma licenciatura. Segundo Libâneo (1996, p. 38-39),

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*.

Neste cenário, retorna-se à questão da formação da identidade do pedagogo, reavivando impasses que não contribuíram para uma redefinição da legislação até então vigente, mas sim, contribuíram com a tentativa de conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo. Neste sentido, muitas instituições de formação de professores deram início a processos de reformulação dos cursos, na tentativa de diminuir os efeitos do tecnicismo na educação.

Discussões sobre tais questões permearam também a década de 1990, porém, essa década foi responsável pelo surgimento de novos fatores que influenciaram os rumos da educação brasileira, com decorrências, principalmente, nos cursos de Pedagogia.

Neste período, o Brasil ajustou o sistema educacional com o objetivo de adaptá-lo aos interesses políticos e econômicos internacionais. Tais ajustes, seja em termos organizacionais ou pedagógicos, sofreram grande influência de organismos internacionais que organizaram eventos internacionais, produziram documentos e assessorias técnicas.

Saviani (2004, p. 120) afirma:

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

A educação passou a ser defendida como principal aspecto do desenvolvimento econômico, de forma que o governo objetivava adaptar os sistemas de ensino de acordo com as regras das políticas econômicas, aderindo à concepção de formação de competências individuais para o trabalho em detrimento da formação humana.

Três eventos internacionais foram organizados com o intuito de embasar a criação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, sendo o Brasil um desses. Os eventos foram: a Conferência Mundial de Educação para Todos realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990; o documento da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) também realizado em 1990 ;e o Relatório Delors da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), realizado entre 1993 e 1996.

O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, tratava-se de um projeto educacional internacional que envolveu os nove países com o maior índice mundial de analfabetismo, sendo eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, e os levou a concretizarem ações acordadas nesta Conferência, em 1990. Reconheceu também, neste evento, que a formação de educadores é essencial para a implantação desse projeto.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo Banco Mundial, pela UNESCO e pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Mais de 150 países assinaram uma declaração comprometendo-se com a implantação de uma educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos. Agora, nos resta perguntar: Educação de qualidade para que fins?

Com vistas à formação humana ou mercadológica? Acredito que não resta dúvidas em relação à resposta, visto que o projeto principal era promover o desenvolvimento econômico do país por meio da educação, educação esta, considerada como mercadoria.

O segundo evento foi a elaboração e publicação de dois documentos pela CEPAL, recomendando transformações urgentes no cenário educativo com vistas à reestruturação do sistema produtivo em curso no cenário mundial. O primeiro documento foi o “Trasnformación productiva com equidade”, o qual propunha, à América Latina, reformas educacionais com o intuito de melhorar as estatísticas educacionais e formar cidadãos mais produtivos.

De acordo com tal documento, os cidadãos precisavam aprender as seguintes habilidades e conhecimentos necessários ao sistema produtivo: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novos cálculos, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser tarefas e habilidades construídas na educação básica.” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

O segundo documento publicado pela CEPAL foi “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade” em 1992. Esse documento pretendia criar condições de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornariam possível a transformação das estruturas produtivas em um marco de progressiva equidade social.

Em suma, o objetivo da CEPAL se articulava entre “[...] (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

O Relatório Delors foi o terceiro evento que se deu entre 1993 e 1996 e versava sobre a educação necessária para o século XXI. De acordo com esse Relatório, a educação almejada seria alcançada por meio de quatro aprendizagens básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Apresentava a concepção de educação como ação para a vida toda e considerava que os professores eram importantes agentes de transformação, responsáveis pelas mudanças que ocorreriam no século XXI.

Todos esses eventos, organizados durante a década de 1990, apresentavam a necessidade da educação como sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento de

qualquer país e como um dos principais determinantes de competitividade entre os países. Preocupavam-se, também, com a questão da formação de professores, pois acreditavam que estes eram fundamentais para as mudanças econômicas no século XXI.

O Brasil, neste contexto, implementou algumas medidas políticas no campo educacional no que se refere à formação ou à condição dos profissionais da educação. Dentre essas políticas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996.

Esta nova lei introduziu novos rumos em relação à identidade do pedagogo, principalmente em seus artigos 62, 63 e 64. O Art. 62 direciona a formação de professores para atuar na Educação Básica nos Institutos Superiores de Educação – ISE, além das universidades.

O Art. 63, inciso I estabelece dentre as funções desses ISE, a manutenção do Curso Normal superior para a formação do docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Esse mesmo artigo, em seu inciso II apresenta também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diploma de qualquer nível superior que desejasse atuar no magistério da Educação Básica.

Já o Art. 64 estabelece que a formação dos profissionais para a atuação na administração, supervisão, orientação, planejamento e inspeção educacional para a Educação Básica será realizada nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, de acordo com a escolha da instituição de ensino, porém, assegurando, nesta formação, a base comum nacional.

A aprovação desta lei desconsidera todas as discussões anteriormente elencadas pelos movimentos, contrariando tudo o que já havia sido debatido e conquistado até aquele momento. Com essa nova possibilidade de formação nos Institutos Superiores de Educação, os dilemas acerca da necessidade ou não do curso de Pedagogia voltaram à tona, visto que a pergunta frequente era: Qual seria então, a partir da LDB, a função do curso de Pedagogia? Cogitaram a hipótese até da extinção desse curso.

No entanto, o Ministério da Educação, por meio do Edital 4/97 deu novas esperanças em relação à permanência do curso de Pedagogia, ao solicitar novas propostas para a elaboração de Diretrizes Curriculares destinadas aos cursos superiores, inclusive, para o curso de Pedagogia.

Ficou sob a responsabilidade das universidades, o envio de propostas de Diretrizes Curriculares, de acordo com suas interpretações e experiências, devido à ausência de regulamentação em relação aos Institutos Superiores de Educação.

A partir desse cenário de conflitos e contradições em relação à formação nos ISE, é nomeada, em 1998, a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia com o objetivo de intermediar tais conflitos surgidos em decorrência da LDB/1996. Neste momento, crescem as manifestações contrárias aos Institutos Superiores por parte de associações, sindicatos e entidades envolvidas com a questão da formação de professores.

Em meio à tamanha discussão sobre o destino da formação de professores no Brasil, a ANFOPE, em 1998, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, redigiu um documento com o seguinte título “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. Este documento afirmava que o espaço privilegiado para a formação de professores para a atuação na Educação Básica e Superior deveria ser a universidade, além de considerar necessária a superação da fragmentação existente entre os licenciados e os pedagogos.

Estabelecia, ainda, dois eixos que definem como princípio o respeito à autonomia das instituições para a organização de suas próprias Diretrizes Curriculares, porém, considerando a base comum nacional e “a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 1999, p. 79).

Deste documento resultou uma proposta elaborada pela Comissão dos Especialistas do Curso de Pedagogia. Porém, tal proposta só foi divulgada em 1999, pois ficou retida no Ministério da Educação antes de ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

Apesar da demora em ser divulgada, a proposta da Comissão foi bem aceita pela comunidade acadêmica, pois tratava-se de uma proposta abrangente que determinava as funções do curso de Pedagogia e também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional.

De acordo com Silva (1999), esta proposta caracterizou-se por sua flexibilidade e diversidade de formas didáticas para a organização do conteúdo, considerando a docência como base comum, constituindo-se, assim, em princípios para a estruturação dos cursos.

Em relação ao futuro dos Institutos Superiores de Educação, as discussões ocasionaram a elaboração da Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999, a qual, expressando

o entendimento de parte da Câmara de Educação Superior (CES), voltava-se para a retirada da função da formação de professores do curso de Pedagogia. Neste sentido, essa situação ocasionada pelo Parecer CES 970, aprovado em 09 de setembro de 1999, descaracteriza o curso de Pedagogia, retirando, deste curso, a possibilidade da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil em função da má interpretação dos artigos 62, 63 e 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Ao destinar a formação de professores aos Institutos Superiores de Educação, o Governo brasileiro vai ao encontro do discurso do Banco Mundial em relação à educação para países subdesenvolvidos, como era o caso do Brasil, em que há uma exigência de profissionais preparados de forma aligeirada e com baixos custos.

Foi somente em 2000 que essa situação mudou, pois, neste ano, a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou a Portaria CNE nº 1.518 designando a composição de uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), Comissão esta que era composta pelos seguintes professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A nova Comissão, criada em 16 de junho de 2000, elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Curso de Pedagogia, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Nestas Diretrizes reafirmava-se a docência como base da formação do profissional da educação, mas não "[...] numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos." (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Este documento também propôs o estabelecimento do curso de Pedagogia como uma graduação, de forma que sua natureza seria, ao mesmo tempo, caracterizada como licenciatura e bacharelado.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos

educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

De acordo com a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, este curso seria destinado à formação do profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na difusão e produção do conhecimento nas diferentes áreas da educação, considerando a docência como base para a identidade e formação profissional.

Porém, a referida proposta só foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2002 e nunca foi homologada. No entanto, a partir da elaboração de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, discussões acerca de novas Diretrizes ganharam força.

Em 2005, O CNE divulgou a minuta do projeto de DCN para o curso de Pedagogia, gerando muitas discussões no cenário educacional brasileiro. Esse projeto inicial passou por várias reformulações, resultado das fortes pressões da comunidade educacional.

Após calorosas discussões entre os professores e o Conselho Nacional de Educação, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, o Parecer nº 5/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Este Parecer gerou contradições, pois apresentava em seu Art. 14 que “a formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.” (PARECER CNE/CP Nº 5/2005).

Há assim, um paradoxo, pois a proposta define a formação para os especialistas em educação em cursos de pós-graduação, mas não faz referência à formação do licenciado do curso de Pedagogia.

Diante desta situação, o Parecer foi encaminhado ao CNE para reexaminar a questão e após essa releitura, o Art. 14 das DCN passou a ter a seguinte redação:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação

prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394/96.

§1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº. 9.394/96 (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006).

Assim, o curso de Pedagogia, Licenciatura, manteve-se nos mesmos padrões anteriores, assegurando, no entanto, a formação dos profissionais da educação, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após todas essas discussões e conflitos envolvendo a estruturação do curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006, aprovou-se a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Defende-se, assim, que a formação a ser oferecida por esse curso deve perpassar a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, execução e o acompanhamento de atividades educativas.

As DCN estabelecem, também, que a carga horária mínima para o curso de Pedagogia será de 3.200 horas e tal curso será composto por três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

Com a aprovação dessas novas Diretrizes, fica claro que o curso de Pedagogia deve ser pautado na docência, implicando a Licenciatura como identidade consequente do pedagogo. As habilitações foram extintas e o curso de Pedagogia passa a ser responsável pela formação do conjunto de funções a ele destinadas.

No entanto, apesar do curso de Pedagogia conquistar sua especificidade enquanto curso de graduação, após a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, muitas questões ainda permeavam a formação oferecida por esse curso, visto que se expandiu, de forma demasiada, o campo de atuação do pedagogo, de forma que o egresso desse curso possui inúmeras possibilidades de atuação.

Libâneo (2011), numa pesquisa realizada no estado de Goiás sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, analisa a presença da didática, das metodologias específicas e dos

fundamentos teóricos para a formação do profissional docente, para os primeiros anos da Educação Básica. Dentre os resultados, destaca-se a conclusão de que a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as diretrizes nacionais para a licenciatura em pedagogia, trouxe mais confusão, pois ao definir a docência como base para a formação profissional, organizou um currículo sobrecarregado de funções e disciplinas dispersas, com objetivos ambíguos, em que as disciplinas e suas ementas se ressentem de referências mais reais para sua existência, no caso, a formação de professores.

Segundo o mesmo autor supracitado, as ementas das disciplinas, colocadas na principal categoria da pesquisa "conhecimentos referentes à formação profissional específica", mostram-se bastante genéricas e teoricamente frágeis, mantendo ainda forte apoio no caráter instrumental. Explicita-se a ausência da preocupação epistemológica, refletida na falta de articulação entre os conteúdos e metodologias específicas das diferentes matérias. Destaca ainda, como bastante preocupante, a ausência de conteúdos específicos do Ensino Fundamental nas ementas das disciplinas analisadas no Curso de Pedagogia.

Por conseguinte, a ausência dos conteúdos específicos das matérias a serem ensinadas às crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, forma um professor despreparado para ensinar tais conteúdos. Como pode o professor ensinar o que ele não teve oportunidade de aprender em seu curso de formação? "O professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, o professor não poderá despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo." (LIBÂNEO, 2011, p. 46).

