

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

Brasília – DF

2007

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

Brasília – DF

Abril de 2007

**A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE**

por

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para a obtenção
do Título de Mestre em Educação, na
área de concentração: Aprendizagem e
Trabalho Pedagógico.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa

Abril de 2007

Universidade de Brasília - UNB
Faculdade de Educação – FE

A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga
Examinadora – UNB

Prof.^o Dr. Elizeu Clementino de Souza
Examinador – UNEB

Prof.^o Dr. José Vieira de Sousa
Examinador / Suplente – UNB

Abril de 2007

Ao longo dos cursos que freqüentamos, dos discursos que ouvimos e dos percursos que trilhamos, há conquistas, decepções, dúvidas, incertezas; conhecemos diferenças; muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar; em outras, a dura realidade é contraposta a doces palavras e, por vezes, o que aprendemos se distancia muito do que precisamos aprender, do que queremos ou escolhemos.

Sônia Kramer (2002, p.128)

Agradecer é sempre um momento de reconhecimento, carinho, afeto, respeito e gratidão...

À minha família: mãe, pai, irmãs, sobrinhos (Júnior, Arthur e Vinícius) e cunhados, *pelo amor, confiança e apoio incondicional. Por me ensinarem a lutar, a cuidar de mim e não desistir nunca.*

Ao filho mais amado, João Carlos, *por existir, pela alegria, pela vida, pela inspiração, por ser a razão da minha vida e a emoção que embala o meu viver, por me ensinar as coisas do mundo.*

Às amigas: Cida, Tati e Theresa, Kelli e Êrika *pelo apoio incondicional, pela amizade sincera, pela cumplicidade, pelos incentivos na hora do choro, da saudade, do cansaço, da dúvida e pela companhia na busca de novas descobertas. Amigas incansáveis a quem tenho muita admiração, obrigada!*

Aos professores-formadores, professoras-formadoras e licenciandas participantes da pesquisa, *pela confiança, pela possibilidade do diálogo e da aprendizagem, obrigada!*

Às crianças das instituições de educação infantil observadas, *pelos momentos tão raros, tão caros, inesquecíveis.*

Aos profissionais docentes e não-docentes do Departamento da Universidade, *pelo apoio nesse percurso que é nosso.*

Às amigas do Núcleo de Tecnologia Educacional, *pelo apoio e incentivo, pela confiança e carinho, pela compreensão e apoio incondicionais.*

Aos amigos de longe e de perto, *pelo apoio que deram e darão nos percursos que estaremos juntos.*

Ao Julio, *que distante fez saber que o seu amor tem sido um presente que me alegra.*

Aos professores examinadores, *pela leitura atenta e contribuições preciosas.*

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa, *pelo carinho, pela confiança, pelos olhares atentos e reflexivos nos meus escritos, pela oportunidade de crescer e aprender, pela oportunidade de estar aqui agradecendo.*

A todos vocês, meu carinho.

OLIVEIRA, Anatólia Dejane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade.** Brasília, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

RESUMO

Neste trabalho buscamos avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil. Tendo como referência a Pedagogia da Educação Infantil, esta questão foi desdobrada na análise dos seguintes pontos: o sentido da qualidade na docência desta etapa da educação básica, as concepções de docência presentes nos documentos que institucionalizam a formação em pedagogia e, ainda, os sentidos atribuídos à docência na educação infantil no processo de formação e atuação do pedagogo e pedagoga. No percurso metodológico com abordagem qualitativa, a pesquisa foi delineada por um estudo de caso do tipo etnográfico. Nele, avaliamos um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública em um dos estados do nordeste. Trabalhamos com os seguintes instrumentos: análise documental, grupo focal, entrevistas semi-estruturadas e observação em três instituições públicas de educação infantil. Os dados foram tratados na perspectiva da análise do conteúdo em dois momentos: análise documental e triangulação das fontes. Pelas informações encontradas ao longo da investigação, vimos que, da forma como está organizado o projeto do curso de Pedagogia, não são favorecidas as condições de formação necessárias para a construção do sentido de docência na educação infantil na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional. Num currículo constituído para formar competências, este curso de Pedagogia proporciona o estudo de conteúdos da escola prescritos pelo currículo oficial do ensino fundamental como orientação para o trabalho na educação infantil. As disciplinas de metodologia de ensino estão consideradas como o espaço de definição do conteúdo da formação, cuja aplicabilidade se dá na pré-escola, reconhecendo a sala de aula como o lócus de exercício da docência.

Palavras-chave: curso de pedagogia, docência, qualidade e pedagogia da educação infantil.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. **The pedagogue's formation to teaching infantile education: looking for quality sense.** Brasília, 2007. (Master's Dissertation). School of Education at the University of Brasilia.

ABSTRACT

In this work we developed a study which discussed the pedagogue's formation to teaching infantile education. We sought evaluate how Pedagogy's course has contributed formation to teaching infantile education. Having Infantile Education's Pedagogy as reference, the question above was unbended on the analysis of the following points: the meaning of quality on infantile education, the teaching concepts present on documents that institutionalized pedagogue's formation to infantile education and also the infantile education attributed meanings during the process of formation and actuation of the pedagogues. On the methodologic path of the qualitative approach research, designed by a ethnographic study of case, we evaluated a Pedagogy's course which has Infantile Education and Teaching Fundamental Education for the first years in a public university in one of the North East states. As research instruments, we worked with documental analysis, focal groups, well-based interviews and also, observation in three infantile education public institutions. The collected data were worked on the content analysis perspective in two moments: documental analysis and sources triangulation. By the found data trough the investigation, we saw that, in the way that the Pedagogy's course project is organized, it doesn't help the formation conditions necessaries to the construction of teaching infantile education on the pedagogic work's organization and educational management perspective. In a curriculum made up to build abilities, is important to say that Pedagogy's course offers Scholl contents study prescribed by the official curriculum of fundamental education as a guideline to infantile education pedagogue's work. In the course, the teaching methodologies disciplines are considerate as the formation's contents of definition's space, whose applicability happens on preschool, having the study room for locus of this pedagogue's teaching graduated by this ability.

Keywords: Pedagogy's course, teaching, quality and pedagogy of infantile education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Número de alunos do Departamento por curso.....	86
Gráfico 02:	Percentual de licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia do Departamento em relação a outros cursos.....	87
Gráfico 03:	Professores-formadores do Colegiado de Pedagogia em relação ao número total de professores-formadores do Departamento.....	87
Gráfico 04:	Formação dos professores-formadores do curso de Pedagogia	88
Gráfico 05:	Número de licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Caracterização das licenciandas participantes da pesquisa.....	94
Tabela 02:	Caracterização dos professores-formadores participantes da pesquisa.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Organização e seqüência dos instrumentos da pesquisa.....	96
Figura 02:	Organização temática do Grupo Focal.....	99
Figura 03:	Organização das unidades de análise do estudo de caso.....	106
Figura 04:	Organização das fontes para a triangulação dos dados.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Disciplinas optativas do Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.....	122
Quadro 02:	Fundamentos da Educação infantil: justificativa e ementa.....	127
Quadro 03:	Psicomotricidade: justificativa e ementa.....	128
Quadro 04:	Literatura: justificativa e ementa.....	131
Quadro 05:	Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais: justificativa e ementa.....	132
Quadro 06:	Justificativa Curricular da matéria metodologia de ensino e suas disciplinas.....	134
Quadro 07:	Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio): justificativa e ementa.....	138
Quadro 08:	Objetivos da organização da análise dos planos de ensino.....	142
Quadro 09:	Fundamentos da Educação Infantil: objetivos e conteúdos.....	143
Quadro 10:	Psicomotricidade: objetivos e conteúdos.....	145
Quadro 11:	Literatura Infantil: objetivos e conteúdos.....	147
Quadro 12:	Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais: objetivos e conteúdos.....	150
Quadro 13:	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização: objetivos e conteúdos.....	153
Quadro 14:	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I: objetivos e conteúdos.....	157
Quadro 15:	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais: objetivos e conteúdos.....	160
Quadro 16:	Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil: objetivos e conteúdos.....	162
Quadro 17:	Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil: metodologia e avaliação.....	165

Quadro 18:	Metodologia de ensino das disciplinas de Educação Infantil no curso de Pedagogia.....	168
Quadro 19:	Instrumentos de avaliação das disciplinas de Educação Infantil no curso de Pedagogia.....	171
Quadro 20:	O sentido de qualidade para os professores-formadores.....	230
Quadro 21:	O sentido de qualidade para as licenciandas.....	231

LISTA DE SIGLAS

CC – Conselho Curador.

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSAD – Conselho Superior de Administração.

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CONSU – Conselho Superior Universitário.

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

IEA – Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educativo.

INES – Programa Internacional de Indicadores da Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PFP - Referenciais para a Formação de Professores.

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. Qualidade e educação Infantil: muitos caminhos, difíceis escolhas.....	23
1.2. O curso de Pedagogia e a formação para a docência na educação infantil.....	37
1.3. A pedagogia da educação infantil.....	53
1.4. O sentido da docência na Pedagogia da educação infantil.....	68

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Paradigma da abordagem qualitativa.....	81
2.2. Contexto de realização do estudo de caso.....	84
2.2.1. Conhecendo o contexto da instituição.....	86
2.2.2. A inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa.....	88
2.3. Constituição do caso estudado: o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.....	90
2.4. Processo de construção das informações.....	93
2.4.1. Participantes.....	93
2.4.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	96
2.5. Unidades de análise.....	104
2.5.1. Processo de análise das informações.....	106

CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA LEITURA DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARTE I - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

3.1. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia e a formação para a docência na Educação Infantil.....	111
3.1.1. Objetivo do curso.....	112

3.1.2.	Fundamentos.....	114
3.1.3.	Proposta curricular.....	119
3.1.4.	Justificativa das matérias e ementário do curso.....	126
3.2.	Os planos de ensino dos professores-formadores: expressão do projeto pedagógico dentro da sala de aula.....	141
3.2.1.	A intencionalidade das propostas: objetivos, conteúdos e bibliografia.	142
3.2.2.	Gestão das interações na sala de aula entre professores-formadores/professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas: metodologia e avaliação.....	168

PARTE II - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DE SUAS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.3.	O ingresso das licenciandas no curso de Pedagogia.....	173
3.4.	A habilitação do curso de Pedagogia: educação infantil e magistério do ensino fundamental nas séries iniciais.....	175
3.5.	A convivência entre professores-formadores/professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas.....	178
3.6.	O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: as vivências compartilhadas no processo de formação.....	181
3.7.	As experiências das licenciandas-professoras na instituição de educação infantil.....	212
3.7.1.	A estrutura física das instituições de educação infantil.....	213
3.7.2.	A desvalorização profissional e a baixa remuneração dos professores da educação infantil.....	214
3.7.3.	As condições de trabalho pedagógico e as relações interpessoais vivenciadas nas instituições de educação infantil.....	218
3.7.4.	O sentido de qualidade na educação infantil e a identidade profissional do pedagogo e pedagoga.....	227

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	244
-------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A formação em pedagogia para a docência na educação infantil tem sido uma questão polêmica que, no contexto brasileiro, se insere nos embates teórico-metodológicos acerca da formação dos profissionais da educação básica, principalmente, no que diz respeito à organização dos cursos de formação diante das legislações destinadas a essa finalidade. Até 2006, trabalhamos a formação desses profissionais com uma legislação aprovada, ainda, no período da ditadura militar, a Lei n.º 5.540/1960, cujo desdobramento se deu no Parecer 252/1969 e nas Resoluções do CFE n.º 02/1969, n.º 09/1969 e n.º 01/1972.