Nessa perspectiva, a carência de pré-requisitos cognitivos essenciais, que representam conhecimentos fundamentais, tais como os argumentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, pode inviabilizar novas aprendizagens ou reafirmar aprendizagens mal consolidadas, prejudicando o aproveitamento escolar posterior e o papel da escola na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios humanos e sociais que são colocados pela vida.

Por fim, percebemos que o curso de Pedagogia é cercado por dilemas, contradições e desafios desde sua criação e, apesar das buscas de acadêmicos e estudiosos na tentativa de rever a identidade do pedagogo, ainda não foi possível delinear um perfil para os egressos desse curso.

A qualidade da formação oferecida inspira preocupação, visto que, com uma grande gama de possibilidades, observa-se que o curso de Pedagogia não prepara adequadamente para nenhuma dessas funções, formando profissionais despreparados para a docência nas diversas etapas da Educação Básica. O curso não estimula a reflexão, prática esta que proporciona uma atuação em consonância com a realidade dos alunos. Enfim, encontramos professores despreparados para uma carreira significativa no magistério.

Nossa preocupação, neste estudo concentra-se, principalmente, na formação dos profissionais que atuarão na Educação Infantil, pois esta é uma etapa consideravelmente nova da Educação Básica e, apesar de já estar se consolidando como tal, temos a hipótese de que os cursos de Pedagogia ainda não se estruturaram para atender às demandas específicas para a formação desse profissional. Mas este é um assunto que trataremos no próximo capítulo.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após apresentarmos algumas considerações acerca da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia, ressaltando seus aspectos históricos e as políticas que perpassam tal formação, neste capítulo o foco centra-se, especificamente, na formação de professores para atuação na Educação Infantil. O objetivo é contribuir para a compreensão de quem são esses profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos de idade e como se dá essa formação, de modo específico, nos cursos de Pedagogia.

Após a oficialização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, alguns debates têm sido recorrentes em se tratando desta nova etapa. Entre os assuntos mais discutidos, destacam-se a dicotomia cuidar e educar e a formação dos profissionais que trabalham em escolas de Educação Infantil.

Abordamos cada aspecto de forma a entender esses desafios e dilemas presentes no cotidiano da Educação Infantil e buscamos, principalmente, compreender como vem ocorrendo a formação dos professores que atuam com as crianças de zero a cinco anos, buscando contribuir para que ocorra uma educação significativa para as crianças e uma prática enriquecedora para os profissionais.

Para chegarmos a tal discussão sobre a formação de professores para a Educação Infantil, iniciamos apontando alguns pressupostos históricos sobre a infância, discutimos também sobre os temas relevantes que perpassam tal questão e, finalmente, apresentamos algumas considerações sobre a formação docente.

3.1. A Educação Infantil: Um breve apanhado histórico

Ao discutir sobre a Educação Infantil, é fundamental que algumas noções de infância sejam apresentadas para que se torne compreensível o processo histórico que a infância percorre, visto que é preciso entender o contexto atual em que a Educação Infantil se encontra.

Philippe Ariès, autor considerado o precursor da história da infância, realizou diversos estudos que caracterizaram as diferentes fases que a vida humana percorre. Segundo Ariès (1981), a concepção de criança sofreu diversas alterações no decorrer da história. Por volta do século XII ao século XVII, esta era considerada um adulto em miniatura por exercer um papel produtivo na sociedade, visto que, a partir dos sete anos, era inserida como um ser útil na economia da família. As crianças, neste período, eram consideradas seres substituíveis e, desta forma, registravam-se altos índices de mortalidade infantil e infanticídio.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p. 87)

É importante acrescentar também que o tratamento dispensado às crianças do sexo masculino era diferente do tratamento das crianças do sexo feminino, de forma que as meninas, segundo Heywood (2004, p. 76) eram consideradas apenas como “[...] produtos de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição.” Neste sentido, até o nascimento das crianças eram celebrados de acordo com o sexo delas.

Esta realidade só sofreu alterações no século XVII, período no qual os poderes públicos e a Igreja passaram a se preocupar com os altos índices de infanticídio, melhorando as condições de vida das crianças, principalmente em relação à saúde. Neste período, os pequenos passaram a ser definidos como um ser místico, um anjo. Assim, inicia-se o processo de educação das crianças no seio familiar, fazendo com que se desperte um valor sentimental por estes pequenos seres que compõem a casa (ARIÈS, 1981).

Os pais começam, então, a se preocupar com a educação, saúde e bem estar de seus filhos e é, com o início da Idade Moderna, que surgem as primeiras instituições educacionais que se encarregam da educação das crianças. O surgimento destas instituições permitiu que “os adultos compreendessem a particularidade da infância e a importância, tanto moral como social e metódica, das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades.” (ARIÈS, 1981, p. 193).

É importante apontar, também que, neste período, às crianças, nem tudo devia ser permitido, porque elas deviam reconhecer e cumprir regras, prescrições, limites e interdições e, principalmente ser obedientes. Segundo Montaigne (1980, p. 19):

O silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na conversação. Educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido; a não se formalizar com tolices e mentiras que se digam em sua presença, pois é incrível e impertinente aborrecer-se com o que não agrada. Que se contente com corrigir-se a si próprio e não pareça censurar aos outros o que deixam de fazer; e que não contrarie os usos e costumes: “pode-se ser avisado sem arrogância” [Sêneca]. Que evite essas atitudes indelicadas de dono do mundo e a ambição pueril de querer parecer mais fino por ser diferente; e não procure (o que não oferece dificuldade) mostrar seu valor pelas suas críticas e originalidades.

A criança era percebida pelo que lhe faltava, pelas carências que apenas a maturação e a educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. Desta forma, surge a necessidade de se dar à criança, por um lado, a liberdade e por outro o freio, de modo que o adulto pudesse surgir pelo equilíbrio.

A mudança de paradigma em relação ao conceito de infância está diretamente relacionada ao fato de serem consideradas como seres imperfeitos. Neste sentido, eram considerados como seres de pouco interesse. De acordo com Heywood (2004, p. 10) “[...] somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós.”

Podemos perceber que a infância, no decorrer da história, foi permeada por diversos sentidos e significados, até alcançar a concepção adotada nos dias de hoje.

Segundo Kuhlmann Jr (1998) a infância é a interação da criança com o mundo real, pois, assim, ela estabelece uma relação de desenvolvimento e de participação em um processo social, cultural e histórico, apropriando, assim, de comportamentos e valores próprios de seu tempo e lugar. E as relações sociais são parte integrantes de sua vida e desenvolvimento

Redin (2007, p. 12) retifica que “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.” Neste sentido, as crianças são sujeitos sociais, participantes ativos da construção de sua história possuem voz própria e precisam ser ouvidas.

3.2. Aspectos sobre a infância e Educação Infantil no Brasil

Após delinear brevemente a história da infância, faz-se necessário apontar também como se deu a implantação da Educação Infantil no Brasil, visto que o objetivo central deste capítulo é entender como se dá a formação de professores para a Educação Infantil e compreender como os currículos dos cursos de Pedagogia têm se estruturado para atender às necessidades dos docentes que atuarão nesta etapa da educação.

A Educação Infantil no Brasil iniciou-se, de forma emergencial, por meio de campanhas assistencialistas, que envolveram apoio a programas de nutrição, saúde, educação e bem-estar social.

Outro elemento que também contribuiu para a criação de creches no Brasil foram as iniciativas de acolhimento de crianças abandonadas, que, apesar de ter o apoio da alta sociedade, tinham como principal finalidade esconder a vergonha das mães solteiras, já que essas crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado.” (RIZZO, 2003, p. 37)

É importante apontar também que algumas medidas alternativas foram criadas no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições mais duradouras no Brasil de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos.

A roda dos expostos ou roda dos excluídos era um dispositivo no qual se colocavam os bebês abandonados. Tinha um formato cilíndrico, dividido ao meio e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Desta forma, a criança era colocada no tabuleiro, pela mãe ou por qualquer outra pessoa da família e, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado. A criança era, então, acolhida pela instituição e a identidade da família era preservada.

A roda dos expostos foi a única instituição, no decorrer de um século, de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar de muitos movimentos contrários a essa instituição, foi somente no século XX, em meados de 1950, que ela foi extinta, sendo o Brasil o último país a acabar com o sistema da roda dos expostos (MARCÍLIO, 1997).

Entretanto, ainda no século XIX, no período da abolição da escravatura no Brasil, quando se intensificou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, com o objetivo de combater os altos índices de mortalidade

infantil. Apesar de ainda a principal iniciativa nesta época ser a roda dos expostos, um número significativo de creches foram construídas exclusivamente por organizações filantrópicas.

As iniciativas que acompanharam a criação de creches e de jardins de infância, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada; e a médico-higienista e a religiosa, sendo que ambas tinham a intenção de combater a mortalidade infantil. Pode-se dizer que cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas.” (KUHLMANN Jr., 1988, p. 88).

A partir de alguns fatores como o crescente processo de industrialização no Brasil e o aumento da mão de obra feminina no mercado de trabalho, os movimentos operários ganharam força. Eles se organizaram nos principais centros urbanos e reivindicaram melhores condições de trabalho, entre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

Neste sentido, com o aumento da industrialização e com mais mulheres atuando no mercado de trabalho, a demanda pelo serviço de instituições de atendimento à infância aumentou, culminando na criação de mais instituições mantidas e geridas pelo poder público. Porém, tais instituições foram criadas com base na teoria da privação cultural, a qual defendia que o atendimento à criança pequena, fora do lar, possibilitaria a superação das condições sociais precárias a que ela estava sujeita. Defendiam uma educação compensatória.

Somente na década de 1970 o pré-escolar passa a receber uma maior atenção dentro do sistema educacional brasileiro, o que fica atestado por pareceres e documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente no biênio 1974-1975. Neste

período também, é realizado o Primeiro Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar, em Brasília, no ano de 1975.

Porém, apesar de alguns primeiros esforços na década de 1970, foi a partir de 1980 que os diferentes setores da sociedade como pesquisadores da área da infância, organizações não governamentais, população civil, comunidade acadêmica e outros uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança ao acesso a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Diante de todas as iniciativas iniciadas neste período, a Educação Infantil se tornou um nível oficial de educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a qual em seu artigo 29 aponta: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Desta forma, a Educação Infantil incorporou-se à Educação Básica, tornando-se o primeiro nível de escolarização. Com isso, esta etapa da educação passou a exigir, dos profissionais que nela trabalham, o domínio da prática educativa e não somente o cuidar como se dava, anteriormente, nas creches.

Neste sentido, ao adquirir este caráter pedagógico, pode-se dizer que a Educação Infantil passa a realizar um trabalho que considera a realidade da criança e toma esta realidade como ponto de partida, ampliando os conhecimentos infantis, por meio de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Desta forma, se as atividades realizadas na Educação Infantil enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer em nível de reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer em nível da expressão de seus pensamentos e afetos.

A concepção de infância passou a ser definida no Brasil de forma diferente do que era considerada nas décadas anteriores. A partir de então, as crianças passam a ser consideradas como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar. Este conhecimento constituído pelas crianças é fruto, de

acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Diante de todas as mudanças de concepção em relação à infância, as quais surgiram, principalmente, por meio da oficialização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, alguns dilemas emergiram no que se refere agora a uma etapa caracterizada também pelo cunho pedagógico e não mais apenas assistencialista. Uma das discussões que perpassam a questão da Educação Infantil no Brasil, atualmente, é o binômio cuidar e educar, visto que nas creches o principal objetivo era o amparo às crianças de forma a garantir sua higiene e bem estar físico e, com a oficialização por meio da LDB, faz-se necessário preocupar-se, também, com o aspecto pedagógico e cognitivo da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) propõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, apresentando o conceito de educar como:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e, o acesso à educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCN/I, vol. I, 1998, p.23).

Entendemos, ao analisar esse conceito de educar apresentado pelo RCN, que mesmo ao se referir ao ato de educar, já há um pressuposto indicando uma noção de cuidado como sendo o mais importante a se desenvolver na Educação Infantil em detrimento ao desenvolvimento cognitivo da criança, visto que o objetivo almejado é a formação de crianças felizes e saudáveis, o que também é importante. Significativo também seria a formação de crianças autônomas, criativas, com capacidade de decidir, optar e, não somente crianças saudáveis.