Em tais legislações, os cursos de Pedagogia não tinham reconhecidas as especificidades da educação infantil como contexto de formação do pedagogo e da pedagoga, assim como o direito dos profissionais dessa etapa da educação básica a uma formação específica.

A especificidade dessa formação foi analisada por Bonetti (2004) em três importantes documentos pós-LDB/1996: Referenciais para a Formação de Professores (1998); a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior (2002) e o Parecer CNE/CP n.º009/2001. A autora apontou a inexistência da especificidade da docência na educação infantil. Segundo ela, o que existia era a mesma lógica do ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento de competências por meio do ensino de conteúdos disciplinares.

A análise de Bonetti (2004) encontra-se muito próxima do referido por Kishimoto (2002) em relação à essa questão, quando discutiu o curso de Pedagogia como espaço de formação para a docência na educação infantil. São dela as palavras: *“um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, (...)”* (p.109).

Do mesmo modo, Silva (2003) ressaltou que o modelo escolar do ensino fundamental, ainda, é muito presente na formação dos profissionais da educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Mais recentemente, temos a Resolução CNE/CP n.º 01 aprovada em 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Nesse documento há avanços, pois a educação infantil tem sido reconhecida como uma prioridade na formação em pedagogia e a docência não está sendo tratada apenas como o exercício do professor em sala de aula, mas situada no contexto do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão educacional. No entanto, estas orientações ainda estão voltadas, concomitantemente, para a educação infantil e o ensino fundamental.

O fato de historicamente, a docência ser tratada como o ato de ensinar no contexto da sala de aula, tem construído uma lógica linear e fragmentada na base da organização pedagógica nas instituições de educação, implicando, desse modo, na divisão do trabalho e na separação entre os professores e os denominados profissionais da educação. A respeito desse ponto de vista, ainda são incipientes os estudos acerca das questões que se referem à docência na educação infantil, principalmente, no contexto dos cursos de Pedagogia como espaço de formação profissional do pedagogo e da pedagoga.

Diante de tal preocupação, torna-se importante no contexto de um curso de formação, aprofundar os estudos da Pedagogia como uma área de conhecimento para possibilitar, aos profissionais da educação, docentes ou não-docentes, um entendimento coletivo, visando à valorização e reconhecimento de seu estatuto epistemológico. A partir daí, estudar a educação infantil, também, como uma área de conhecimento que está para além da lógica disciplinar do ensino fundamental. Isto significa que, se trabalharmos de maneira articulada com as instituições, estaremos construindo percurso para o surgimento de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Ademais, nos últimos anos, estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos na tentativa de ampliar as discussões no que se refere à criança como sujeito social de direitos, a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, também, a formação de seus profissionais (KRAMER, 2002, 2004; CERISARA, 2004; KISHIMOTO, 2002; KUHLMANN JR., 2003, DAHLBERG, PENCE e MOSS, 2003).

Há que se construir uma Pedagogia da Educação Infantil! Para isso, é indispensável que se conheça o que já se tem de conhecimento acumulado na

área e se compreenda os esforços das pessoas que trabalham nos espaços de formação e atuação profissional na educação infantil. É preciso, igualmente, nos apropriarmos das experiências pedagógicas e aprofundar o entendimento da organização dos cursos de formação profissional em pedagogia.

Tudo isso criou o contexto motivador do presente trabalho. Percebemos a necessidade de sistematizar o que já se avançou no que se refere ao espaço de formação em pedagogia e contribuir com o avanço na produção científica da área. Em relação ao curso de Pedagogia temos a clareza a respeito do seguinte:

a) a inadequação e a diversidade da natureza dos cursos de Pedagogia e a formação para a docência na educação infantil;

b) a fragmentação do processo de formação dos profissionais da educação infantil e a tendência à uniformização dos currículos dos cursos de formação na lógica da escolarização do ensino fundamental;

c) a descaracterização da docência na educação infantil como trabalho pedagógico com base nos relacionamentos e na perspectiva do cuidar, educar, brincar;

d) a desvalorização dos profissionais da educação infantil;

e) a ausência de uma Pedagogia da Educação Infantil e, também, de uma política de profissionalização;

A sistematização desenvolvida no presente estudo buscou refletir a respeito dessas questões, consideradas numa abordagem da qualidade da educação infantil que vai além da busca de seus indicadores. Prioriza a construção do significado do trabalho pedagógico pelos profissionais com formação específica junto às crianças, famílias e comunidade, cujo exercício se dá pela docência na perspectiva da gestão educacional.

Assim, o licenciando ou licencianda em pedagogia tomará conhecimento das especificidades dessa etapa da educação básica no contexto da formação e também da atuação profissional, entendendo esse contexto como espaço de formação continuada e de construção do significado do trabalho pedagógico.

A motivação para a realização dessa pesquisa surgiu, ainda, da consciência de uma experiência de um contexto educacional constituído por

dísparos processos de formação e atuação dos profissionais da educação infantil que evidenciam, cada um em seu contexto e condições de trabalho, a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca das especificidades da docência na educação infantil.

Essa compreensão emerge da minha experiência profissional, tanto como professora do curso de Pedagogia da universidade investigada, da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, orientando pesquisas nos trabalhos de conclusão de curso (TCC)¹, como também, dos cursos de formação e aperfeiçoamento profissional de professores que tenho desenvolvido por meio de encontros pedagógicos em diferentes municípios da região.

Nessas atividades, temos discutido a respeito da atuação docente na educação infantil, suas conquistas e dificuldades no trabalho pedagógico com a criança. Muitos significados, impressões e sentimentos têm sido relatados expressando o sentido que estes profissionais atribuem à docência na educação infantil. Esta experiência mostra que, no geral, esses profissionais:

- a) vêem o trabalho com crianças pequenas como humilhação porque acreditam que, quanto maior for o aluno, mais competente é considerado o professor que com ele trabalha;
- b) afirmam que na educação infantil não há preocupação com a aprendizagem, uma vez que não há conteúdos para serem trabalhados, com exceção da turma de alfabetização que a criança precisa aprender a ler e escrever;
- c) acreditam que as atividades docentes, principalmente na pré-escola, se espelham nas ações do professor do ensino fundamental. Por exemplo, como professor, não consideram que cuidar da higienização e alimentação da criança sejam atividades educativas, pois eles 'não são babás', excluindo, assim o caráter educativo dessas práticas.

A partir de tais considerações, não podemos deixar de evidenciar a autonomia das instituições formadoras, como também, de seus profissionais no que diz respeito à elaboração, estruturação e implementação dos cursos de Pedagogia respeitando, em linhas gerais e outras específicas a legislação que

¹ Nesta Universidade, o TCC se dá por meio da realização de pesquisa e escrita de monografia. Os alunos têm uma disciplina no final do curso de Pedagogia chamada Monografia para a efetivação desse trabalho.

regulamenta esse processo. Sob suas responsabilidades podem ser criadas alternativas curriculares e, também, teórico-metodológicas para re-significar a dinâmica de formação em pedagogia. Isso significa que, a referida autonomia se constitui num instrumento institucional capaz de atribuir caráter específico e diferenciado aos processos formativos quando estiver a serviço dos interesses da comunidade acadêmica, politicamente situada no seu contexto social.

Diante da problemática delimitada, apresentamos a questão fundante da nossa pesquisa: como o curso de Pedagogia de uma universidade pública, em um dos estados do nordeste brasileiro, tem contribuído na formação em pedagogia para a docência na educação infantil? Tal questionamento apóia-se em três questões específicas, as quais deram percurso à pesquisa:

- a) o sentido da qualidade na docência da educação infantil;
- b) as concepções de docência nos documentos que institucionalizam a formação em pedagogia para a docência na educação infantil;
- c) os sentidos atribuídos à docência na educação infantil no processo de formação e atuação do pedagogo e pedagoga;

A presente pesquisa desenvolveu-se no contexto do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na área de concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico investigando uma temática do eixo qualidade da educação infantil.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira, fundamentação teórica discute a formação em pedagogia para a docência na educação infantil, a partir dos seguintes pontos: a qualidade e a docência na educação infantil; o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo e pedagoga; a pedagogia da educação infantil e, ainda, o sentido da docência na Pedagogia da Educação Infantil.

A segunda parte, que compõe o segundo capítulo, trata do percurso metodológico da pesquisa que se situa no contexto da abordagem qualitativa com foco no estudo de um caso do tipo etnográfico (LUDKE e ANDRÉ, 1986, 2005; YIN, 2005).

A pesquisa se deu no contexto de uma universidade pública de um dos estados do nordeste brasileiro. Esta investigação deteve-se no estudo do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Os instrumentos de pesquisa que serão posteriormente detalhados foram: análise documental (projeto pedagógico do curso), grupo focal (licenciandas), entrevistas semi-estruturadas (professores-formadores) e, ainda, observação em três instituições públicas de educação infantil. Os dados coletados e aqueles construídos foram trabalhados na perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2005) em dois momentos: análise documental e, depois a técnica da triangulação das fontes (YIN, 2005).

O terceiro capítulo faz uma leitura da formação em pedagogia para a docência na educação infantil no projeto pedagógico do curso de pedagogia e está dividido em duas partes. Na primeira, analisamos o projeto tendo como ênfase o que dizem os documentos a respeito dos seguintes aspectos: os objetivos do curso, seus pressupostos teórico-metodológicos, a proposta curricular, assim como, a justificativa das matérias e ementas das disciplinas voltadas para a educação infantil. Num segundo momento, desse mesmo texto, analisamos os planos de ensino dos professores-formadores dessas disciplinas, entendendo-os como a expressão do projeto pedagógico dentro da sala de aula, na perspectiva da intencionalidade dos seus objetivos, conteúdos e bibliografias e, também, da metodologia e proposta de avaliação.

Ainda no terceiro capítulo, trabalhamos o referido projeto pedagógico na perspectiva das vivências dos sujeitos, professores-formadores e licenciandas, mediante suas experiências no processo de formação e atuação profissional. Nessa parte, o texto está organizado pelos seguintes itens:

- a) o ingresso das licenciandas no curso de Pedagogia;
- b) a habilitação do curso de Pedagogia: educação infantil e magistério do ensino fundamental nas séries iniciais;
- c) a convivência entre professores-formadores/professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas;
- d) as vivências dos participantes no processo de formação do curso de Pedagogia por meio das disciplinas voltadas para a educação infantil;

e) as experiências das licenciandas que são professoras na instituição de educação infantil, sua identidade profissional e condições de trabalho;

f) o sentido de qualidade na educação infantil e a identidade profissional do pedagogo e pedagoga.