Apesar de defender a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil, percebemos que as orientações apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que o cuidar, nesta etapa da educação, é mais importante do que o educar. Percebemos tal importância ao verificar qual o conceito de cuidar apresentado pelo RCN:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (RCN/I, vol.I, 1998, p.24)

Ou seja, o cuidar exige maior atenção, visto que demanda profissionais de diversas áreas e uma intensa gama de conhecimentos. Porém, ao se analisar o conceito de cuidar apresentado, observamos que a concepção de cuidar deixou de ser vista como meramente assistencialista e passou a adquirir um caráter educativo, considerando, ao mesmo tempo, a interação entre criança-adulto e criança-criança, contribuindo para o estabelecimento de interações entre os pares. (SILVA, 1999).

Outro documento importante que aborda a questão do cuidar e do educar são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criada em 1998, a qual apresenta:

As instituições de Educação Infantil devem definir, em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (Resolução nº022/98, artigo 3º inciso III).

Analisando os documentos apresentados, observamos que há a defesa de uma Educação Infantil que contemple simultaneamente o cuidar e o educar, com uma ideia de integração do desenvolvimento da criança, possibilitando que ambas as ações construam, em sua totalidade, a identidade e a autonomia da criança.

Desta forma, percebemos que a Educação Infantil no Brasil passou por diferentes concepções de criança, mas somente a partir da oficialização desta como primeira etapa da Educação Básica, ficou firmada a necessidade de se preocupar com o desenvolvimento pedagógico da criança, atrelando tal desenvolvimento às suas necessidades físicas.

3.3. Considerações sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil e a formação de professores para a Educação Infantil

Diante da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, muitas indagações e inquietações vieram à tona no que se refere à formação dos profissionais que atuarão nesta

etapa de educação, desde que, a partir da implementação da Educação Infantil como primeira etapa de escolarização, os professores começaram a trabalhar com o binômio cuidar e educar no cotidiano das salas de aula, além de ser necessário tomar conhecimento de vários aspectos específicos desta modalidade de educação, entre eles, os espaços, os tempos, a ludicidade, a motricidade, o faz de conta, além de aspectos relacionados à profissionalização e condições de trabalhos dos professores que atuarão nesta etapa.

Segundo Kishimoto (1999, p. 62):

A urgência em integrar o cuidado e educação, buscando dar continuidade à formação da criança nas instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil [...] que convivem neste país continental com os profissionais que dispõem, ainda, de uma precária formação, com grande contingente de leigos, desnuda a premência de reformas institucionais e preparo de profissionais.

Neste sentido, uma organização curricular adequada dos cursos de Pedagogia, faz-se fundamental para que a formação dos profissionais da Educação Infantil consiga lidar, em sua prática cotidiana, com todos os aspectos já mencionados. Porém, verifica-se que, apesar de se passarem dezoito anos da oficialização da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, pouco se modificou em relação à formação inicial desses profissionais.

Há também que se discutir sobre a profissionalização desses docentes, adotando aqui a concepção de profissionalização segundo Bourdoncle (1991), como sendo uma mudança de natureza da atividade de trabalho. Ou seja, para que haja uma verdadeira profissionalização dos professores da Educação Infantil, faz-se necessário que a natureza de seu trabalho seja modificada, e essa natureza inicia-se nos cursos de formação inicial em Pedagogia.

É importante compreender a identidade desse profissional que atua nas escolas de Educação Infantil, de forma a contribuir para que seu trabalho seja significativo, tanto para as crianças, como para si próprio.

Pimenta (1997) afirma que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às

inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, apud GOMES, 2009, p. 41.)

Desta forma, reformulando-se os currículos dos cursos de Pedagogia de forma a atender às necessidades de formação dos profissionais que atuarão nesta área, muitos benefícios poderão ser vislumbrados para as crianças e também para os docentes, visto que aspectos específicos desta faixa etária como o cuidar, o lúdico, o afetivo, a coordenação motora e o educar serão abordados, de forma consciente e significativa pelos professores, os quais também se reconhecerão como profissionais dotados de significado e sentido da Educação Infantil.

Segundo o inciso II do artigo 5º das DCN para os cursos de Pedagogia (2006, p. 2), os egressos do curso de Pedagogia deverão estar aptos a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.”

Neste sentido, a principal medida a ser tomada para que sejam observadas mudanças na primeira etapa da Educação Básica é a reestruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia, abordando cada função especificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, de forma a garantir uma formação de qualidade para os futuros pedagogos da Educação Infantil.

A partir da oficialização da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, iniciam-se as preocupações acerca da Educação Infantil no Brasil com a criação de propostas para a educação das crianças de zero a seis anos. Neste momento, a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Coordenadoria Geral da Educação Infantil (Coedi) organizam documentos que assegurarão a educação para as crianças na primeira infância, dentre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ambos elaborados em 1998.

Neste cenário, surgem as preocupações acerca da Educação Infantil como forma de garantir a mediação entre o cuidar e o educar, buscando desenvolver as necessidades do corpo, mas também o desenvolvimento sociocultural e cognitivo, assegurando o direito de

brincar, de ser cuidada e também de aprender, desenvolvendo os aspectos físicos, afetivos, emocionais, linguísticos, cognitivos e sociais.

Educar na Educação Infantil, como afirma Origari (2003), não implica somente em realizar atividades de pintura, passeios ou atividades corporais numa perspectiva somente lúdica. É uma intervenção mais complexa: envolve uma ação, a partir de uma concepção integrada do ser, que visa à conquista de novas aprendizagens.

Diante de todos esses aspectos que a Educação Infantil abrange, faz-se necessário pensar um professor para atuar nesta área, que seja capaz de atender a todos os saberes exigidos para a formação das crianças pequenas. Desta forma, Tardif (2002), apresenta que esse saber é composto de vários saberes oriundos de diversas fontes, implicado de subjetividade e alinhado ao saber-fazer envolto da própria prática profissional. Segundo Tardif (2002, p. 17):

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho.

Neste sentido, para que o professor consiga atender às demandas da Educação Infantil, é fundamental também, além dos saberes apontados por Tardif (2002), que seu trabalho docente seja significativo e que este garanta seu desenvolvimento como pessoa, profissional e cidadão, visto que, as condições de trabalho também são determinantes para a boa ou má atuação profissional.

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem passado por várias transformações e reformulações. Porém, as discussões nesta área apontam ainda para a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora para esses profissionais, de acordo com as novas prerrogativas legais.

Diante de todas as necessidades frente à formação dos professores para a Educação Infantil, é essencial entender como os currículos dos cursos de Pedagogia têm se estruturado, de forma a atender às novas demandas desta modalidade, no sentido de compreender se os egressos desse curso são realmente preparados para atuarem com as crianças de zero a cinco anos de idade.

A formulação das DCN foi responsável por estipular as atribuições dos egressos dos cursos de Pedagogia, atribuindo assim, diversas aplicações para o referido curso, como é apresentado em seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares também estipulam a participação na gestão escolar, incluindo também a docência em comunidades indígenas, quilombolas, além de estabelecer o atendimento às crianças com necessidades especiais, propiciando a integração e a socialização dessas crianças.

Percebe-se que o curso de Pedagogia ficou responsável por diversas áreas da Educação, as quais exigem uma formação adequada para que o exercício profissional se dê de forma séria e compromissada.

Diante desta problemática, torna-se fundamental discutir como os cursos de Pedagogia estão estruturando seus currículos de forma a atender a todas essas atribuições, mas, principalmente, em relação à formação dos professores para a Educação Infantil, que, conforme já mencionado, é uma etapa recente de escolarização.

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: o percurso metodológico

4.1. Abordagens e Instrumentos da Pesquisa

Esta pesquisa apresenta como objetivo principal verificar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender às exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pela legislação vigente.

Para compreender melhor sobre a temática, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar quais são as concepções curriculares dos cursos de Pedagogia da região do Triângulo Mineiro em relação à formação de professores para a Educação Infantil; verificar se as discussões e práticas vivenciadas durante o curso de Pedagogia atendem às demandas de formação para a Educação Infantil; e averiguar qual a concepção de professores do Curso de Pedagogia e de professores que atuam na Educação Infantil nos municípios nos quais as universidades estão localizadas, que são egressos dos cursos de Pedagogia em questão, em relação à organização curricular referente à formação de professores para atuarem na Educação Infantil.

O problema de pesquisa ficou assim delimitado: de que maneira os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão sendo organizados com relação aos seus currículos, tendo em vista o atendimento das exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996?

Após traçarmos nossos objetivos e delimitarmos o problema de pesquisa, partimos para a escolha do instrumento e do caminho metodológico que melhor definiria nossas análises. Desta forma, optamos por coletar os dados por meio da entrevista e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e fichas de disciplinas do curso de Pedagogia de cada Universidade pesquisada, por acreditar que estes depoimentos confrontados com estes documentos - os quais expressam o planejamento da prática curricular vivida nas escolas de Educação Infantil-, responderiam nossas indagações.

Assim, a investigação pode ser classificada, segundo seus objetivos gerais, como exploratória e descritiva. Os estudos exploratórios consentem ao investigador fazer crescer

sua experiência ao redor de determinado problema, possibilitando o conhecimento mais profundo sobre o mesmo. Assim, o ideal é que se parta de uma hipótese para aprofundar seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes para compreender melhor o objeto investigado, podendo, em seguida, planejar outras formas de investigação. A estrutura deste tipo de pesquisa agrega a revisão da literatura feita por meio de pesquisas bibliográficas, a aplicação de entrevistas e análise de exemplos. Não se exige de planejamento e esquema bem definidos para garantir o rigor científico. (TRIVIÑOS, 1987; DALBERIO & DALBERIO, 2014).

Caracteriza-se, também, como estudo descritivo por ser uma modalidade de pesquisa característica do campo da educação, cujo foco essencial reside no desejo de conhecer uma comunidade ou contexto escolar, suas características, seus problemas, seus sujeitos envolvidos, sua cultura, seus valores e os problemas existentes. As técnicas mais comuns são a aplicação do questionário e observação sistemática. A pesquisa tipo levantamento é muito usada nestes casos, na busca de características dos participantes, como idade, sexo, nível de estudos, classe social, profissão, dentre outros. Assim, o estudo descritivo tem como pretensão descrever, com a maior exatidão possível, os fatos e os fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987; DALBERIO & DALBERIO, 2014).

Para tanto, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, sendo realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e fichas de disciplinas dos três cursos de Pedagogia pesquisados, além de entrevistas realizadas com os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil, bem como com professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas, que são egressos dos referidos cursos, a fim de compreender qual a concepção desses cursos e dos professores em relação à estruturação curricular para a formação de professores da Educação Infantil.

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, caracterizada pelo cunho processual construtivo-interpretativo e dialógico. Esta opção se deve ao favorecimento do entendimento, do diálogo e pela consideração da heterogeneidade dos sujeitos que este tipo de pesquisa proporciona. A pesquisa qualitativa tem como objetivo o processo e a construção do conhecimento e o diálogo é a fonte direta. (GONZÁLEZ REY, 2002).

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 51),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Assim, partindo da metodologia adotada e considerando todas as implicações que esta abrange, foi feito o levantamento bibliográfico para a leitura e a revisão da literatura e, em seguida, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a análise documental e a entrevista, visto que a intenção é compreender a natureza de um fenómeno social, por meio de uma análise de percepção dos sujeitos.

A fundamentação teórica advém da exploração de fontes bibliográficas sobre formação de professores, a formação do pedagogo e, especialmente, a formação do professor que atua na Educação Infantil. Os principais autores com os quais dialogamos na exploração dessas temáticas são: Saviani (2009); Gatti (2009); Tardif (2002); Mizukami (2002); Silva (1999); Kishimoto (1999); Pimenta (1997); Kuhlmann Jr (1998) e Libâneo (1996).

Os principais documentos analisados e tomados como referência foram o Projeto Político Pedagógico de cada universidade e também as fichas de disciplinas do curso de Pedagogia.

Minayo (1996, p. 109), define entrevista como “[...] uma arena de conflitos e contradições, considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado.”

Ao se considerar o caráter de interação social da entrevista, é possível identificá-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o curso, como o tipo de informação que aparece. Parte-se da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para entrevistador e entrevistado.

Nesta pesquisa, optou-se em utilizar entrevistas semiestruturadas, considerando a definição de Manzini (1991), de que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão

condicionadas a uma padronização de alternativas. A técnica da entrevista favorece o diálogo e a interação entre os sujeitos da pesquisa, inclusive a análise. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após uma escuta atenta, os relatos foram transcritos.

Considerando os objetivos da investigação e na busca de responder à problemática explicitada acima, sintetizamos aqui as principais questões colocadas aos sujeitos entrevistados, tanto professores da Educação Superior, quanto professores da Educação Básica: quais são os principais desafios da formação de professores para a Educação Infantil? Como você caracteriza e avalia a estrutura curricular da Universidade onde realizou sua graduação em relação à formação de professores da Educação Infantil? Você teria alguma sugestão para melhorar o currículo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil?

Pelas questões apresentadas no roteiro de entrevistas também estabelecemos as categorias de análise que são utilizadas na seção de tabulação de dados ou exame minucioso das observações e informações, sendo elas: Problematizações apresentadas pela Cidade 1; Problematizações apresentadas pela Cidade 2 e; Problematizações apresentadas pela Cidade 3. Os roteiros das entrevistas completos, com todas as questões, encontram-se nos apêndices deste relatório de pesquisa ou dissertação.

A seleção se deu por escolha dos professores que representassem a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e na Educação Básica e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com cinco docentes do Curso Superior, que trabalham/trabalharam com disciplinas de formação de professores da Educação Infantil e nove professoras da Educação Básica, atuantes na modalidade de Educação Infantil, egressas dos Cursos de Pedagogia das Universidades pesquisadas, os quais, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), aceitaram colaborar com a pesquisa.

O critério de escolha da pesquisa foi a atuação na Educação Infantil ou em disciplinas relacionadas à Educação Infantil, no caso dos professores universitários, incluindo seu tempo de atuação profissional. Foram selecionados alguns docentes com muitos anos de atuação e outros que entraram recentemente na profissão, a fim de compreender diferentes concepções de formação de professores para a Educação Infantil.

Ao final dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, os dados foram computados e confrontados com todas as informações - pesquisa bibliográfica e documental - prosseguindo com a análise descritiva desses dados. A tabulação dos dados foi processada e orientada pela técnica da triangulação.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19) o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para eles, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho (2006, p. 19).

Em relação à análise dos documentos referentes ao curso de Pedagogia das universidades analisadas, sendo eles, o Projeto Político Pedagógico e as fichas de disciplina dos cursos de Pedagogia, foi realizada uma observação minuciosa e atenta de tais documentos para verificar como a Educação Infantil está sendo estruturada na teoria e na prática dos cursos em questão.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Neste caso, em específico, foram analisados documentos oficiais das universidades pesquisadas.

O contexto escolhido para a pesquisa foi uma amostra de três universidades localizadas na região do Triângulo Mineiro, o que favoreceu as discussões por ser a região na qual as pesquisadoras residem, onde se formaram e atuam como docentes. Portanto, trata-se de uma pesquisa contextualizada com a realidade das pesquisadoras.

As universidades pesquisadas caracterizam-se por ser uma estadual, uma federal e uma particular. A opção por escolher tais universidades se deu para compreender como é discutida a formação de professores para a Educação Infantil nas três esferas educacionais em uma única região.

4.2. Desenvolvimento da Pesquisa

Após a definição do problema de investigação, contexto e sujeitos a serem investigados, esta pesquisa foi organizada em sete etapas, sendo elas:

1ª etapa: levantamento bibliográfico, por meio de seleção e análise de várias publicações em livros, capítulos de livros e artigos;

2ª etapa: revisão de literatura para a discussão teórica sobre a temática;

3ª etapa: levantamento das fichas de todas as disciplinas dos três cursos de Pedagogia analisados por meio dos sites das Faculdades de Educação ou por solicitação via e-mail;

4ª etapa: seleção das fichas de disciplinas que estão relacionadas à Educação Infantil para análise mais aprofundada;

5ª etapa: entrevista com os professores dos cursos de Pedagogia que são responsáveis por disciplinas que se relacionam com a Educação Infantil;

6ª etapa: entrevista com 3 professores da Educação Básica que atuam na Educação Infantil nos municípios onde as universidades estão localizadas;

7ª etapa: análise e discussão dos dados obtidos.

Após a primeira etapa, a qual consistiu no levantamento das fontes bibliográficas da pesquisa, veio a segunda, a da elaboração de três capítulos teóricos relacionados à formação de professores de forma geral, a formação de professores no curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil. Em seguida, partimos para a análise dos documentos das universidades pesquisadas.

O primeiro documento que analisamos foi o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Com este documento pudemos descobrir dados importantes para a pesquisa, dentre eles que todos os cursos oferecem a possibilidade de formação para a Educação Infantil e que nos objetivos traçados para o curso de Pedagogia, nos três Projetos Políticos Pedagógicos analisados, há a preocupação com essa formação.

Porém, uma das principais contribuições que a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos ofereceu foi a constatação da existência ou não de disciplinas que se relacionam à Educação Infantil. Após o exame das disciplinas, percebemos que a estrutura curricular das três universidades apresenta disciplina que se relaciona à Educação Infantil.

A partir desta constatação, partimos para a análise das fichas de disciplinas dos cursos de Pedagogia, e esta análise em muito contribuiu, pois além de oferecer dados de todas as disciplinas que os cursos oferecem, nos permitiu selecionar quais disciplinas abordavam a

questão da Educação Infantil no geral e, em específico, da formação do profissional para atuar nesta área.

Inicialmente buscamos as disciplinas que possuíam o termo “Educação Infantil” em sua nomenclatura. Com esta primeira triagem encontramos três disciplinas na Universidade 1, duas disciplinas na Universidade 2 e uma disciplina na Universidade 3.

Para preservar as universidades pesquisadas, optamos por numerá-las, de acordo com ordem em que desenvolvemos a pesquisa, de forma que a Universidade 1 – U1 foi a primeira a ser analisada, a Universidade 2- U2 foi a segunda e a Universidade 3 – U3 foi a terceira.

Partindo deste primeiro resultado, buscamos as disciplinas que abordavam a questão da Educação Infantil independente de sua nomenclatura, pois acreditamos que poderíamos encontrar mais resultados e, encontramos, na U1, 13 disciplinas que abordam essa temática, na U2, encontramos seis disciplinas e, na U3, quatro disciplinas.

Assim, após obtermos todas essas informações, granjeamos o que, de fato é o foco da pesquisa, a formação de professores para a Educação Infantil. Descobrimos duas disciplinas com essa temática na U1, também duas disciplinas na U2 e uma na U3.

Com esses dados em mãos, partimos para outro momento da pesquisa, entramos em contato com os professores que ministram essas disciplinas que abordam a formação do professor da Educação Infantil para realizarmos uma pesquisa. Todos eles foram solícitos em ajudar e contribuíram de forma ímpar com este estudo.

O critério de seleção dos três professores que atuam na Educação Básica foi por serem professores de uma escola de Educação Infantil do município onde a universidade está localizada que, livremente aceitaram participar e colaborar com a pesquisa, os quais se formaram nas universidades pesquisadas.

Assim, foram entrevistados quatorze professores, sendo cinco docentes do Curso Superior, que trabalham/trabalharam com disciplinas de formação de professores da Educação Infantil e nove professoras da Educação Básica, atuantes na modalidade de Educação Infantil, egressas dos Cursos de Pedagogia.

Cuidamos para que a discussão dos dados da pesquisa explicitassem sempre o maior rigor e fidedignidade. Assim, reafirmamos a relevância deste trabalho para despertar a reflexão sobre a necessidade de se repensar a formação do professor que atua na Educação

Infantil. Porém, sabemos também que todos os trabalhos apresentam limitações e não esgotam a possibilidade de continuidade das discussões e aprofundamento do tema.

No próximo capítulo apresentamos as análises dos dados obtidos por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, das fichas de disciplinas e das entrevistas com os professores da Educação Infantil e da Educação Superior. Procedemos, ainda, à confrontação dos dados da discussão teórica com os empíricos, efetivada pelo processo de triangulação dos dados.

OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Este capítulo tem como objetivo analisar os depoimentos concedidos pelos sujeitos participantes desta pesquisa, ou seja, os professores que atuam na Educação Infantil em três cidades da região do Triângulo Mineiro, nas quais estão localizadas as Universidades pesquisadas, bem como analisar os depoimentos dos professores destas universidades, responsáveis por disciplinas relacionadas à formação de professores para a Educação Infantil. Vale ressaltar que os professores que atuam na Educação Infantil são também egressos das universidades investigadas.

Entendemos que saber o que pensa tais profissionais, ouvir quais são suas necessidades, conhecer sua história de vida e os desafios que enfrentam em sua profissão, é fundamental, tanto para a compreensão da dimensão das dificuldades que enfrentam, como para a promoção de mudanças necessárias à sua formação.

Dividimos o capítulo em quatro subtemas: Caracterização dos sujeitos; Problematizações apresentadas pela Cidade 1; Problematizações apresentadas pela Cidade 2 e; Problematizações apresentadas pela Cidade 3.

Para melhor compreensão, as análises foram apresentadas por cidade pesquisada, seguindo a ordem em que foram realizadas. Desta forma, todas as discussões dos documentos, juntamente com as entrevistas dos professores da Educação Básica e da universidade da Cidade 1, foram apresentadas primeiro, depois a Cidade 2 e, por último, a Cidade 3.

Ao final do capítulo, fizemos um levantamento de quais são as discussões mais comuns e, por isso, mencionadas pelos participantes nas três cidades analisadas e apresentamos, também, partindo do anseio desses profissionais com os quais conversamos, algumas sugestões de melhorias para a formação dos profissionais da Educação Infantil.

5.1. Caracterização dos sujeitos

A seguir, apresentamos um pequeno esquema com as principais características dos sujeitos entrevistados. Para uma melhor compreensão, dividimos os entrevistados de acordo com a área de atuação, sendo elas Educação Superior e Educação Infantil.

A identidade dos profissionais entrevistados também foi preservada, então os identificamos por nomes escolhidos aleatoriamente, portanto, não correspondentes aos nomes verdadeiros.

Quadro 1 – Identificação Professores Universitários

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS			
CIDADE	NOME	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
CIDADE 1	MARIA	Graduação em Pedagogia – Mestrado e Doutorado em Educação – História e Historiografia e Formação de Professores	Especialização em Psicopedagogia e cursos na área de Educação Infantil
	HELOÍSA	Graduação em Pedagogia – Mestrado em Educação - Didática	Pós-Graduação em Alfabetização
CIDADE 2	CAMILA	Mestre em Educação	Pedagogia
	JOÃO	Superior Completo - Mestrado	Não possui
	RENATA	Graduação em Psicologia e Pedagogia – Habilitação na Pré-Escola – Especialização em Alfabetização e	Pedagogia – Habilitação em pré-escola e Especialização em

CIDADE 3		Avaliação – Mestrado em Currículo e Supervisão e Doutorado em Linguagem	Alfabetização.
-----------------	--	--	----------------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Quadro 2 – Identificação Professores da Educação Infantil

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
CIDADE	NOME	ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIDADE 1	LUÍSA	Superior Completo	Treze anos
	HELENA	Pedagogia – Magistério e Pedagogia – Licenciatura Plena	Vinte anos
	CAROLINA	Pedagogia – Pós- Graduação em Psicopedagogia	Nove anos
CIDADE 2	CLÁUDIA	Superior Completo – Pedagogia. Especialização em Supervisão e Inspeção Escolar	Dezenove anos
	LUZIA	Superior Completo – Pedagogia e Letras	Três anos
	ROBERTA	Pós-Graduação em	Vinte e três anos

		Supervisão Escolar	
CIDADE 3	JOICE	Superior Completo – Pedagogia. Pós- Graduação – LudoPedagogia e Educação Infantil	Quatros anos e seis meses
	MARIANA	Pedagogia – Superior Completo. Pós- Graduação em Pedagogia Empresarial e em Educação e Direitos Humanos. Cursando Mestrado em Educação	Três anos e seis meses
	DANEILLE	Pedagogia – Superior Completo. Pós- Graduação em Ciências da Religião.	Cinco anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Percebemos, ao analisar os quadros, que, das nove professoras da Educação Infantil pesquisadas, cinco possuem formação *lato sensu*, porém somente duas obtiveram formação na área específica relacionada à Educação Infantil. Uma professora está cursando o Mestrado em Educação e três possuem apenas a graduação, sendo que uma delas possui duas graduações.