Por fim, apresentamos as considerações finais sistematizando algumas das descobertas feitas ao longo da investigação, como também, sinalizando questões que foram surgindo nesse percurso e que precisam ser estudadas em outras pesquisas para ampliar os espaços e tempos de discussão a respeito da formação em pedagogia para a docência na educação infantil.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. Qualidade e educação infantil: muitos caminhos, difíceis escolhas

A qualidade tem sido uma temática emergente e reconhecida como um instrumento de poder capaz de provocar melhoria nos espaços educacionais, independentemente do que instigou a consideração da qualidade nos diferentes contextos educativos, órgãos públicos ou privados ou pesquisas nacionais ou internacionais. Convivemos com diferentes sentidos, atribuições e entendimentos acerca do tema e, por isso, são diversificadas, também, as formas de tratá-lo no contexto pedagógico.

Diante de tanta amplitude, a qualidade tornou-se uma referência de difícil conceituação pelo seu caráter multireferencial e, talvez por isso, é abordada, na maioria das vezes, sob forma de parâmetros e/ou indicadores.

Recentemente, o MEC divulgou um documento constituído de dois volumes que recebe o nome de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) – PNQEI, elaborado sob a consultoria de Maria Lúcia de A. Machado e Maria Malta Campos, onde está expresso que a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil é um “*parâmetro de qualidade inquestionável*” (p.08).

Mas, o que é qualidade? Como reconhecê-la no contexto da educação infantil? Na busca de respostas para essas questões, buscaremos sistematizar nos parágrafos a seguir, o pensamento de alguns autores acerca desse tema. Espinosa (1995), por exemplo, esclarece que, embora não tenha uma concepção definida e nem pode ter, o termo qualidade “*vem do latim ‘qualitas’ e significa ‘propriedade inerente a uma coisa’, quer dizer, no caso da educação, seria o inerente à educação* (p.02)”.

Em consonância com essa autora, muitos outros, também afirmam que a qualidade é uma terminologia de difícil conceituação porque é uma questão complexa, multireferencial, contextual e subjetiva (BONDIOLLI, 2004; CAMPOS, 2000; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; FREITAS, 2003; IMBERNÓN, 2004; KATZ, 1998; MARCHESI e MARTÍN, 2003; RIOS, 2003, RIOS, 2003; SOUSA, 1998, 2006; ZABALZA, 1998).

Deste ponto de vista, Imbernón (2004) esclarece que este termo “*não é estático, não há consenso sobre o seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da idéia de formação e de ensino que se tem*” (p.98). Do mesmo modo, Rios (2003, p.64) argumenta que “*o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto*”.

O surgimento da consideração da qualidade no contexto da educação segundo Marchesi e Martín (2003), emergiu no cenário educacional no processo de universalização do ensino, ainda na década de 1970, impulsionada pelas mudanças econômicas, políticas e sociais realizadas em diferentes países que têm buscado, entre outras questões, melhorias no processo de ensino, principalmente, aquelas voltadas para a sistematização das práticas da escolarização.

Buscando sistematizar os diferentes sentidos atribuídos à qualidade no âmbito da educação, Campos (2000) identificou três principais abordagens:

a) os programas de qualidade total desenvolvidos pelas empresas privadas que visam à produtividade;

b) uma proposta de determinantes pré-fixados, originada das reformas educacionais realizadas na década de 1990;

c) uma proposta fundamentada nos direitos sociais de cidadania que, no Brasil teve a iniciativa dos governos locais de oposição;

A partir das idéias de Campos (2000) consideramos a qualidade sob três outros enfoques diretamente relacionados aos apresentados pela autora: 1) o da qualidade total; 2) a política dos indicadores externos de avaliação propostos em nosso país, principalmente, pelo poder público e, 3) a qualidade como construção do significado no contexto do trabalho dos profissionais da educação.

A despeito de a qualidade total ser uma abordagem que tem exercido a sua influência no campo educacional, ela não será aqui considerada por não atribuímos a ela valor significativo no contexto pedagógico. Ademais, acreditamos que, o objetivo da educação enquanto prática social está para além de gerenciar a qualidade nas dimensões do controle da vida de uma pessoa ou do produto ou serviço por ela produzido ou realizado e, principalmente, vamos de encontro com o entendimento de que a participação se dá de forma fragmentada e em caráter de produtividade (FREITAS, 2003).

No âmbito das duas outras abordagens a da política dos indicadores externos e a da construção do significado, embora haja muitas divergências, existe entre elas um consenso: a qualidade tem um caráter singular, processual, baseado em valores, crenças e subjetividades nas dimensões do poder e da ética, o que implica o reconhecimento da necessidade de mudanças. Mas, são contrárias à maneira de operacionalização, uma delas está na dimensão dos parâmetros e/ou indicadores e, a outra, no processo de construção do significado na perspectiva da dinâmica social do trabalho.

No que diz respeito ao uso de parâmetros e indicadores para expressar o entendimento que se tem de qualidade, o documento PNQEI (2006) anuncia que:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (p.08).

Em tal perspectiva, diferentes modelos de parâmetros e indicadores de qualidade em âmbitos internacionais e nacionais no campo da educação. Esses modelos são construídos, segundo Marchesi e Martín (2003), para conhecer, sinalizar e avaliar os percursos de ações e serviços dos profissionais da educação em determinada atividade de uma instituição ou um programa.

Na mesma discussão, os autores acrescentam ainda que, a não definição de uma concepção de qualidade e a forma de operacionalizá-la na organização do trabalho pedagógico são sustentadas, essencialmente, por uma ideologia e atende, do mesmo modo, a um determinado grupo social, pois, segundo eles, *“a passagem de um conceito a um instrumento de medida é uma longa e árdua*

tarefa, já que um único conceito pode gerar dezenas de indicadores diferentes” (p. 28).

Considerando a existência de modelos criados em abordagem que defende a prescrição de indicadores de qualidade, traremos aqui dois deles de âmbito internacional, apresentados por Marchesi e Martín (2003) como ilustração de um dos sentidos que lhes são atribuídos no contexto educacional:

a) o Programa Internacional de Indicadores da Educação - INES, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE;

b) a Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educativo (IEA) que criou o RHO (correlação intraclasses);

No INES, de acordo com o texto expresso no documento da OCDE (2002), os indicadores *”proporcionam uma informação sobre a organização dos sistemas educacionais permitindo sua comparação e mudanças que se produzem na sociedade”* (p.28).

No que diz respeito ao outro documento, os indicadores têm outro sentido, são tratados como mecanismo avaliativo para conhecer a variabilidade da aprendizagem dos alunos, principalmente no domínio das competências da leitura, cuja comunicação se dá numa comparação entre escolas. Para ilustrar a questão, o mesmo documento esclarece dizendo que: *“permite medir se as diferenças encontradas entre os alunos em um determinado atributo, devem-se a variações entre os alunos de uma escola ou a diferença entre as várias escolas”* (p.29).

Contrários a esse tratamento atribuído à qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003) alertam para o fato de que, se assim for trabalhado na educação, *“o discurso da qualidade está relacionado a um entendimento da aprendizagem como reprodutora de um corpo de conhecimento predeterminado, com o técnico especializado atuando como transmissor desse conhecimento”* (p.144).

No Brasil, essa questão não é diferente. Uma evidência são as formas de avaliação externa realizadas pelo MEC com os alunos da educação básica por meio de exames elaborados externamente ao trabalho das escolas e, sob a lógica do “mínimo necessário”, estabelecem os padrões esperados e, a partir daí, uma média de aprendizagem em algumas áreas de conhecimento.

No que refere à educação infantil, nos mais diferentes países, a qualidade também tem sido foco de amplas e diversas discussões desde a década de 1970. Segundo o documento PNQEI (2006), sua origem foi marcada pela abordagem da psicologia para trabalhar a separação ocorrida entre a mãe e a criança que recebia atendimento na creche.

Nessa abordagem, o discurso da qualidade, ainda segundo o referido documento, servia de orientação para o trabalho a ser realizado com a criança, cuja ênfase voltava-se, no primeiro momento, para os aspectos referentes ao desenvolvimento infantil. No entanto, com o advento da idéia de “privação cultural”, esta ênfase teve um outro foco, o da escolarização como preparação da criança para a vida escolar futura. Ainda, de acordo com os PNQEI (2006), para alcançar esse propósito:

O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos (p.21).

A valorização do desenvolvimento infantil e da escolarização tem sido um pressuposto que sustentou e, ainda sustenta o discurso da qualidade. De tal modo que, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico se constitui em um órgão expoente e defensor, em nível mundial, de programas de qualidade voltados para a educação infantil.

A esse respeito, Sousa (2006) diz que, no ano de 2002 esta organização investigou os serviços de cuidados e educação realizados com as crianças de 0 a 3 anos de idade em alguns países europeus². A partir dessa investigação, publicaram um relatório apresentando, segundo a autora, “*as grandes preocupações que foram emergindo em relação à qualidade*” (p.117).

Ainda de acordo com Sousa (2006) essas preocupações voltadas para aquela faixa etária anunciam algumas questões: a incoerência das políticas; a falta de formação dos profissionais na área da assistência social o que implica um

² Participaram os seguintes países: Austrália, Bélgica (Comunidade Flamenga e Francesa), Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, República Theca, Reino Unido e Suécia.

status desvalorizado para o trabalho com a criança e, também, a discordância entre os padrões de qualidade estabelecidos para este grupo de crianças e o tipo de serviço oferecido, principalmente para as famílias economicamente desfavorecidas.

Em tal discussão, o relatório 'Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios', evidenciou que, apesar de não haver uma definição única para adjetivá-la, pois varia segundo o país, as pessoas, os contextos, os governos locais e nacionais, torna-se necessário estabelecer diretrizes gerais que tratem da qualidade para o trabalho com a educação.

O relatório registra, ainda que, na busca dessa definição de qualidade, muitos aspectos comuns são considerados importantes quando se referem ao trabalho que envolve crianças maiores de 3 anos de idade, pois se percebeu que muitos *“países concentram-se em aspectos estruturais similares da qualidade (por exemplo, razão crianças/adultos, tamanho do grupo, estado de conservação das instalações, formação de pessoal)”* (p.16).

Perante essas discussões, aparecem também muitos pesquisadores que defendem a política de indicadores como mecanismo de expressão e comunicação da qualidade. Tomando como referência a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, Katz (1998) tem sido uma das estudiosas da área. Para ela, a qualidade se aplica a todo programa de educação e, por isso, consiste na avaliação de resultados do trabalho desenvolvido.

No que se refere ao programa de qualidade na pré-escola, sua argumentação é de que, o trabalho acontece em contextos de desenvolvimento e pode-se, dessa forma, avaliar sua qualidade por meio de múltiplas perspectivas: aquela orientada de cima para baixo, feita pelos adultos; aquela orientada de baixo para cima, representadas pelas experiências subjetivas das crianças; a exterior-interna ao programa que evidencia a relação família-escola; a realizada no interior do programa que apresenta as relações interpessoais vivenciadas pelas pessoas da instituição e, por fim, a exterior ao programa, cuja realização dos serviços se dá em parcerias com a comunidade.

Na mesma perspectiva das concepções apresentadas anteriormente, Zabalza (1998) diz que a qualidade é um eixo semântico que se vincula aos

valores, afetividade e satisfação dos participantes no processo educativo, como também, de seus usuários. Além disso, ele defende o uso de indicadores como forma de trabalhá-la no contexto pedagógico da instituição de educação infantil, acrescentando que é preciso que a concepção de qualidade esteja articulada à compreensão de sua aplicabilidade quer na escola, nos professores, materiais didáticos.

Segundo o autor, para avaliar a qualidade é, necessário, portanto, que sejam estabelecidos eixos organizacionais em torno do processo educativo; em *“função do projeto, na dimensão do produto ou resultados; na dimensão processo ou função, por meio da qual se desenvolvem esses resultados e a função do próprio desenvolvimento organizacional como processo diferenciado”* (p.33).

Ademais, Zabalza (1998) acrescenta, no que diz respeito à qualidade e efetividade dos serviços realizados no âmbito da educação infantil, que os dados apresentados por diferentes programas já não são satisfatórios para retratar a dinâmica de trabalho, pois, se sustentam em informações objetivas e, portanto, quantitativamente definidas e, muitas vezes, padronizadas. Para ele, a qualidade *“tem muitas leituras e pode ser analisada de pontos de vista muitos diferentes”* (p.55).

Para além da objetividade expressa nos programas de qualidade, este autor propõe dez pontos como aspectos-chave fundamentais para se construir uma proposta de educação infantil. Esses pontos são por ele denominados de “os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade”: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e, por fim, com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Para o autor, esses dez aspectos-chave podem ser aplicados em qualquer modelo ou programa de educação infantil, apesar de alertar para que se tenha consciência dos desafios e dificuldades a serem enfrentados considerando as

fragilidades da proposta ou de qualquer outra no que se refere às especificidades dos contextos e das condições de trabalho dos profissionais.

Ainda na perspectiva dos indicadores de qualidade, mas com outro foco, Bondioli (2004) considera a qualidade como uma instância negociada e coletivamente construída. Para ela, a avaliação e a qualidade são dimensões de uma mesma dinâmica em que, a última tem diferentes naturezas: transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural, transformadora e, por isso, processual. As especificações dessas naturezas atribuem à qualidade o caráter de negociação.

Para ela, então, os indicadores de qualidade precisam ser contextualizados na realidade das instituições de modo a respeitar as condições ali existentes e se tornar diretrizes para avaliar o projeto educativo em andamento.

A referência de discussão de Bondioli (2004) tem sido o trabalho político-pedagógico realizado nas creches da região da Emília-Romanha na Itália, onde emergiram princípios norteadores da qualidade que possibilitaram a sistematização de indicadores que segundo ela:

Dever ser materializados em um projeto pedagógico da creche, apresentado de maneira peculiar por cada uma das unidades, isto é, um projeto que, mesmo se referindo a um horizonte comum de significados, saiba traduzir, com base nos recursos materiais e humanos e nas características do próprio contexto, esses significados num trabalho educativo concreto (p.10).

Além disso, a autora destaca a importância de se valorizar o conjunto dos aspectos próprios da instituição que a qualificam como ambiente educativo. Para ela, as ações ali desenvolvidas precisam ter, prioritariamente, clara intencionalidade pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da criança. Finalmente, ela chama a atenção para a dimensão complexa da avaliação que está a serviço de objetivos variados e, por isso mesmo, precisa ser discutida para que seu entendimento se torne compartilhado.

Nesse contexto relacional e complexo, Bondioli (2004), argumenta que esses cuidados são necessários porque uma avaliação implica necessariamente,

uma apreciação, um juízo de valor e, desse modo pode-se avaliar para finalidades diferentes, tais como: a realização de um ato de autoridade e reafirmação de determinada posição de poder ou para a demonstração de superioridade ou excelência, como também, para a tomada de decisões sensatas e, ainda, como reflexão acerca do que foi feito com o intuito de propor alternativas de melhorias.

As concepções e posicionamentos diversos acerca da qualidade refletem a amplitude e complexidade de compreender, de fato, o seu sentido e as diferentes maneiras para expressá-las no contexto pedagógico que atende a criança até seis anos de idade.

A esse respeito, Sousa (1998, 2006) tem defendido a qualidade da educação infantil na perspectiva humanista como um substantivo antes que um adjetivo. Segundo a autora, a qualidade tem um caráter multidimensional, subjetivo e está presente nos diversos campos de ação humana. Desse modo, representa um juízo de valor que se modifica na variedade de circunstâncias, julgamentos e sujeitos envolvidos.

Defensora da idéia de que educação e vida não se separam, Sousa (2006) diz ainda que, *“o conceito de qualidade se insere naquele de cidadania, principalmente pela sua estreita associação com o conceito de equidade”* (p.112). Ela argumenta que, nos contextos da educação, definir a qualidade é mais difícil do que identificá-la pela sua presença ou ausência. Nesse entendimento, a autora apresenta diferentes características que, em linhas gerais, expressam a qualidade da educação infantil. Essas características serão apresentadas, a seguir.

Em 1998 no texto ‘Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade’ a autora diz que a qualidade é um processo complexo e multidimensional; não resulta do acaso, é construída e conquistada; supõe uma visão do todo; demanda a explicitação de critérios e de indicadores; referencia um dado contexto.

Acrescenta, ainda, que a qualidade é tanto maior quanto maior for a diminuição de suas incertezas; envolve credibilidade; implica um certo grau de abertura e flexibilidade, assim como, implica envolvimento de idéias e pessoas e

a diversidade de suas relações pessoais e profissionais e, por fim, há uma estreita relação entre qualidade e satisfação de necessidades.

Em 2006 no texto, 'Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios da qualidade', a mesma autora amplia o rol de características da qualidade, acrescentando os seguintes aspectos: a relatividade; a não neutralidade; a presença de componentes avaliativos e, também, subjetivos para anunciar a importância de critérios concretos e objetivos; a negociação. Além disso, defende a presença de elementos valorativos e éticos, assim como, de fatores histórico-sociais, culturais e políticos.

Ainda de acordo com Sousa (2006)³ uma das características da qualidade é a “*necessidade de (...) considerá-la tanto em termos de seus processos e*

³ Esta autora tem trabalhado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tanto na graduação como no Programa de Pós-Graduação, orientando pesquisas que tratam da educação infantil de qualidade. No programa de mestrado, o eixo qualidade na educação infantil pertence à área de concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Até o momento de realização dessa pesquisa, as dissertações defendidas nesse eixo foram:

BASSO, Cláudia de F. R. *Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. *Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

FELIPE, Deise Avelina. *A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

GALVÃO, Andréia S. C. *Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios ao professor*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

NOVAES, Maria José C. *Gestão de competências: desafios para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2002.

PEREIRA, M. O. *A biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?* Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Aláides Pereira da. *Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

STOCO, R. A. *0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2001.

Nesse ano de 2006, sob sua orientação, além do meu trabalho, estão sendo realizadas as pesquisas de:

- a) Maria Aparecida Camarano Martins: A qualidade da relação família e educação infantil na expressão da criança;
- b) Maria Theresa Oliveira Corrêa: Avaliação e qualidade na educação infantil: desafios e perspectivas para a prática docente.
- c) Tatiana Arruda Santos: O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade na educação infantil.

resultados como em relação às suas metas e perspectivas” (p.99). De acordo com a autora, ignorar essa questão é dificultar a avaliação do processo educacional, na busca de melhorias.

Concluindo essa discussão que trata das características da qualidade, ressaltamos a argumentação da autora no sentido da necessidade de existir coerência interna e uma continuidade nos contextos educativos. Por fim, enfatizamos o fato de Sousa (2006) apresentar a não linearidade da ocorrência da qualidade em uma determinada instituição. Segundo ela, avanços e retrocessos ocorrem no processo de construção da qualidade.

Ainda no que se refere aos parâmetros e aos indicadores de qualidade na educação infantil, um documento recente publicado pelo MEC e já referido antes - Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2006), propõe o estabelecimento de *“uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil”* (p.31).

Os parâmetros de qualidade para a educação infantil estão expressos nesse documento em seções agrupadas quanto à(s):

- a) proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil;
- b) gestão das instituições de Educação Infantil;
- c) professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil;
- d) interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil;
- e) infra-estrutura das instituições de Educação Infantil.

Nesse agrupamento, o texto especifica ações que encaminham as atividades a serem realizadas com as crianças no contexto do trabalho pedagógico na educação infantil, envolvendo as dimensões do planejamento, implementação, coordenação e avaliação.

No contexto de apresentação e argumentação dos parâmetros de qualidade, o documento sinaliza, em vários momentos, a defesa de que os profissionais da educação infantil tenham formação em nível superior, apesar de reconhecer as singularidades das diferentes regiões do país e as dificuldades enfrentadas em cada sistema de ensino, principalmente, no que diz respeito à questão do financiamento.

Diferentemente do que foi discutido até agora, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam uma outra abordagem para além do discurso da qualidade na educação infantil. Essa construção foi inspirada na proposta de trabalho Reggio Emília. É, portanto, uma outra dimensão epistemológica que pode superar a busca de um conceito de qualidade. Pois, segundo os autores, esta busca é problemática, uma vez que está *“localizada em uma posição filosófica particular, que é o produto do poder e está saturada de valores”* (p.152).

No que diz respeito à construção do significado no contexto da educação infantil, os autores anunciam que essa opção adota uma base epistemológica construcionista social e evidencia, além disso, uma compreensão de aprendizagem como processo de co-construção que, por meio dele, estabelecemos diferentes relações com outras pessoas e daí, extraímos significado do mundo, uma vez que, para eles cada pessoa constrói seu entendimento acerca do que está acontecendo ao seu redor.

Em tal perspectiva, a ‘construção do significado’ está para além de uma qualidade indicada no trabalho a ser desenvolvido, pois emerge das atividades realizadas por diferentes pessoas num contexto real, para voltar-se a esse ambiente, melhorando o que foi construído a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, os mesmos autores acrescentam:

Construir sentido requer que cada um de nós faça escolhas baseadas em valores, por isso, escolhas morais e políticas, sobre a maneira como entendemos as crianças pequenas, a natureza da primeira infância, a posição das crianças pequenas e das instituições dedicadas à primeira infância na sociedade, o processo democrático e os projetos das instituições dedicadas a ela. (p.148).

Esta abordagem reconhece, portanto, que entre o discurso da construção do significado e o discurso da qualidade há continuidades. Uma delas pode ser,

segundo eles pode ser o desejo que têm de construir sentido a partir do que está acontecendo em um determinado lugar em que muitas pessoas desenvolvem suas atividades, relacionando-se umas com as outras.