Considerando esses dados, observamos que apenas duas professoras buscaram uma formação continuada que poderia contribuir para sua atuação. As demais buscaram outros tipos de cursos *lato sensu* ou, no caso de três professoras, nem buscaram a continuação dos estudos. No entanto, o fato de uma professora estar cursando o Mestrado em Educação nos revela que alguns professores da Educação Infantil estão comprometidos com a busca por novos conhecimentos e em processo contínuo de formação.

Ao analisar o tempo de atuação na Educação Infantil, percebemos que as professoras entrevistadas possuem uma vasta experiência nesta área. Somente as três professoras da Cidade 3 possuem um tempo menor nesta etapa da Educação Básica. É interessante perceber que essas três professoras que possuem menor tempo de atuação na Educação Infantil buscaram aprofundar seus conhecimentos, sendo que uma possui Especialização voltada para a área e a outra está cursando o Mestrado em Educação.

Das outras seis professoras entrevistadas, apenas uma possui formação para a Educação Infantil e outras duas em Supervisão Escolar. Assim, percebemos que apesar de não buscarem conhecimentos específicos para sua área, elas continuam atuando na Educação Infantil. Isso nos remete a duas situações: ou iniciaram sua carreira nesta área e se acomodaram ou, então, buscaram inicialmente percorrer outros caminhos, mas desenvolveram gosto pela Educação Infantil e continuaram sua trajetória, porém, sem buscar formação específica.

Em relação aos professores das universidades, somente dois não apresentam formação específica para a Educação Infantil, mas são responsáveis por disciplinas que abordam diretamente essa temática.

Veiga (2006, p. 2) apresenta algumas características para a docência universitária, entre elas, segundo a autora “[...] a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.”

Neste sentido, é alarmante uma universidade não se preocupar com a formação do profissional que está ministrando a disciplina, de forma a creditar a responsabilidade de uma disciplina específica a um docente que não possui qualificação para tal. Percebemos, assim, a origem de alguns problemas apontados pelos entrevistados.

Para compreender melhor sobre as questões elencadas nas entrevistas, partimos agora para a análise de cada uma delas, iniciando pela Cidade 1.

5.2. Problematizações apresentadas pela Cidade 1

Após analisar todos os dados obtidos, percebemos que a universidade 1 é a que mais apresenta possibilidades de formação para os professores da Educação Infantil, visto que seu

Projeto Político Pedagógico (2006, p. 11) se preocupa com essa formação, apresentando objetivos claros que definem a importância da Educação Infantil para a formação do pedagogo, entre eles “propiciar condições para a formação de profissionais para exercerem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “construir uma formação consistente de conteúdos básicos que favoreça o exercício da atividade docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.”

Além de apresentar essa preocupação no Projeto Político Pedagógico, as fichas de disciplina assinalam que esta é a universidade que possui o maior número de disciplinas que abordam a Educação Infantil, sendo 13 disciplinas que tratam na Educação Infantil no geral e duas que especificam a formação do professor para esta etapa.

Desta forma, dentre as três universidades pesquisadas, a U1 é a que mais se aproxima do ideal para a formação de professores da Educação Infantil. No entanto, apesar de ter toda essa preocupação com a primeira etapa da Educação Básica, os entrevistados apontaram algumas questões que merecem ser discutidas a fim de contribuir ainda mais para a melhoria desta universidade.

O principal ponto apresentado por todos os entrevistados da Cidade 1, sejam eles professores da Educação Infantil ou do Ensino Superior, foi a distância entre a teoria estudada na universidade e a realidade das escolas.

As professoras que trabalham na Educação Infantil apontaram que há uma dificuldade, quando iniciam sua carreira docente, de relacionar a teoria da universidade com a prática das salas de aula, visto que muitas, por ainda não terem contato com a escola, enquanto profissionais, se sentem perdidas quanto ao que fazer.

Esse sentimento de não saber o que fazer perpassa muitos docentes que concluem a graduação em Pedagogia e se deparam com uma sala de aula, com alunos, problemas e desafios reais.

Carolina apresenta seu ponto de vista afirmando:

“[...] Os professores tem que ter uma experiência vivida lá, desde a faculdade [...]. Às vezes o professor vem e chega cru porque saiu da Universidade e o que ele viveu lá dentro da Universidade não deu base pra ele, muitas vezes ele tem teoria, mas falta a prática.

Pimenta (2005) apresenta que a educação, não só reflete e retrata a sociedade, mas também projeta a sociedade almejada, pois, enquanto prática pedagógica, a educação tem o desafio de atender às demandas que os contextos lhes colocam.

O Projeto Político Pedagógico (2006) da U1 corrobora com esta questão, apontando como missão do curso:

O Curso de Pedagogia tem como missão proporcionar uma formação sólida, competente, ética e humana para que os futuros profissionais tenham condições de construir processos efetivos e qualificados de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e ainda embasamento para exercer a profissão de pedagogo em outras instâncias escolares e não escolares. (p. 9)

Pesquisadores como Piconez (2001), Pimenta (2005) e Leite (1995) têm revelado, em seus estudos, que os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades que se distanciam da realidade, pouco contribuem para construir uma nova identidade docente.

Desta forma, os cursos de formação de professores precisam se preocupar mais em evidenciar a verdadeira realidade encontrada nas salas de aula, contribuindo, assim, para formar um profissional capaz de atender às demandas do contexto em que está inserido e também como forma de contribuição para a construção da identidade desse docente. Percebemos que os documentos asseguram tal relação entre teoria e prática, mas a realidade vivenciada no âmbito universitário aponta outro caminho. Um caminho no qual os professores concluem a graduação inseguros, pois ao se depararem com a realidade escolar não conseguem relacionar a teoria estudada com a prática necessária.

Essa discussão perpassa também outra questão apontada pelos entrevistados que é a problemática dos estágios supervisionados. Alguns entrevistados apresentaram que a carga horária de estágio destinada à Educação Infantil é insuficiente para contribuir para a formação desse profissional.

Segundo Santos Filho (2010), a disciplina de estágio supervisionado é muito mais que o cumprimento de normas acadêmicas, constituindo-se em uma oportunidade de aprimoramento profissional e pessoal, além de contribuir como um instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

Nesse contexto, Kulcsar (1991, p. 63) acrescenta: “[...] considero os estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.”

Considerando as afirmações dos autores acima, ao se caracterizar o estágio supervisionado como um elo entre a universidade e a escola e, conseqüentemente, da teoria com a prática, entendemos porque os sujeitos da pesquisa apontam que sentem certa dificuldade ao se deparar com a realidade quando iniciam sua carreira docente. Temos indícios de que os estágios podem não estar cumprindo seu papel de fazer essa ligação entre teoria e prática, entre a universidade e a escola.

No entanto, das três universidades pesquisadas, a U1 foi a única que apresentou uma característica interessante. A distribuição das horas destinadas à disciplina de Estágio Supervisionado na U1 foi feita no decorrer do curso de Pedagogia, de forma que, desde o 1º até o 7º período do curso, os alunos participam das atividades de estágio, sendo que somente no último período não há essa disciplina. A U1 segue o ciclo inverso das outras universidades, pois, o que geralmente se vê, é a distribuição do estágio apenas nos últimos períodos do curso, sobrecarregando os alunos e se tornando uma tarefa árdua e sem sentido.

Milanesi (2002) afirma que:

[...] é mister salientar que essa dissociação entre teoria e prática não aparece por acaso em nossa pesquisa. Ela surge até mesmo no posicionamento de docentes das instituições formadoras, como fruto de uma cultura acadêmica que fora construída, inclusive, com o aporte de legislações educacionais de anos atrás. Um exemplo que pode ser constatado é o do Parecer 292, de 1962, do Conselho Federal de Educação, o qual enfatizava que a Prática de Ensino, como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, deveria ser desenvolvida na forma de estágio supervisionado, a ser realizado no final do curso, com uma conotação eminentemente prática, devendo o mesmo ocorrer nas escolas da comunidade.

Nos primeiros capítulos dessa pesquisa, apresentamos a história da formação de professores e as legislações criadas no decorrer dessa história que marcam os cursos de formação até hoje, insistindo em modelos ultrapassados e que não contribuem para uma formação de qualidade para os egressos desses cursos.

Ainda sobre essa temática, é importante apresentar que a U1 também foi a única que dividiu as disciplinas de estágio abrangendo as principais áreas de atuação do pedagogo:

Estágio Supervisionado - Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado -Ensino Fundamental I e II, Estágio Supervisionado – EJA e Estágio Supervisionado – Educação Inclusiva.

Desta forma, apesar de ainda haver esse distanciamento entre a teoria e a prática, a U1 foi a universidade que apresentou uma estrutura curricular mais satisfatória no sentido de atender às demandas de formação do futuro professor, no geral, e também de formação para o professor da Educação Infantil, em específico.

Outra questão apresentada pelos entrevistados e que merece destaque é a não valorização dos professores que trabalham na Educação Infantil. Uma professora da Educação Infantil da Cidade 1, ao ser questionada sobre sua trajetória profissional até a docência na Educação Infantil, nos relatou que, ao ser convidada para atuar nesta etapa da Educação Básica, pensou o seguinte:

Aí quando eu recebi a proposta para vir para Educação Infantil eu tive uma resistência muito grande porque eu falava assim: “Eu gosto de trabalhar com criança que aprende”. Porque assim, até então, eu acho que muitas pessoas pensam que a Educação Infantil é só brincar, brincar, brincar, brincar e um brincar sem fundamentos. Eu também tinha essa concepção. Falava: “Eu gosto de trabalhar com menino que aprende”. (CAROLINA)

Como Carolina, muitas pessoas ainda possuem essa concepção de Educação Infantil. Pensam que é só trocar fralda de criança, só brincar, só cuidar. Concepção essa que perpassa vários séculos, devido à natureza assistencialista atribuída a esta fase do desenvolvimento da criança.

Entretanto, essa concepção vem mudando nas últimas décadas, resultado da criação de leis que garantem o direito da criança, a escolarização destas crianças e também de estudiosos que discutem sobre o assunto e indicam outra concepção de criança diferente daquela que perpassou séculos de nossa história.

Kramer (1995, p. 271-272) é uma dessas pesquisadoras da infância que apresenta um novo olhar sobre a área.

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em

maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho definido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possui um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.

O Projeto Político Pedagógico (2006, p. 16) da U1 também apresenta a importância da construção do conhecimento na Educação Infantil, apontando como um dos perfis do egresso do curso de Pedagogia “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

Desta forma, é importante que a Educação Infantil passe a ser vista com um novo olhar. Um olhar que valoriza o desenvolvimento, a aprendizagem, as conquistas e os desafios que essa etapa exige das crianças e também dos profissionais que nela atuam. Desde 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, fato este que revela a importância dessa fase e também a relevância de se valorizar o trabalho de cuidar e de educar que os docentes desenvolvem.

A Educação Infantil não é um espaço só de cuidados físicos, mas também de afetividade, de autonomia, de criticidade, de ludicidade, de atividades significativas que possibilitam a formação de um cidadão mais crítico, reflexivo e autônomo. Muito se discute sobre a formação do cidadão com essas características, mas pouco se valoriza o espaço – Educação Infantil – onde se constrói a base para a formação deste cidadão.

Uma questão também muito relevante, que foi apresentada pelas professoras responsáveis por disciplinas relacionadas à formação do professor da Educação Infantil na U1, é a importância do professor da universidade ter conhecimento da realidade na qual está trabalhando. No caso delas, que trabalham com disciplinas sobre a Educação Infantil, é importante que, pelo menos em algum momento da vida, já tenham atuado nesta etapa para evitar a apresentação de um conhecimento somente teórico ao aluno, mas sim, apresentar a ele um conhecimento vindo de alguém que já esteve naquele espaço e conhece suas especificidades.

Ao ser questionada se teria alguma sugestão para melhorar a formação de professores da Educação Infantil, Heloísa afirmou:

A primeira coisa que ele tem que ter é um pouco de experiência na área que ele atua, para saber como é essa realidade até pra gente orientar o aluno porque a teoria é muito necessária, mas a prática também. Conhecer a escola, o dia a dia de uma escola é necessário. Porque aí você trabalha aqui dentro de sala os dois aspectos fundamentais que é a teoria e a prática. Você vai ensinar a teoria pro seu aluno, mas já mostrando como atuar também. Então isso é o que a gente tem que ter. O professor que tenha, realmente, essa capacidade de estar orientando esses alunos.

Na U1 as duas professoras entrevistadas já possuem experiência na Educação Infantil. Maria atuou por 25 anos como professora e Heloísa atua como supervisora de uma escola que também atende crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, também acreditamos ser importante estabelecer esse vínculo com o conteúdo ministrado, pois, assim, o professor da universidade é capaz de, como apresentou Heloísa, orientar melhor o aluno no sentido de relacionar a teoria com a prática, por conhecer e entender dessa prática.

Após apresentar alguns aspectos apontados pelos entrevistados da Cidade 1, observamos que são questões muito relevantes para a discussão da formação de professores para a Educação Infantil e que tais questões contribuem para sugerir mudanças no currículo da U1 contribuindo, assim, para formar um profissional mais capaz ou melhor habilitado para atuar na realidade em que vive.

Os pontos apresentados contribuirão para que a U1 analise as falhas em seu currículo e ajuste essas questões a fim de melhorar ainda mais a qualidade de sua formação.

5.3. Problematizações apresentadas pela Cidade 2

Ao analisar as entrevistas dos professores da Cidade 2, podemos apontar três questões principais que permearam as discussões sobre a formação de professores para a Educação Infantil.

A primeira situação apresentada como problemática para os entrevistados também se refere ao distanciamento entre a teoria e prática. Tanto os professores da Educação Infantil, quanto os professores da U2, nos relataram que esse é um desafio da formação, visto que,

muitas vezes, o conteúdo ensinado não estabelece uma relação próxima com a realidade das escolas.

Segundo Pimenta (2006), a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa ampla que ocorre na sociedade. Por isso, é necessário que o professor se esforce ao máximo para possibilitar que sua prática esteja realmente contribuindo para a formação de uma sociedade crítica e autônoma. No entanto, é preciso romper com o atual preceito de que saber o conteúdo é o mesmo que saber ensinar ou é o bastante para saber ensinar, considerando que há outros saberes que também são necessários para sua prática.

Nesse sentido, para que o professor formador seja capaz de possibilitar que a prática de seus formandos seja crítica e reflexiva, é importante que esse formando esteja sintonizado com a realidade encontrada nas escolas, pois, assim, desde sua formação, será capaz de compreender esse espaço do qual fará parte dentro de alguns anos. Já na universidade, será capaz de construir caminhos e possibilidades de atuação, mas uma atuação que seja significativa e não descontextualizada como acontece, geralmente, com os egressos dos cursos de formação de professores que saem da graduação com uma visão ideal de escola, de aluno e de profissão docente.

Trata-se de considerar a diversidade dos saberes docentes apresentados por Tardif (2002) – conforme já nos referimos no primeiro capítulo, p. 23 - e, principalmente, relacionar os saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais. De acordo com esse autor, os saberes experienciais são os saberes adquiridos pelos docentes no exercício de sua profissão, baseados nas experiências de seu cotidiano.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49)

É importante que o futuro professor consiga criar situações práticas por meio da teoria apreendida. Cláudia, professora da Educação Infantil da Cidade 2, apresenta suas inquietações

nesse sentido, afirmando que um dos principais desafios para a formação de professores da Educação Infantil é:

A falta de grandes pensadores que falam sobre a Educação Infantil. Porque Geisel fala de desenvolvimento infantil, mas aí você tem que, a partir dele, criar hipóteses de trabalho com o aluno. Piaget fala do desenvolvimento em geral, mas aí vem criando hipóteses para se trabalhar.

Cláudia argumenta que há teóricos que abordam a questão da Educação Infantil, mas é preciso que estudiosos, além de elaborarem teorias sobre o assunto, criem possibilidades de adequar a teoria com a prática em sala de aula e que essas teorias se convertam em atividades possíveis para essa faixa etária.

O Projeto Político Pedagógico (2012, p. 8) da U2 apresenta:

O **Projeto Político Institucional** visa uma formação humanista do indivíduo – o homem completo — individual e coletivamente, potencializado de valores, capaz de responder às demandas sociais e de ser um agente de transformação na sociedade, sem prescindir da ética nas práticas humanas.

Percebe-se na U2, assim como na U1 que os documentos assinalam a importância desta formação voltada para atender as demandas da realidade, porém, na prática, encontramos profissionais despreparados para estabelecer tal relação.

Faz-se necessário que a prática também seja priorizada nos cursos de formação de professores e que essa teoria, que é tão valorizada, esteja significativamente relacionada à realidade das escolas.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos da pesquisa é a quantidade de atribuições destinadas à formação no curso de Pedagogia, de forma que, com tanta possibilidade de formação, a Educação Infantil não é abordada de forma adequada. Uma crítica de uma das professoras da Educação Infantil entrevistada é que o foco foi somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, elas sugerem que a formação para a Educação Infantil se dê de forma específica, com matérias específicas ou até mesmo como uma especialização em Educação Infantil.

Este é um problema que ultrapassa os muros das Universidades, pois as múltiplas funções atribuídas ao Pedagogo estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

curso de Pedagogia, desta forma, as universidades apenas cumprem com as predisposições legais estabelecidas por este documento. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 21) da U2 também apresenta em seus objetivos:

O curso de Pedagogia tem como objetivo contribuir para a formação do professor-educador-gestor com ênfase na docência em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e também na gestão de sistemas e instituições de ensino, comprometido com o desenvolvimento humano em todas suas dimensões com capacidade crítica para compreender, de forma contextualizada, os elementos que caracterizam toda a ação. Um profissional defensor de uma educação inclusiva e que reconheça as diferentes identidades e fases do desenvolvimento humano.

É importante apontar que na U2, seis disciplinas abordam a questão da Educação Infantil em sua ementa. Porém, somente duas apresentam discussões sobre a formação de professores para esta etapa. É relevante ressaltar também que os dois professores que ministram aula na U2 nessas duas disciplinas, que tratam da formação do professor da Educação Infantil, não possuem formação específica para essa área, inclusive um desses professores é formado em medicina.

Libâneo (2006, p. 16-17) discute sobre essa questão da formação específica no curso de Pedagogia, de forma que cada aluno se matricularia em uma licenciatura de seu interesse, seja ela em Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e assim por diante.

Considero um ato de coragem e de compromisso social com a educação, a ampla abertura de possibilidades legais para que as Faculdades de Pedagogia (ou de Educação) ofereçam o bacharelado em Pedagogia com todo o leque possível de habilitações e os cursos de licenciatura para toda a educação básica, inclusive para professores de ensino superior em geral. Cada modalidade de curso de formação terá percurso curricular distinto. Por exemplo, o aluno que desejar formar-se como professor de Educação Infantil fará a licenciatura em Educação Infantil, obtendo a titulação de licenciado em Educação Infantil. Assim se fará com todas as demais licenciaturas. Se um aluno desejar formar-se como especialista em administração escolar, em coordenação pedagógica de escola, em psicologia da aprendizagem, em avaliação educacional, em políticas educativas, em planejamento educacional, etc., fará o bacharelado em Pedagogia, adquirindo habilitações como especialista.

De acordo com os entrevistados da Cidade 2, essa proposta de Libâneo (2006) contribuiria como solução de muitos problemas na formação de professores para a Educação

Infantil, pois tal formação se daria de forma específica, abrangendo todas as questões, desafios, possibilidades e limitações da Educação Infantil. Neste sentido, o aluno que se interessa pela Educação Infantil não precisaria perder tempo estudando outros conteúdos que não contribuiriam para sua prática, pois ele se matricularia direto na licenciatura em Educação Infantil.

Camila, professora da U2, em seu depoimento reafirma tal questão:

A própria formação do professor é um desafio, pois o curso de pedagogia tenta formar um profissional com muitas habilidades: professor da educação infantil, do ensino fundamental I e ainda gestão. A formação do docente para atuar na educação infantil deveria ser específica para tal, pois a criança nessa etapa precisa da ludicidade em sua formação, ou seja, jogos, brincadeiras e movimento e o professor não está sendo preparado para tal. Ele não tem espaço, em sua formação, para conhecer, vivenciar e refletir sobre a importância dessas atividades para a criança.

Neste sentido, seria importante que as Faculdades de Educação considerassem tal possibilidade e organizassem os cursos de acordo com a área de formação específica. Assim, esta organização seria uma possível solução para atender, de forma significativa, a grande atribuição na formação do pedagogo estabelecida pelas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

Uma última questão apresentada, a partir das entrevistas na Cidade 2, é a necessidade de uma formação continuada, visto que o curso de Pedagogia não atende às necessidades da formação inicial para a atuação na Educação Infantil.

Os principais desafios hoje é você continuar estudando. O que nós temos aqui hoje é trabalhar com a educação, o que é desafiador. Trabalhar com criança é mais desafiador ainda, porque é um universo que não te pertence mais. Então você tem que conhecer a criança, você tem que buscar meios para trabalhar com ela, para poder ensinar, porque cada criança é uma, tem seu tempo. Então, o maior desafio é hoje você continuar estudando para você poder atender às necessidades de cada um. (LUZIA)

Luzia aponta, ainda, que o município oferece essa formação, seja em encontros com o pedagogo após o horário de trabalho, seja em cursos variados nos quais o professor pode escolher o tema.

Imbernón (2001, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Neste sentido, é importante que os cursos de Pedagogia proporcionem uma formação crítica e reflexiva aos seus alunos para que eles desenvolvam a capacidade de se autoavaliarem constantemente, provocando constantes transformações em suas práticas. A formação continuada será responsável apenas pela complementação dos saberes adquiridos na graduação ou para buscar novos saberes em outras áreas. Ela não pode ser encarada como medida paliativa ou mesmo um “tapa buraco” do curso de Pedagogia, assumindo a responsabilidade de proporcionar ao docente o que o curso não foi capaz de oferecer.

A partir da exposição desses três aspectos, quais sejam relação teoria e prática, formação continuada e formação crítico-reflexiva, apontados pelos entrevistados da Cidade 2, é importante que a U2 reveja seu currículo, reavalie a formação que está oferecendo e possibilite uma formação mais completa e significativa aos seus estudantes.

5.4. Problematizações apresentadas pela Cidade 3

A análise das entrevistas na Cidade 3 nos apresentou três situações que merecem nossa discussão nesta pesquisa, as quais abordamos a seguir. É importante salientar que, das três universidades pesquisadas, evidenciou-se que a U3 é a que apresenta um currículo menos comprometido com a formação de professores da Educação Infantil, apresentando apenas uma disciplina que perpassa tal questão. Conseqüentemente, há somente um professor que defende as discussões sobre a importância da infância diante de um conjunto de professores que compõem a Faculdade de Educação. Esse já é um fator que merece destaque, visto que tal fato

nos revela que a Educação Infantil não é uma questão importante para o curso de Pedagogia na U3. Esta situação pode ser confirmada por meio da fala da professora responsável pela única disciplina relacionada à Educação Infantil na U3.

[...] eu sempre chamo a atenção dos alunos para essa natureza dessa disciplina, da fragilidade dela diante do conjunto de disciplinas do curso e com isso eu tento, de uma forma ou de outra, trazer um olhar mais sensível no sentido, na expectativa de contribuir para que ele compreenda a importância, caso for atuar nessa área, que consiga e prossiga com seus estudos. Eu sei que o curso de graduação é um curso de formação inicial mas, mesmo assim, o curso não garante uma trajetória mais clara para o aluno entender a complexidade da Educação Infantil. (RENATA)

Diante deste contexto, entendemos a natureza dos problemas apontados pelos entrevistados e compreendemos que estes se dão pela não valorização desta etapa da Educação Básica pelo curso de Pedagogia da U3.

O primeiro aspecto apresentado como problemático pelos entrevistados vai ao encontro de um problema também encontrado nas duas outras universidades pesquisadas que é o distanciamento entre a teoria e a prática. Principalmente os professores da Educação Infantil sentem essa não relação quando se deparam com uma sala de aula pela primeira vez e se perguntam: O que fazer? Como transformar o conhecimento teórico em possibilidades de atividades práticas?

Tais perguntas também inquietaram os egressos do curso de Pedagogia da U3, mas como resolver um problema que atinge 100% dos cursos pesquisados? Como amenizar um sofrimento ocasionado em dezenas de professores que concluem sua graduação com uma concepção de escola, de aluno, de docência e quando se deparam com a realidade essa concepção precisa ser reconstruída de forma abrupta?