No entanto, esse discurso se diferencia, segundo eles, no que diz respeito ao *“que significa construir sentido e inquirir sobre o bom trabalho”* (p.143). Pois, os referidos autores acreditam que, para além do bom trabalho ser entendido como algo universal e padronizado, significa que ele é um produto da prática discursiva, uma vez que é contextualizado num tempo e num espaço, sujeito a desacordos e, portanto, aberto a negociação.

Ademais, no que se refere à educação infantil, o discurso da construção do significado não se dá de forma solta e nem acontece à margem de um contexto, pois remete, essencialmente, à construção e ao aprofundamento do entendimento que precisamos ter acerca do trabalho pedagógico realizado na instituição. Em tal contexto convivem crianças e adultos no desenvolvimento de atividades que buscam o atendimento de determinada intencionalidade.

Nesse sentido, podemos acrescentar, então, que a especificidade da docência nesta etapa da educação básica, do mesmo modo, necessita ser reconhecida como o exercício de um profissional na implementação de uma atividade partilhada, social que, neste caso, é a Pedagogia da Educação Infantil.

Sendo assim, na pedagogia da educação infantil essa vivência pode se constituir um exercício de cidadania num trabalho ético que respeita as pessoas e suas diferentes formas de expressão e comunicação com o mundo. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) *“quando o encontro humano – os relacionamentos – é a base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças”* (p.83).

Nesta abordagem, a criança é reconhecida no trabalho pedagógico como possuída de cem linguagens e expressa o sentido que atribuem ao que faz diante do seu lugar no mundo por meio de um conjunto simbólico articulado e sistêmico. A valorização do que expressam e fazem as crianças, se constitui espaço de atividade profissional, uma construção social dinâmica flexível, dialética, aberta ao movimento das relações estabelecidas que promovem o acolhimento da criança como sujeito social de direitos.

No que diz respeito à idéia de contexto é pertinente lembrar aqui o argumentado por Charlot (2000). Ele defende que algo que se diz de um contexto tem, ao mesmo tempo, um sentido e um significado. Esse último é socialmente compartilhado e permite que as pessoas se comuniquem entre si, sabendo do que estão falando, pois esse entendimento é compartilhado. Já o sentido é estabelecido na relação entre as pessoas, pois se refere ao significado pessoal que atribuímos ao que os outros dizem ou fazem. Portanto, tem relação com a subjetividade, na qual as emoções, sentimentos têm importante papel, uma vez que, possibilitam situações para criarmos sentidos diferentes.

Nesse referencial de sentido e significado, entendemos o 'lócus' da pedagogia da educação infantil e de sua implementação. Esta construção do significado se embasa em uma política de formação e valorização profissional séria e financiada pelo poder público, bem como, articulada, sobretudo, com uma política da infância.

De modo coerente isto significar criar as condições de trabalho necessárias para a docência na educação infantil, onde se valorize, entre outras, as relações vivenciadas pelas crianças como práticas sociais na infância. Essa tem sido uma reivindicação também proposta por Campos (2002):

Só o reconhecimento da legitimidade e da necessidade de construir uma pedagogia da educação infantil para as instituições que recebem as crianças de 0 a 6 anos pode propiciar bases seguras para o desenvolvimento de programas de formação que levem ao crescimento de seus profissionais (...) (p.xxiii).

Nesse sentido, investir na formação do professor de educação infantil implica ampliar espaços de discussão acerca da construção do sentido na docência, efetivando o papel social das instituições que trabalham com a criança, como também, das políticas públicas, visto que, não se extrai sentido do que se faz, se o profissional não tem entendimento aprofundado de suas próprias atividades.

Em síntese, acreditamos que só tem sentido falar em qualidade na educação da criança se esta estiver situada na perspectiva da construção do significado e, ainda, tendo assegurada a formação específica dos profissionais. Se assim for, poderemos contextualizar o discurso da construção do significado,

emergido da partilha das experiências vivenciadas numa Pedagogia da Educação Infantil, cuja implementação se dá no exercício da docência como sinônimo de profissão.

1.2. O curso de pedagogia e a formação para a docência na educação infantil

Nossa proposta, neste texto, é discutir a pedagogia enquanto curso de formação e, a partir daí, analisar o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNCP (2006)⁴ no que diz respeito à formação para a docência na educação infantil, primeira etapa da educação básica.

A Pedagogia como área de conhecimento e o curso de Pedagogia têm sido focos de discussão desde antes da segunda metade do século XX. Nesse ínterim, muitos embates apresentaram e, ainda, apresentam-se num campo de contrastes históricos, políticos, ideológicos, educacionais e éticos, buscando, em cada contexto social, uma identidade para o curso e, também, um estatuto epistemológico para a Pedagogia.

Resumidamente, o curso de pedagogia conquistou seu registro legal em 1939⁵, e passou por muitas reformulações político-curriculares. Na década de 1960, foi aprovada a Lei n.º 5.540/1968 que estabeleceu a reforma universitária e nela, as alterações na formulação do curso, cuja regulamentação esteve prescrita no Parecer n.º 252/1969 que distinguiu a formação do bacharel e do licenciado instituindo, além disso, a formação do especialista por meio de habilitações. Desde então, este curso tornou-se um dos espaços de formação dos profissionais da educação.

Sob tal perspectiva, os debates em torno da questão se fortaleceram ainda na década de 1970, mas foi a partir de 1980, com a instituição dos movimentos em prol da reformulação dos cursos de formação (SOUZA, 2003), que entidades

⁴ Para dar conta de discutir a temática deste texto, não obedeceremos a ordem cronológica dos artigos apresentados nas DCNCP (2006).

⁵ Na época de sua criação o curso de Pedagogia formava bacharéis para trabalharem como técnicos da educação e, também, licenciados, cujo destino eram os cursos normais.

signatárias⁶ se constituíram, tendo como um dos objetivos trabalhar em defesa da instituição de uma política de formação dos profissionais da educação básica e, nesse contexto, da reformulação do curso de pedagogia.

Embora tenham sido muitas as conquistas a respeito do referido curso, principalmente, impulsionadas por essas entidades, algumas delas, ganharam contornos diferentes quando registradas em documentos e resoluções emitidas pelos órgãos públicos responsáveis. Diante destes arranjos, Brzezinski (2004) corrobora que, ainda não temos definida a identidade do curso de pedagogia como espaço institucional de formação dos profissionais da educação tanto do ponto de vista epistemológico quanto político e didático-pedagógico.

Para além da discussão entre os espaços de formação criados na década de 1990, cuja principal referência foi a publicação da Resolução do CNE/CP n.º 01, 30/09/1999 que dispôs a respeito dos Institutos Superiores de Educação, defendemos a universidade pública como o local, por excelência, de formação do pedagogo e da pedagoga. O reconhecimento da historicidade, função política e formadora (FAVERO, 2002) enquanto locus de produção do conhecimento faz saber a sua importância social no processo de formação profissional. Esse é um desafio a ser conquistado.

Por isso, nos deteremos nesse texto, na discussão acerca do curso de Pedagogia no âmbito institucional da universidade pública, como um direito dos profissionais, confirmando-o, do mesmo modo, como espaço de formação para a docência na educação infantil.

Ademais, no que concernem aos documentos legais pós-LDB/1996 emitidos pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação - MEC/CNE, suas orientações ainda se mostram díspares quanto ao ordenamento do curso de Pedagogia e, também, os encaminhamento para a formação dos professores da educação básica.

⁶ Hoje estas entidades estão representadas pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Universidades (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

De acordo com Souza (2003):

As discussões teórico-legais construídas por diferentes pesquisadores sobre a formação de professores pós-LDB sistematizam e refletem diferentes concepções e impasses colocados sobre o espaço de formação, tempo, concepção de formação e seus princípios políticos, concepção de estágio e prática de ensino, bem como questões relacionadas ao processo identitário e ao desenvolvimento profissional (p.440).

No que se refere à formação destes profissionais, a disparidade emerge de diferentes documentos, entre eles, podemos citar: Referenciais para a Formação de Professores (1998), Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000), Parecer CNE 009 (2001). Segundo Bonetti (2004), eles “*estabelecem o lócus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil*” (p.65).

A partir de uma análise documental, a autora sinaliza que o conteúdo prescrito no conjunto desses documentos incita a necessidade de uma reforma nos cursos de formação dos profissionais da educação básica, justificada segundo dados emitidos pelo MEC por meio do índice de aprendizagem das crianças no ensino fundamental. Atualmente, esses índices encontram-se muito abaixo do mínimo esperado.

Com o propósito de superar esse problema, o MEC em parceria com o CNE uniformizaram as orientações para a formação desses professores. Nesse contexto, incluíram, como prioridade, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse cenário de conflitos, evidenciam-se incertezas e distorções no que diz respeito às especificidades de cada etapa da educação básica perante a construção de uma política de formação de seus profissionais. De um modo amplo, o MEC e o CNE, apoiados em pesquisas e publicações realizadas pelos movimentos de educadores⁷ que apresentavam a real situação em que se

⁷ Esses movimentos eram realizados por profissionais das faculdades de educação, da sociedade civil e, ainda, pelas Comissões de: Especialistas de Ensino e Pedagogia e Especialistas de Formação de Professores.

encontrava o curso de Pedagogia no Brasil, impulsionaram as discussões em torno do percurso de elaboração das Diretrizes Curriculares desse curso.

Em consequência desse processo, culminou em 15 de maio de 2006 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A tramitação de sua aprovação foi antecedida pelos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 01/2006, cujo texto, de acordo com o primeiro Parecer, constituiu-se por meio das contribuições dos movimentos de educadores que *“em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia”* (p.04).

Considerando esses apontamentos, presumimos que o cenário político-educacional instaurado em nosso país no que diz respeito aos confrontos para o entendimento conjunto da concepção da Pedagogia e do curso de Pedagogia, pode ter com as DCNCP (2006) um ponto de diálogo entre a sociedade civil, os movimentos de educação, as universidades e faculdades de educação, institutos e seus profissionais. Tomando como ponto de partida essa dinâmica dialógica, acreditamos que algumas mudanças podem ser feitas no curso de Pedagogia para ampliar os contextos de formação dos profissionais da educação básica.

Diante do exposto, podemos apontar que o sentido da pedagogia que vem sendo discutido nos espaços mencionados podem remeter à uma síntese pedagógica complexa que, segundo Aguiar e Melo (2006) é *“sócio-filosófica, histórico-antropológica e política, tecida no seu campo, pela articulação teoria-prática (com seus objetos/questões/métodos próprios), numa relação uno/plural (relação com outras ciências aportes)”* (p.243).

Por tal pressuposto, as autoras dizem que esse sentido se construiu num percurso histórico e, portanto, articulado por um caráter praxiológico, axiológico, normativo, cujo campo de compreensão se dá num ambiente de conflitos. Nesse ambiente, a pedagogia, como área de conhecimento, ainda não tem, de acordo com Aguiar e Melo (2006), fortalecido e valorizado o seu estatuto epistemológico, principalmente quando se referem à diversidade das formas de organização e estruturação dos cursos em nível de graduação.