Apontamos alguns caminhos que podem reduzir esse distanciamento como o estágio perpassar todo o curso de Pedagogia, proporcionando ao aluno um contato com a escola desde o início do curso. Também afirmamos que as vivências do professor formador na área de sua disciplina também contribuem para que este conscientize os alunos de como será a realidade nas salas de aula, por já ter presenciado, vivenciado essa realidade como docente da Educação Básica.

Todos esses caminhos são apenas sugestões de como, pelo menos, minimizar tal situação. Entretanto, o que realmente tem que ser feito para que tal problema se resolva é a

reestruturação dos cursos de Pedagogia, a reestruturação das disciplinas e uma mudança de concepção geral. Não estamos falando somente em relação à Educação Infantil, pois é preciso que todas as disciplinas do curso de Pedagogia, das três universidades, visto que foi um problema comum às três, trabalhem juntas, estejam inter-relacionadas, buscando superar esse desafio, com o único objetivo de proporcionar uma formação de qualidade aos seus alunos. Que o medo, a ansiedade e a insegurança que os professores sentem ao se confrontarem com uma sala de aula se dê somente por ser uma situação nova em suas vidas e não pelo despreparo e pela frustração de terem estudado quatro anos, mas, mesmo assim, não se sentirem capazes de assumir o papel de docentes.

Rodriguez; Breyner (2010, p.07) afirmam que:

A prática da interdisciplinaridade pressupõe, como pano de fundo, a formação humanística. Sem ela, são vãs as tentativas de fazer surgir, no formando, uma atitude compreensiva em face do mundo. O pressuposto é basicamente este: a realidade é complexa. O conhecimento pode dar testemunho dela, mas não esgotá-la. O mundo da vida é muito mais complexo e rico do que o da representação.

Fala-se muito em interdisciplinaridade no curso de Pedagogia, mas onde está essa interdisciplinaridade que humaniza e que torna o formando capaz de compreender e atuar diante dessa realidade complexa e por meio dela construir e reconstruir sua identidade enquanto docente?

Tudo leva a crer que os cursos de Pedagogia estão contribuindo para formar profissionais despreparados, inseguros e frustrados, pois, quando se deparam com a sala de aula, por não ter conhecimento de como se dá o trabalho neste ambiente, acabam, comumente, desistindo de continuar na Educação por medo de fracassar.

É importante, então, que os cursos de Pedagogia, principalmente os analisados nesta pesquisa, mas todos de forma geral reavaliem seus currículos e se perguntem se a formação oferecida é suficiente ou está contribuindo para formar um docente crítico, reflexivo, atuante na realidade onde vive e seguro de sua formação. Acreditamos que somente por meio dessa atitude, a formação de professores poderá iniciar uma nova jornada rumo à qualidade.

Outra questão levantada pelos sujeitos da pesquisa é a não valorização da Educação Infantil e a necessidade de uma formação específica para esta área nos cursos de graduação.

Esta questão também já foi discutida anteriormente. Porém, acreditamos que seja importante salientar que neste curso de Pedagogia da U3, em específico, faz-se mais urgente a estruturação de uma formação específica para a Educação Infantil ou a criação de novas disciplinas que abranjam esta temática, visto haver apenas uma disciplina com carga horária de 120 horas destinada às discussões sobre esta questão.

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação – de seus profissionais (KRAMER, 1994, p. 20).

Neste sentido, é fundamental que os cursos de formação de professores viabilizem uma formação que garanta a qualidade de educação para todas as crianças, inclusive as que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos, período que abarca a Educação Infantil, visto que esta etapa exige conhecimentos específicos e complexos para entender e compreender o processo de como se dá as etapas do desenvolvimento infantil, o binômio cuidar e educar, a ludicidade, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade. Todos esses conhecimentos devem ser garantidos pelos cursos de formação inicial e complementados pela formação continuada.

Renata, professora da U3, apresenta uma sugestão para resolver tal problema:

Eu acho que deveria ampliar áreas afins da Educação Infantil. [...] Seria ele (aluno) ter acesso a todas essas áreas do conhecimento que são as basilares: a Matemática, Ciências, Geografia, História, dentro da sua perspectiva da Educação Infantil.

Assim, seja com uma quantidade maior de disciplinas, seja criando um curso específico para a Educação Infantil, faz-se necessário que esta formação siga um novo caminho, um caminho que garanta os conhecimentos necessários para uma atuação de qualidade.

Um terceiro ponto mencionado nas entrevistas é o preconceito que há, no próprio curso de graduação, em relação à Educação Infantil. Renata, professora da U3 afirma que o

curso de Pedagogia da U3 não está voltado para a docência na Educação Infantil. Em sua opinião, trata-se de um curso voltado para a gestão.

Nessa estrutura curricular e na formação desses professores que passa pelos professores da Universidade, não resta dúvida, não adianta você criar um conjunto de disciplinas se as pessoas que for atuar não têm uma concepção clara da importância da Educação Infantil. [...] Então, quando você fala da reestruturação curricular do curso, da Universidade, também passa por essa formação desse corpo docente que vai pensar a implementação dessa nova proposta curricular. (RENATA)

Esta professora nos relata se sentir sozinha na busca por uma reestruturação curricular para o curso de Pedagogia, por ser a única professora que trabalha com a temática “Educação Infantil”. Ela desabafa, dizendo:

[...]eu acho que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade é muito frágil nessa área. Deveria e merece ter um percurso formativo que garantisse uma formação para esse docente, já que fala dessa docência tão ampla, para que o docente que for atuar na sala de aula tenha condições para, minimamente, fazer um bom trabalho. E o que a gente vem observando, na prática, é que não tem impacto significativo na formação do professor. (RENATA)

Quando Renata afirma que se fala muito em docência no curso de Pedagogia, podemos constatar, no próprio Projeto Político Pedagógico, que esta é a base do curso na U3.

[...] alguns elementos se firmaram como centrais na concepção sobre a formação do profissional da educação; tais elementos são sintetizados por Brzezinski (1992 : 8081) da seguinte forma:

“a) a docência como base da identidade do profissional da educação; b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; c) a formulação da Base Comum Nacional dos cursos como uma “concepção básica de formação do educador” e definida por “um corpo de conhecimento fundamental”, que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas; d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa propiciados pela estruturação dos cursos; e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa” (PPP, 1987. P. 5)

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia considera relevantes as discussões sobre a importância da docência como base da identidade do

profissional da educação. E, aponta esse princípio como um dos fundamentais, salientando ainda que esta docência é concebida como “ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental.” (p. 9)

Porém, o que Renata nos alerta é que, apesar do curso ter a docência como base, ele não se preocupa com a docência na Educação Infantil, o que revela uma desvalorização desta etapa no próprio curso de graduação.

Neste sentido, para que haja uma verdadeira mudança neste curso, é preciso, primeiro, que os próprios docentes revejam suas concepções em relação à docência e à Educação Infantil, pois com esse olhar preconceituoso com o qual esta área está sendo vista pelos formadores de professores, não é de se espantar que existam todos esses problemas na formação dos alunos.

As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo. Há que se entender que as exigências quanto à formação profissional não são “privilégios” da categoria de trabalhadores de creche (SILVA, ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p.8).

Após analisarmos os documentos das três universidades e as 14 entrevistas, sendo elas cinco de professores universitários e nove de professores da Educação Infantil, percebemos que os desafios da formação destes profissionais perpassam as diferentes esferas educacionais, sejam elas federais, estaduais ou particulares. Detectamos praticamente os mesmos problemas nas três universidades, sendo alguns mais específicos, dentro da realidade na qual se situam, e outros mais gerais.

Os principais problemas encontrados foram: o distanciamento entre teoria e prática; o Estágio apenas no final do curso, dificultando para estabelecer uma relação com a realidade da escola e, muitas vezes não contribuindo para agregar a teoria com a prática; evidenciamos, também, a não valorização da Educação Infantil e dos profissionais que trabalham nesta área; e, também, a dificuldade que encontramos no próprio âmbito universitário em relação à reestruturação dos currículos para se atender às exigências de formação para a Educação Infantil.

Percebemos, assim, que a necessidade de uma reestruturação nesses cursos se faz urgente, pois já se passaram quase vinte anos da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, quase dezoito anos da criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e quase dez anos das Diretrizes para o curso de Pedagogia. Todos esses documentos apresentam a importância de uma formação de qualidade para a Educação Infantil, mas, mesmo tendo se passado todo esse tempo, poucas mudanças podem ser observadas nos currículos da Pedagogia.

Precisamos de novos currículos, novos cursos de Pedagogia, quem sabe até cursos específicos que abordem a questão da Educação Infantil mais profundamente. Entretanto, o que mais precisamos, na verdade, é de uma nova visão e de uma nova concepção de Educação Infantil, pois o assistencialismo já ficou na história e nossas crianças precisam do cuidar, mas, também e, principalmente, do educar e de profissionais preparados para desempenhar tal função.

Este trabalho contribuirá para que tais questões sejam repensadas, objetivando um novo olhar para a formação de professores da Educação Infantil, o que promoverá a inserção de profissionais mais preparados e com uma visão mais clara de sua atuação na prática das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer todo esse caminho teórico, percebemos que esta pesquisa foi além do que projetamos no início de nossos estudos, pois, além de responder à problemática, a investigativa nos suscitou curiosidades, descobertas novas e desejo de continuar investigando para saber mais sobre a temática.

Apresentamos no capítulo 1 a formação de professores ao longo da história, apontando quais são os desdobramentos dessa história nos dias de hoje a partir das seis fases elencadas por Saviani (2009). Tal discussão nos permitiu compreender que alguns desafios enfrentados pela Educação atualmente são decorrentes de caminhos percorridos há décadas e até séculos atrás que ainda refletem na formação de professores hoje.

No capítulo 2 discutimos sobre as legislações que abrangem a formação de professores no Brasil, legislações estas que também apontam algumas falhas nesta formação e que ainda vivenciamos em nossa trajetória profissional.

Já no capítulo 3, apresentamos a formação de professores para a Educação Infantil, em específico, discutindo sobre sua história, os caminhos percorridos e os principais desafios desta formação.

O capítulo 4 nos permitiu compreender como se deu a pesquisa, como ela se caracteriza e quais foram os instrumentos utilizados para se alcançar os resultados obtidos. Este capítulo também nos informou as principais etapas do estudo de forma a compreender quais foram os caminhos percorridos.

Após a pesquisa teórica, partimos para a pesquisa empírica, no contexto investigado. Assim, analisamos três universidades distintas em sua estrutura curricular e em sua concepção, e entrevistamos professores que possuem uma história nestas universidades, lutando pela valorização da Educação Infantil, bem como professores que, após concluírem sua graduação, se depararam com uma realidade alheia ao que tinham imaginado antes, acumulando medos, angústias, frustrações, mas também muitas conquistas e superações.

Com todos esses sujeitos, aprendemos a valorizar ainda mais a Educação Infantil e ganhamos força para continuar nossa luta em prol de uma formação de qualidade para esses profissionais que trabalham com as crianças de zero a cinco anos. Reafirmamos que essas crianças possuem o direito de uma educação que lhes propicie a construção de sua autonomia,

criticidade, criatividade, reflexividade e também de uma educação que lhes garanta o direito de ser criança.

Em seguida, apresentamos as análises das entrevistas, discutindo e refletindo sobre os principais desafios da formação de professores da Educação Infantil no Brasil. Destacamos as falas das professoras, dialogando com os principais autores da área.

Percebemos que, das três universidades pesquisadas, apenas uma, a U1, apresenta um currículo que atende melhor às exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. e que as outras duas, apresentam ainda um currículo mais voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão. É preciso que tais propostas curriculares sejam reavaliadas e garantam um olhar mais atento para a Educação Infantil.

Afirmamos ainda que os currículos ainda não apresentam uma concepção de Educação Infantil sólida que garanta uma formação de qualidade para esses profissionais. Contudo, percebemos que a U1 já está buscando esta formação e oferece um número maior de disciplinas que abordam a questão da Educação Infantil.

No que se refere às práticas vivenciadas no decorrer do curso de Pedagogia, percebemos que estas ainda não atendem às demandas de formação para a Educação Infantil, pois, nas três universidades nos deparamos com o problema do distanciamento entre teoria e prática e, nas entrevistas com os professores da Educação Infantil, percebemos que ao iniciarem sua carreira docente, eles não conseguem articular os conhecimentos produzidos durante o curso com a realidade das salas de aula. Neste sentido, a formação teórica não está sendo capaz, ainda, de atender às necessidades práticas dos professores da Educação Infantil.