Nessa perspectiva, a mesma autora se posiciona argumentando que o curso de Pedagogia é:

Um dos lócus “privilegiados” de produção dos saberes pedagógicos, na interface com outras ciências aportes e outros saberes, bem como, com os cursos de licenciaturas diversas, os sistemas de ensino, a escola e as práticas políticas e educativas várias. Entretanto, esses saberes, além de se constituírem ou se articularem no interior dos cursos, têm uma gênese histórica no debate e no contexto societário (p.247).

No que diz respeito às formas de organização e estruturação dos cursos de Pedagogia, percebemos que a articulação entre os saberes de outras ciências e os saberes pedagógicos num contexto histórico e societário, apresentada por Aguiar e Melo (2006), não tem sido consenso expresso nos projetos pedagógicos dos cursos de formação em pedagogia mediante as ambigüidades da própria legislação quando anunciam os encaminhamentos para a formação dos profissionais da educação básica.

No contexto dessas questões, quando se trata de organizar e estruturar as intenções e encaminhamentos de um processo de formação profissional, o projeto pedagógico é o documento que registra, entre outros aspectos, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura curricular, o ementário para dar contorno à dinâmica do trabalho formativo que o curso prevê intencionalmente.

No caso da formação em pedagogia, este projeto se faz percurso por meio de desdobramentos que especificam a estrutura do curso, em consonância com a resolução que o regulamenta. Nessa dinâmica, considera-se, a também, autonomia pedagógica da instituição formadora e, ainda, com base na concepção de educação, pedagogia e formação, esta estrutura edifica-se pelas intenções explicitadas nas áreas de conhecimento que compõem o seu currículo. Pelo exposto nas DCNCP (2006), a proposta curricular do curso de Pedagogia constitui-se pelos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudo e de estudos integradores.

Do que consta nas orientações destas diretrizes para a estruturação do curso de Pedagogia, ainda está presente a perspectiva disciplinar e a indicação das áreas de conhecimento a serem trabalhadas na composição desses núcleos:

base comum nacional nos núcleos de estudos básicos; no tocante aos estudos da ênfase de formação do projeto, no núcleo de aprofundamento e diversificação e, por fim, as temáticas de ampliação e complementação para o núcleo de estudos integradores.

As referidas diretrizes orientam, ainda, que o currículo do curso se estruture em torno de três aspectos assim delineados: “estudos-práticos, investigação e reflexão crítica”. Nessa composição, a integralização dos estudos operacionaliza-se por meio de instrumentos didático-metodológicos distintos, embora complementares: a) disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas; b) práticas de gestão e docência educacional; c) atividades complementares e, por fim, d) estágio curricular realizado ao longo do curso.

Sob a influência de uma lógica anterior a estas diretrizes, a operacionalização do currículo proposta podia ser expressa, na dinâmica de implementação do curso, na histórica contradição conceitual e metodológica que caracterizava o processo de formação dos profissionais da educação básica, a qual separava, nesse âmbito, as bases teóricas das atividades práticas e do estágio supervisionado servido como campo de aplicação.

Em contraste com esse entendimento, atribuímos à concepção de formação dos profissionais, mediante a situação de trabalhadores da educação básica em que se encontram, o crédito para dar outro rumo aos contextos formativos no curso de Pedagogia que, de acordo com Imbernón (2004), se sustenta em “*novos modelos relacionais e participativos na prática. A importância do sistema relacional na formação*” (p.97).

Compartilhando dessa preocupação, Fávero (2002) alerta-nos para o fato de pensar e propor um curso de Pedagogia que expresse um entendimento de prática criativa e inovadora, objetivando proporcionar meios para os licenciandos e licenciandas conhecerem os problemas da profissão “*comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis*” (p.65).

Para ampliar essa questão, tomaremos como ponto de diálogo os conteúdos da formação em pedagogia expressos nas DCNCP (2006) que, no nosso entendimento, encaminham orientações para a construção do projeto

pedagógico do curso e, também, contextualiza a discussão acerca da concepção de docência.

Estes conteúdos estão apresentados no artigo 3º, parágrafo único:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

As três referências anunciam o teor dos contextos e processos formativos que precisam ser vivenciados pelo licenciando e licencianda em Pedagogia e, ainda, nos fornece elementos para dizer que a docência está sendo compreendida para além do ato de ministrar aula (AGUIAR et al, 2006) com a utilização de metodologias e técnicas de ensino na perspectiva de facilitar a transmissão do conteúdo pelo professor.

Esse entendimento tem uma construção historicizada nos diferentes contextos sociais de valorização, reconhecimento e atuação dos professores que trabalham tanto na educação básica como superior. Numa abordagem etimológica, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) dizem que o termo docência foi impresso em língua portuguesa no ano de 1916 remetendo-o à ação de ensinar, *“cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”* (p.39).

A concepção anunciada ainda tem sido um fundamento legal e legítimo que separa, no âmbito da educação básica, a formação do professor da formação dos chamados profissionais da educação, estabelecido pela LDB/96 nos artigos 62 e 64 e, da mesma forma, a distinção dos seus espaços de atuação no processo de organização, implementação e avaliação do trabalho pedagógico. A lei 11.301 altera essa relação e define os espaços de atuação dos profissionais da educação docentes como funções de magistério.

Acreditamos que as DCNCP (2006) avançam, sobretudo, na proposição de encaminhamentos que podem superar essa separação no curso de graduação em Pedagogia, quando expressam que o trabalho pedagógico é o fundamento da formação do pedagogo e pedagoga.

Diante dessa referência, podemos dizer que o sentido de docência nos espaços de formação e atuação dos profissionais da educação básica precisa ser ampliado e re-significado e, principalmente, explicitado no projeto pedagógico do curso, compreendendo-a conforme o expresso no parágrafo 1º do artigo 2º destas mesmas diretrizes:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-racionais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Apontamos, nesse avanço, a contribuição do FORUMDIR que tem se posicionado em favor do sentido de docência no curso de Pedagogia⁸. Segundo essa entidade, além dos processos de construção do conhecimento, é necessário focalizar as dimensões da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão educacional, que se dá na complexidade das relações em que esses processos se desenvolvem.

A gestão educacional defendida pelo FORUMDIR (2005) está compreendida na perspectiva da organização do trabalho no exercício das ações de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação, tanto na escola e nos sistemas de ensino como em processos educativos não-escolares.

No caso da educação formal, esta concepção dirige-se à complexidade da escola e de sua organização, assim como, à compreensão de formação como uma construção social contextualizada que, na acepção de Imbernón (2004) destina-se aos saberes pedagógicos que fazem ampliar os espaços e condições de atuação dos profissionais nas diferentes esferas institucionais.

Se assim for entendida a docência, acreditamos que será possível construir uma política de formação no curso de pedagogia capaz de romper com a fragmentação dos espaços de trabalho da escola e de atuação de seus profissionais, além de atribuir-lhe um caráter de profissão (IMBERNÓN, 2004).

⁸ A docência como base da identidade profissional de todo educador foi defendida pela primeira vez no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte no ano de 1983.

Ainda assim, sabemos que essa mudança não será feita apenas por um projeto pedagógico de curso, mas por parcerias e ações conjuntas nos espaços de formação e atuação (VEIGA, 2001) dos profissionais da educação básica perante a própria dinâmica de organização da escola enquanto instituição social de um sistema de ensino. Nessa perspectiva, podemos dizer que estamos construindo um processo de profissionalização.

Em princípio, diferentes estudos e abordagens a respeito da profissionalização tem sido questão de primeira ordem, quando se trata de formação e, por isso, precisa estar presente no contexto de compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos do curso de Pedagogia. Aguiar e Melo (2005) se posicionam apontando elementos que especificam processos articuladores para a promoção das condições necessárias capazes de favorecer a construção da identidade dos profissionais da educação básica. Os elementos são:

a) formação inicial articulada à formação continuada; b) construção democrática e justa da carreira profissional com amplo reconhecimento social, junto às garantias salariais e às condições de trabalho condignas do profissional; c) domínio de conhecimentos e saberes especializados e valores necessários à sua condição de profissional e de cidadão (ã), gerados na relação intrínseca entre a formação e o trabalho (articulação orgânica entre as agências formativas e contratantes); d) conscientização do profissional quanto à importância da sua condição profissional com independência e autonomia perante as burocracias estatais e institucionais; e) código de ética funcionando como um “controle social” mais amplo na sociedade.

Na mesma perspectiva, a de explicitar uma compreensão da lógica de trabalho dos profissionais da educação, Enguita (1991) discorre acerca da ambigüidade da docência na estreita relação entre o profissionalismo e a proletarização, pois conforme o autor, “*o estatuto de uma categoria ocupacional nunca é definitivo*” (p.164) e, para discuti-los, argumenta a diferença entre um termo e outro.

O profissionalismo, segundo ele, está para além da formação, qualificação, conhecimento ou capacidade, pois se constitui na “*expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho*” (p.164). Já a proletarização se aproxima do

que entendemos de trabalho fabril em que o profissional da educação se vê obrigado a vender sua capacidade de trabalho e tem seu exercício caracterizado por diferentes definições de profissão: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

Esta última caracterização atribui, segundo o autor, aos professores e professoras a caracterização por meio de um jargão sociológico de semi-profissionais, pois não eles e elas têm domínio sobre os seus meios de exercício de seu trabalho, como os salários e as condições de atuação.

Desse modo, reconhecemos as contribuições do referido autor quando atribui à profissionalização um sentido contextual, articulado e situado num ambiente social, o que a torna uma conquista porque se dá no percurso de atuação das pessoas envolvidas. Daí a importância de assegurar no curso de formação e, também, nos espaços de atuação profissional, as condições necessárias para a construção de um processo de profissionalização. De tal modo, Veiga (2005) contribui dizendo que:

A profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional (p.31).

A docência se constitui, portanto, numa dimensão da mesma natureza do processo de profissionalização que, no curso de Pedagogia, assume uma denotação específica. Desse modo, no âmbito da universidade, o curso torna-se responsável por uma determinada política de formação, cuja organização, no nosso entendimento, precisa voltar-se para a unidade da educação básica, bem como, a educação não-formal, mas respeitando as especificidades de cada etapa.

Essa política tem a incumbência de prover os mecanismos de implementação do projeto pedagógico do curso para tornar-se processo de construção do sentido de formação enquanto prática social sistematizada intencionalmente num sistema relacional.

Para explicitar a complexidade desse processo que indica a implementação de uma política de formação universitária para o pedagogo e pedagoga, buscamos em Aguiar e Melo (2005) a argumentação de que:

A instituição de um projeto político-pedagógico que incorpore tal perspectiva se dá de forma conflituosa e implica a necessidade de uma ruptura nas práticas docentes academicistas, caracterizadas por projetos individualistas, demarcações de territórios de conhecimentos, busca de “autonomias” fundadas no isolamento da sala de aula e de estudo (...). É nesse sentido que se elege a pedagogia, a pedagogia universitária, como projeto e eixo das práticas; como uma política que dá significado e sentido às práticas educativo-pedagógicas, na perspectiva da investigação, análise, explicação e intervenção nas mesmas (p.974).

Ainda nessa discussão, as autoras também pontuam algumas dificuldades para efetivar uma política de formação do pedagogo na universidade. Entre elas abordou: a permanente contratação de professores substitutos, a precariedade das condições de infra-estrutura, a falta de valorização e reconhecimento profissional no magistério superior. Esses têm sido, segundo ela, um dos muitos desafios enfrentados por profissionais e licenciandos no processo de implementação do projeto pedagógico do curso.

Diante do exposto, é importante lembrar que, esses desafios também refletem na dinâmica do processo de trabalho realizada pelas pessoas que nele se envolvem. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005), dizem que a profissionalização atribui aos profissionais da educação o poder de participar da organização do trabalho da escola. Por isso, segundo os autores, se as suas condições não forem favoráveis a esse processo, pode acontecer que:

Fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas, eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade e o recurso à experiência pessoal como critério de competência (p.27).

Em tal argumentação, percebemos, mais uma vez, a importância de compreender a docência na perspectiva da organização do trabalho pedagógico. Dizemos isso, porque são nos espaços de formação onde atuam os/as profissionais, licenciandos e licenciandas que o desdobramento do projeto

pedagógico do curso se desenvolve e, na maioria das vezes, por meio da interpretação que os professores-formadores dão às intenções e proposições apontadas no referido projeto de formação no contexto das disciplinas que ensinam. Estas interpretações se expressam formalmente nos planos de ensino.

Desse modo, tomamos o artigo 3º das DCNCP (2006) como orientação que pode re-significar a organização da dinâmica do processo de trabalho no curso de Pedagogia voltada para a construção do sentido de profissionalização e docência para além do trabalho isolado das disciplinas que compõem o currículo de um curso.

No referido artigo, propõe-se que licenciando e licencianda em Pedagogia trabalhe “*com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão*”. Acrescenta, ainda, que esse processo esteja fundamentado nos seguintes princípios: “*interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética*”.

Assim, defendemos a importância de, no curso de Pedagogia, os profissionais envolvidos realizem um trabalho conjunto e articulado em que os processos formativos sejam construídos pelas diferentes formas de relacionamento estabelecidas entre as pessoas, principalmente, professores-formadores/professoras-formadoras, licenciandos e licenciandas, por meio de situações sociais de desenvolvimento vivenciadas em diferentes contextos de atuação profissional.

Ademais, estamos defendendo, então que, num curso de formação em pedagogia voltado para a docência na educação infantil, é preciso compreender o processo de desenvolvimento humano em sua complexidade e que este, se constrói e manifesta pelas formas de relacionamento que estabelecemos entre as pessoas. Se considerarmos essa questão perante as DCNCP (2006), o processo precisa reconhecer e respeitar “*as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas*”, conforme prescrito no artigo 5º, inciso V.

Tomar essa preocupação no contexto do curso de Pedagogia é reconhecer, ainda, que nossas aprendizagens também são adquiridas num processo de convivência. A esse respeito, Andrada (2006) argumenta que, a situação social de desenvolvimento cunhada por Vygotsky é *“compreendida como marca da primazia das relações sociais no desenvolvimento humano, na consideração de um vetor de desenvolvimento que parte da máxima sociabilidade”* (p.80).

Em virtude disso é que podemos contextualizar a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica na dinâmica político-social de formação acadêmica em pedagogia. Nessa contextualização, sinalizamos, outrossim, a necessidade de romper com antigos problemas na formação de seus profissionais. Muitos deles justificam-se pela obscuridade a respeito da identidade dos profissionais, assim como, pela negligência às especificidades da educação da criança e seu processo de desenvolvimento.

Em outra perspectiva, o que temos visto em termos de orientações oficiais é que a formação do pedagogo ou pedagoga para atuar nesta etapa da educação básica tem o mesmo sentido do ensino fundamental: o processo de escolarização voltado para as práticas de leitura e escrita. Sob o mesmo ponto de vista, Kishimoto (2002) diz que, esse tem sido um dos pontos mais críticos da formação nas universidades, uma vez que a estrutura curricular do curso se prende à lógica disciplinar. Em suas palavras: *“a tradição universitária tem reproduzido práticas em que professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas”* (p.108).

Em se tratando de ampliar essa compreensão, vemos que, apesar de alguns avanços apontados nas DCNCP (2006) no que diz respeito a uma nova estruturação do curso de Pedagogia, suas orientações para o exercício da docência na educação infantil ainda apresentam retrocessos. O primeiro deles diz respeito ao não reconhecimento das especificidades da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica e, por conseguinte, a não identificação de sua organização interna que, de acordo com o artigo 30 da LDB/1996, incide-se em creche e pré-escola.

Tal evidência no que diz respeito à estruturação do curso de Pedagogia está expressa no artigo 2º⁹ dessas diretrizes, cujas orientações se aplicam, concomitantemente, à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nenhum momento, o texto apresenta orientações específicas acerca da formação para a docência na educação infantil.

No que concerne a esta questão, o único encaminhamento específico para a formação em pedagogia com ênfase em educação infantil está posto no artigo 5º, inciso II, como uma aptidão que se espera do licenciado: “*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*”.

Tomando como ponto de preocupação a abordagem acima, um segundo retrocesso pode ser evidenciado neste agrupamento linear entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quando define para a formação em pedagogia a mesma lógica institucional e forma de funcionamento de trabalho pedagógico no ambiente que convencionalmente chamamos de instituição de ensino. Portanto, desconsidera-se, o caráter educativo da educação infantil e dá ênfase ao foco ensino (CERISARA, 2004). Sob a mesma perspectiva linear, outros espaços formais e não-formais que trabalham com esta etapa da educação básica, também, são desconsiderados (KUHLMANN JR., 1998).

De tal modo, a Resolução, CNE/CP n.º 1/2006, explicita, ainda, no artigo 4º que “*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 (...)*” A esse respeito, a Lei 11.301 definiu que as funções de magistério se atribuem à atuação destes profissionais em diferentes espaços institucionais da escola, como direção, coordenação pedagógica.

⁹ 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.

Nessa exposição, tomamos o sentido de docência enquanto trabalho pedagógico na perspectiva da gestão educacional na instituição de educação infantil para explicitar que se, assim for entendida, o seu exercício pode atender a referida prescrição e, do mesmo modo, criar um sistema relacional na formação do pedagogo e pedagoga para atuar em diferentes funções no magistério desta etapa da educação básica.

O que isto quer dizer? Que o sentido de docência na educação infantil também não se restringe apenas à sala de aula, mas se encontra, também, no domínio dos saberes pedagógicos necessários e capazes de favorecer à organização dos recursos, espaços e tempos de vida da criança, suas famílias, comunidade e profissionais no âmbito da instituição e fora dela. Essa constituição faz surgir ambientes educativos que, segundo posição do FORUMDIR ficam estritamente ligados à gestão da educação.

Pelo posicionamento que tomamos em relação ao sentido de docência, de fato, a complexidade desse processo precisa tornar-se conteúdo de formação do curso de pedagogia e organizar-se de tal modo, que possibilite aos licenciandos e licenciandas participarem de situações de aprendizagem contextualizadas no trabalho pedagógico na educação infantil, compreendendo, mais de perto, as experiências vivenciadas nas funções de direção e coordenação pedagógica. A esse respeito, Scheibe (2001) assim se posiciona:

O curso de Pedagogia deve ser o local de formação de um profissional da educação, com sólida formação, capaz de mediar/gerenciar as atividades da educação. Neste profissional, portanto, a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fazem parte de um todo orgânico (p.12).

Ainda, no que diz respeito às indicações das DCNCP (2006), essa possibilidade de estruturação do curso está expressa, ainda, no seu artigo 4º, parágrafo único, quando amplia o sentido de atividades docentes constituídas pelo direito dos pedagogos e pedagogas participarem da organização e gestão dos sistemas de ensino e instituições. Esse foi, também, um dos avanços das referidas diretrizes sinalizados no Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação (2006) quando dizem atender aos artigos 12 e 13 da LDB/1996.

Se essa dinâmica for sistematizada no projeto do curso de Pedagogia para a docência na educação infantil como um todo orgânico, criará, ainda, uma política de formação na universidade para esta etapa da educação básica que valoriza as experiências construídas num ambiente histórico-cultural que envolve crianças e adultos, além de especificar esses saberes no contexto da pedagogia. Sob tal perspectiva, pode instituir, da mesma forma, uma Pedagogia da Educação Infantil, cujo percurso de formação pode ser, também, de retroalimentação no trabalho do pedagogo ou pedagoga que se torna processo de profissionalização.

Se bem que, para viabilizar condições de formação específicas no curso de pedagogia para a docência na educação infantil, diante dos apontamentos discutidos nesse texto, percebemos que foram poucos os avanços das DCNCP (2006) em relação à legislação anterior, principalmente, no que diz respeito à lei 11.274/2006 que alterou os artigos 29, 30 da LDB/1996, como também diante do Parecer CNE/CP n.º 776/1997¹⁰ e da Resolução CNE/CP n.º 1¹¹/2005.

Tomando como ponto de reflexão as questões apresentadas, ressaltamos que torna-se necessário, ao redimensionar os projetos pedagógicos do curso de pedagogia para o atendimento às DCNCP (2006) no âmbito da educação formal uma discussão ampla e coletiva acerca da(s) área(s) de atuação profissional priorizada (s) seja(m) amplamente discutida (s) nos espaços de formação, numa que o curso se destina.

Em tal perspectiva de compreensão, esta dinâmica envolve professores-formadores/professoras-formadoras, licenciandos/licenciandas, profissionais da educação básica numa ação ampliada entre as instituições para tratar das possibilidades de superação das situações em que se encontram os ambientes de trabalho dos profissionais da educação básica e também da educação superior.

¹⁰ Este Parecer aborda as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, tendo como relatores os Conselheiros Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida.

¹¹ Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

1.3. A Pedagogia da Educação Infantil

De certo modo podemos dizer que no Brasil, a educação infantil, ao longo dos anos, vem conquistando espaços nas esferas social, educacional e política do país. Para tanto, tem sido fundamental a ação dos movimentos sociais e de educadores buscando a efetivação de uma política pública que possibilite a oferta, o acesso e as condições institucionais necessárias para se construir uma pedagogia da educação infantil.

No Brasil, ainda que tenhamos muito o que conquistar em termos da valorização do profissional da educação infantil, não se pode negar alguns progressos em relação a esta questão. Dois marcos oficiais muito contribuíram para isso: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996. No primeiro, há uma referência explícita à *“valorização dos profissionais”* como um dos princípios básicos previstos no artigo 206 que trata da educação, fazendo referência também ao *“atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”*.