Destacamos, ainda, alguns pontos problemáticos ou falhos na formação e profissionalização dos docentes da Educação Infantil, salientados nos depoimentos dos professores egressos das Universidades. Explicitamos, dentre estes: a formação continuada dos professores, que, em alguns casos, precisa assumir a responsabilidade da formação inicial e possibilitar a construção de conhecimentos que deveriam ter ocorrido na graduação; a formação crítica e reflexiva que seria mais significativa se conseguíssemos aliar teoria e prática; e, principalmente, a desvalorização do profissional docente e, especificamente do professor que atua na Educação Infantil, que só será superada após a desmistificação de que para se trabalhar na Educação Infantil, não é necessário haver uma formação sólida.

Entretanto, mesmo com todos esses problemas, encontramos professores que apesar de enfrentarem grandes desafios, seja em sua atuação na Educação Infantil, seja na luta por valorização desta etapa no âmbito universitário, ainda acreditam que a Educação Infantil é a base para que as crianças se desenvolvam e cresçam de forma consciente e livre e busquem caminhos para que isso se torne realidade. São professores conscientes dos problemas vivenciados pelos cursos de Pedagogia, mas que não se deixam abalar e estão motivados para construir uma Educação Infantil e uma formação para tal área de qualidade.

Acreditamos que tal esforço e tal motivação nos faz seguir em frente e não desistir desta luta. Afinal, todos nós, que trabalhamos na área da Educação, acreditamos ser possível nossa valorização e a melhoria em nossa área de atuação.

Retomamos o nosso problema de pesquisa: de que maneira os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão sendo organizados com relação aos seus currículos, tendo em vista o atendimento das exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996? Percebemos que alguns cursos não se reorganizaram para atender às exigências das legislações apresentadas, de forma que continuam oferecendo poucas disciplinas que abordam a temática, contribuindo assim, de forma insuficiente para a formação de professores para a Educação Infantil. Vale destacar, porém, a existência de profissionais que estão lutando por essa reorganização, o que nos faz acreditar que esta é possível, apesar de já terem se passado muitos anos da criação destas legislações.

Acreditamos que a metodologia e os instrumentos utilizados atenderam à nossa necessidade e contribuíram para que obtivéssemos tais resultados. Destarte, ao nos debruçarmos sobre as informações que obtivemos nos diversos delineamentos de nossa pesquisa: revisão de literatura, documental e empírica,- a partir de um olhar plural advindo de fontes diversas - confirmarmos as contradições existentes na formação de professores desde o início da história, na legislação e nas práticas de formação.

A dificuldade no diálogo entre a teoria e a prática, bem como a de formar um professor com domínio de conteúdo, capacidade de reflexão crítica e autonomia para pensar, persiste por vários séculos em nosso país. Constatamos que os avanços ocorridos não deram conta de superar tais desafios. Da mesma forma, a problemática da desvalorização da

profissão docente, da Educação Infantil vista como uma educação menos importante e dos currículos fragmentados e frágeis, nada disso é novidade.

Contudo, em meio há permanências e retrocessos, há também avanços. Existem experiências e práticas na contramão da história, ou seja, em meio há tantos desafios e percalços, ainda buscam a superação, abandonando a prática comum e repetitiva e inovando na construção. Existem caminhos diferentes, a ousadia é possível!

Por conseguinte, esta investigação vem confirmar a urgência na revisão dos currículos de formação de professores, a necessidade de maior empenho de nossos políticos e da sociedade em geral, para a valorização dos professores garantindo-lhes remuneração e condições dignas de trabalho, tendo em vista a educação de maior qualidade para nossas crianças pré escolares. À esteira de Perez Gomes (1998) concordamos que somente o conhecimento que nasce da análise e da reflexão sobre a realidade vivida, pode ser usado como um conhecimento útil e para entender criticamente a prática e, assim, transformá-la.

Desta forma, concluímos este trabalho com a sensação de que muito ainda se tem para discutir sobre esse assunto, visto que é preciso ainda muito trabalho e muita luta para conseguirmos alcançar a valorização e o reconhecimento para a Educação Infantil e para os profissionais que trabalham nesta área.

Vale ressaltar, também, que esta pesquisa não está finalizada nestas páginas, pois muito se tem a acrescentar e melhorar nas discussões e na formação dos professores da Educação Infantil, objetivando a melhoria da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos, 1981.

BODGAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: Janeiro 2015.

BOURDONCLE, R. La profesionalisation de senseignants: analyses sociologique sanglaises et américaines. In: **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, 1991.

BRASIL, **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < www.senado.gov.br>. Acesso em Janeiro 2015.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em Maio 2015.

_____. MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez.

_____. **Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000. Mimeografado.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1/2006.** Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**, nº 92, seção 1, p. 11 – 12, 16 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior.** Porto: Porto Editora, 2001.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização.** São Paulo, 1972. (Mimeog.)

DALBERIO; O; DALBERIO, M.C.B. **Metodologia Científica - desafios e caminhos.** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção educação Superior).

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Penso, 2006. 432 p.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Andrade de. **A formação prática de professores no estágio curricular.** Educar, Curitiba. Nº 32, p. 215-232. Editora UFPR, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>>. Acesso em: Janeiro 2015.

FILHO, A. P. S. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente.** Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: Agosto 2015.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Scielo. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003> Acesso em: Setembro 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides F. silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 68, 1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M^a Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.**/MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: **FAZENDA,** Ivani Catarina Arantes [et all]; **PICONEZ,** Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia** – Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Coleção Preparatório Magistério – Prof^a. Ana Vital, 2006. Disponível em: www.hmconcursos.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/LIB%C3%82NEO-DIRETRIZES-CURRICULARES-DA-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em Outubro 2015.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia Universitária da USP.** 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf>> Acesso em: Fevereiro 2015.

_____. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Panorama da Didática** - Ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesquisa.** [online]. 2012. vol.38, n.1, p. 13-28. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em Fevereiro 2015.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO GARCÍA, C. **Como conocen los profesores la materia que enseñan:** algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeous.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: Janeiro 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MILANESI, I. **Estágio supervisionado:** concepções e práticas em ambientes escolares . Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR 209. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf> >. Acesso em Novembro 2015.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013.** Dispõe sobre a idade de ingresso no Ensino Fundamental. Imprensa Oficial Minas Gerais. Ano 121 – Nº 140 – 128. 30 de julho de 2013. Disponível em: <www.paraisopolis.mg.gov.br/assets/file/Lei_Estadual_N_20.817_de_29-07-2013-Recorte_Etario.pdf>. Acesso em Novembro 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINTO, L. W. MEC-USAID. Disponível em: <glossário/verb_c_mec-usaid.htm>. Acesso em: Abr. 2015. Verbete no glossário do link: Navegando no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da UNICAMP.

MIZUKAMI, M^a da Graça Nicoletti et al. (2002) **Escola e aprendizagem da docência:** Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

MONTAIGNE, Michel de. Do pedantismo & da educação das crianças. In: **Os pensadores.** Ensaios/Michel de Montaigne. 2. Ed. São Paulo, Abril Cultura, 1980.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 21.n. 74, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. Creches: **Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ORIGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In: **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas.** Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Unesp, 1999. Cap. 15, p. 263-282.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? . In: _____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre-RS: Artmed, 2002. p.47-70.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 67-88.

PINTO, Umberto de Andrade. **O curso de Pedagogia no Brasil: do bacharelado à licenciatura – da licenciatura ao bacharelado.** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2012, Recife.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. V. 7, 171p.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1984, p. 222.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRÍGUEZ, R.V.; BREYNER, A.J. **Gestão Interdisciplinar do Conhecimento: Bases Educacionais e epistemológicas**. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/GICBEE.pdf>>. Acesso em Setembro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

_____. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Vol 14. Nº 40. Jan/abr 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: Março 2015.

SILVA, A.P.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>. Acesso em: Agosto 2015

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140 p.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Editores Associados, 1999. 152 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. Texto apresentado no I Seminário Formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas. Grupo de Apoio Pedagógico, São Paulo em 10 de ago 2006. Disponível em:

<disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf> Acesso em Dezembro de 2015.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do curso de Pedagogia** – de 1939 a 2006. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioeste. Cascavel, 2008. Disponível em

<www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: Janeiro 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 - Nome:

1.2 - Idade:

1.3 - Estado civil:

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 - Escolaridade:

2.2 – Formação Específica para a Educação Infantil:

3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 – Como se deu sua trajetória profissional até a docência no Ensino Superior?

3.2 – Quanto tempo atua nesta Universidade?

3.3 – Quanto tempo é responsável por essa disciplina?

3.4 – Quais são os principais desafios da formação de professores para a Educação Infantil?

3.5 – Como essa disciplina contribui para a formação de professores para a Educação Infantil?

3.6 – Como você caracteriza e avalia a estrutura curricular desta Universidade em relação à formação de professores da Educação Infantil?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 - Nome:

1.2 - Idade:

1.3 - Estado civil:

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 - Escolaridade:

2.2 – Ano de Conclusão:

3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 – Como se deu sua trajetória profissional até a docência na Educação Infantil?

3.2 – Quanto tempo atua na Educação Infantil?

3.3 – Como sua graduação contribuiu para a atuação na Educação Infantil?

3.4 – Como você caracteriza e avalia a estrutura curricular da Universidade onde realizou sua graduação em relação à formação de professores da Educação Infantil?

3.5 – Quais são os principais desafios da formação de professores para a Educação Infantil?

3.6 – Você teria alguma sugestão para melhorar o currículo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1 – Ano de implantação do Projeto Político Pedagógico:

1.2 – Duração do Curso:

2 – DADOS GERAIS:

2.1 – Quais são as possibilidades de formação oferecidas pelo curso?

2.2 - Apresenta características ao egresso do curso que possibilitem o trabalho na Educação Infantil?

2.3 – Entre os objetivos do curso, há algum relacionado à formação para a Educação Infantil?

2.4 – A estrutura curricular apresenta alguma disciplina que remete à formação do professor para a Educação Infantil? Qual (is)?

2.5 – Quais foram os critérios para a estruturação curricular ao longo do curso?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS FICHAS DE DISCIPLINAS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA**

- 1 - Quantas fichas de disciplinas adotam o termo “Educação Infantil” em sua nomenclatura?
- 2 – Quantas fichas de disciplinas abordam a questão da Educação Infantil independente da nomenclatura da disciplina?
- 3 – Entre as disciplinas que abordam a questão da Educação Infantil, quantas abrangem a formação do professor para atuar nesta etapa da Educação Básica?
- 4 – Qual a carga horária das disciplinas que abordam a formação docente para a Educação Infantil?
- 5 – As disciplinas que abordam a formação docente para a Educação Infantil são obrigatórias ou optativas?
- 6 – Quais são os temas abordados pela ementa dessas disciplinas?
- 7 – Os objetivos fazem referência à formação do professor para a Educação Infantil?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG****Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)

Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

(Versão de março/2015)

Título do Projeto: **O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:** Reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: Reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil**, por estar inserido no contexto da Educação Infantil e, assim, poder contribuir para discussões acerca da formação de professores nesta área. Os avanços na área das Ciências Humanas ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é “analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender as exigências de formação de professores da Educação Infantil exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.” e caso você participe, será necessário responder às perguntas de um roteiro semiestruturado. Os possíveis riscos ocasionados pela pesquisa é o de desconforto em relação à alguma pergunta em decorrência da entrevista, de forma que você está em posse da decisão de continuar ou não a entrevista, de forma a reformular a questão que gerou o desconforto ou até mesmo o direito de não responder tal questão. Entretanto, é importante apresentar que as questões serão formuladas com todo um cuidado para não ocasionar nenhum tipo de constrangimento ou

desconforto aos participantes da pesquisa. Apesar desse possível risco, os benefícios da pesquisa são relevantes pois os resultados colaborarão para a produção de conhecimento na área, favorecerão os cursos de Pedagogia com uma visão real e crítica sobre seus currículos em relação à formação de professores da Educação Infantil, além de indicar caminhos e possibilidades de aperfeiçoamento da formação de professores da Educação Infantil. Neste sentido, a pesquisa proporciona mais benefícios do que riscos, apresentando, assim, sua relevância.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo pois você será identificado com um número.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)

Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **“O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: Reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil”**

Eu, _____,
 li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba,//.....

 Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

Profª Drª Maria Célia Borges - 9172-0810 e 3315-7568; Taynara Martins Resende – 9206-1490 e 8800-7065

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3318-5776.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.