No que diz respeito a esse dado, a LDB/96 estabelece no seu artigo 21 a composição da educação escolar, assim definida: *“I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”*. Antes disso, aqueles profissionais eram identificados sob diferentes nomenclaturas e papéis tais como: *“berçarista, auxiliar do desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista”*, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.39, v.I)

Do ponto de vista político-pedagógico, a construção da identidade dos profissionais da educação infantil tem sido historicamente marcada por mudanças ocorridas quer na concepção da infância, quer na concepção de criança, o que influi no tipo de atendimento dado nas instituições educativas voltadas para a criança pequena pelo trabalho de seus profissionais.

Hoje, mais do que ontem, sabemos da importância de considerar no trabalho pedagógico da educação infantil o contexto histórico-cultural como processos formativos de crianças e adultos que promovem, outrossim, o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, muitas vezes, estas

questões são ainda percebidas de modo semelhante ao século XIX, onde os requisitos básicos para aquela função eram: ser mãe e gostar de criança. Estas características remontam à pedagogia frobeliana que, segundo Arce (2002), defendia que *“a mulher não necessita de muita instrução para trabalhar com as crianças, este ato faz parte de sua natureza (...)”* (p.68).

De tal modo, o final do século XIX no Brasil, caracterizou-se como um período de industrialização e de pouco acesso da mulher nesse mercado de trabalho. No campo da educação, aconteceu, segundo Hypólito (1997), um processo de feminização do magistério. Para ilustrar esse fato, sabemos que o papel da mulher enquanto mãe e esposa poderia se adequar à prática de ensinar crianças, pois, naquele contexto entendia-se que *“essas funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou ‘deveria ter’: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência* (p.57).

Além disso, essas características vistas como próprias da mulher, de certa forma, refletem os princípios que embasam uma sociedade capitalista que tende a ver a educação como uma prática para a submissão por meio da instrução. Nela, os profissionais são considerados como meros prestadores de serviços que vêem as crianças como um ser de falta, inocente e ingênuo a ser preparado para a vida em sociedade. Pensando assim, o trabalho pedagógico desenvolvido é o de preparação para uma vida futura.

Com efeito, a preocupação com o vir-a-ser da criança em função do seu papel produtivo na sociedade criou fortes amarras na organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil, principalmente, quando o atendimento é destinado às crianças de famílias economicamente desfavorecidas, cujo funcionamento se sustenta em práticas assistencialistas. Muitas vezes, o objetivo primeiro dessas instituições é possibilitar a participação da mãe no mercado de trabalho.

Desse modo, percebemos, também, que há uma estreita relação entre o que se concebe que seja a criança, o seu contexto de vida e o trabalho pedagógico a ela destinado. Por exemplo, se ela for vista como um pequeno ser inocente, que não pensa, ingênuo, pode-se compreender que o profissional que dela se ocupa não precisa de formação específica. Nessa lógica, quanto menor a criança, menos é a necessidade da formação do profissional. Sabemos que hoje,

esta é uma compreensão equivocada. Ao destacar esta questão, Sousa (2002) argumenta no sentido contrário. Para a autora, *“quanto menor a criança, maior deveria ser o preparo e o nível de formação de quem dela cuida e educa”* (p.215).

Ainda que tenham surgido avanços relativos ao processo formativo das crianças (DIDONET, 2002) e da maior valorização dos profissionais, convivemos com diferentes percepções do que se entende ou precisa caracterizar o trabalho pedagógico na educação infantil e, como apontado anteriormente, a profissionalização de seus profissionais. Essas incertezas são ampliadas, também, pela diversidade dos espaços que atendem a criança até seis anos de idade.

Com o propósito de compreender as especificidades da educação infantil nos espaços em que se organiza e implementa o trabalho pedagógico, precisamos reconhecer as mudanças nas concepções de infância e criança associadas ao avanço do conhecimento científico a respeito das condições e contextos da sua aprendizagem e desenvolvimento. Nos dias de hoje, esta compreensão, aponta um entendimento diferenciado do processo formativo da criança e, em consequência, do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições.

Ademais, quando não se consideram as especificidades da educação da criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico da educação infantil, cria-se também uma ambigüidade no atendimento a ela oferecido.

A LDB/96 evidencia essa questão quando estabelece para a sua composição institucional duas instâncias distintas, denominando-as de creches e pré-escolas, cujo critério de diferenciação é a idade das crianças, conforme explicitado no seu artigo 30¹²: *“a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”*.

¹² Embora a Lei n.º 11.274/2006 altera o artigo 32 da LDB/96 dizendo que: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)”, manteremos o prescrito no artigo 30 desta lei em defesa do direito da criança até seis anos de idade freqüentar a educação infantil.

Considerando, assim, o que preconiza esta legislação, os processos formativos no âmbito das especificidades da educação da criança precisam assegurar uma unidade no modo como se estrutura o percurso de organização do trabalho pedagógico, para além da separação dos espaços institucionais creches e pré-escolas ou pelo critério idade, para promover uma vinculação entre as etapas da educação básica. Bonetti (2004) argumenta que:

O fato de a LDB estabelecer como finalidade da educação infantil o desenvolvimento da criança pode ser considerado como problemático, correndo o risco de cair no velho psicologismo que vinha embasando a educação infantil (p.61).

A esse respeito, Cerisara (2004) também corrobora dizendo que, a criança vive uma condição infantil e não é sujeito que tem uma natureza infantil. Para a autora, atribuir à criança uma natureza infantil tem sido uma construção histórica em que o trabalho desenvolvido com elas pauta-se nas certezas advindas da psicologia do desenvolvimento, “*o que permitiu que elas fossem descritas em etapas ou níveis de desenvolvimento predefinidos por essas construções teóricas*” (p.351).

De acordo com a configuração dessa política no Brasil, o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil se institucionaliza num conjunto de diretrizes e orientações legais as quais normatizam o funcionamento da instituição que atende a criança de até seis anos de idade. Esse processo, poucas vezes, considera a criança como um sujeito de direitos, pois, está posto num viés ideológico a serviço de outros interesses, como por exemplo, antecipar a escolarização com o propósito de combater mazelas do ensino fundamental.

Um desses vieses, segundo Souza (2003), continua sendo o processo de psicologização implementado na educação infantil a partir do entendimento que se tem do termo desenvolvimento integral. Seus aspectos estão previstos no artigo 29 da LDB/96 onde estabelece que a finalidade dessa etapa da educação básica é promover “*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*”.

Esse entendimento ratifica a concepção historicamente construída de que a criança é um ser de falta, inocente e ingênuo que precisa ser preparado para a vida em sociedade, conforme dito no início do texto. O trabalho pedagógico na educação infantil, de acordo com a mesma autora, carrega, pois, o estigma da escolarização atendendo a uma predição social que determina o que se espera da criança. Segundo ela, “*a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica*” (p.43).

Ademais, podemos entender que a divisão da instituição de educação infantil em creche e pré-escola é resultado, fundamentalmente, de uma política pública de fragmentação dos processos formativos vivenciados pela criança. Além disso, rompe também, com a unidade do trabalho pedagógico, quando a criança não é prioridade e a educação infantil não é tratada como uma prática social construída num projeto de sociedade que tem como princípio a ampliação das experiências de vida, cuja base do trabalho pedagógico são os relacionamentos, independente de suas idades.

Insistimos em dizer que, ao não se considerar a criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil e ao formar um hiato entre esse trabalho e o funcionamento interno da instituição, pode-se ter em consequência, um distanciamento entre os processos formativos do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. O que significa isto em termos operacionais? A idéia de que para se realizar o trabalho na educação infantil qualquer pessoa serve, sendo preferencialmente mulher.

Essa afirmativa faz entender que, na educação infantil, pode não se considerar como pedagógico o trabalho dos profissionais, pois há atividades isoladas, embora constituídas socialmente, pela efetivação das práticas de alimentação, banho e cuidados físicos com a criança, desprovidas de intencionalidade educativa voltada para a emancipação.

Sob esse ponto de vista, presumimos que, se não há trabalho pedagógico, então não há também a necessidade da intencionalidade para a emancipação nas ações educativas realizadas, uma vez que, a dimensão pedagógica não precisa ser planejada para se fazer meio de ampliação dos processos formativos pelas experiências de vida da criança.

Nessa dinâmica de trabalho, a creche, por exemplo, pode ser reduzida a uma instituição de tutela que guarda a criança a partir dos primeiros meses de vida até os três anos de idade, onde apenas se privilegia o oferecimento de alimentação e cuidados físicos. Desprovido desse princípio educativo intencional passa a ser, principalmente, conforme apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003) uma instituição a serviço do “*aparato ideológico do Estado-nação*”, (p.110) e não da criança. É, pois, urgente a necessidade de transformar a creche num espaço educativo da criança como um ser de direitos. Para tanto, há de se considerar que ela é uma pessoa de pouca idade, sujeito social historicamente situado.

A pré-escola tem função específica diferente da que se propõe à creche, uma vez que é vista como lugar de preparação da criança para a vida escolar futura, cuja ênfase está no ensino da leitura e da escrita. Sousa (1998) corrobora nesta questão quando argumenta que o entendimento do termo pré-escolar no contexto da educação infantil é:

Inadequado, impreciso, limitador e excludente, ou seja, além de seu referencial ser essencialmente escolar – como se a educação nessa fase da vida se resumisse a uma preparação para escola, o que não é verdade, ele exclui do processo educacional as crianças que não estão ou não estarão na escola nesse período de suas vidas (p.02).

Além disso, a argumentação da autora evidencia o estreitamento da concepção dos espaços institucionais da educação infantil e do ensino fundamental. Esta é também uma questão apontada por Kuhlmann Jr. (2003) quando diz que esta lógica “*não coincide com a realidade institucional de nosso país. (...). Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional*” (p.55).

No entanto, a organização dos espaços institucionais caracterizados em creches e pré-escolas como modalidades da educação infantil está prevista, também, em outros documentos pós-LDB/96 e publicados pelo Ministério da Educação, são eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999; Plano Nacional de Educação em 2001; Política Nacional para a Educação Infantil, 2005, entre outros. Nestes documentos, há uma explícita fragmentação conceitual e

metodológica nas orientações emitidas para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a criança em função de sua idade e tempo na instituição.

Esta legislação, segundo Cerisara (2004), apresenta, ainda, uma visão fragmentada para construirmos uma compreensão acerca da Pedagogia da Educação Infantil, porque não conseguiu imprimir no seu conteúdo:

Uma proposta menos discriminadora (...) sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (zero a três anos ou três a seis), seja pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) seja pela profissional contratada para trabalhar com as crianças (atendentes/pajens ou professoras) (p.348).

De certa forma, o entendimento que a legislação prevê para a educação infantil tem um caráter preparatório em função do ensino fundamental. Bonetti (2004) confirma essa questão quando diz que “*a visão oficial aborda a especificidade da docência na educação infantil, entendendo-a como uma adaptação do modelo da atuação no ensino fundamental (...)*” (p.140).

Essa lógica de escolarização na educação infantil se justifica pela jornada de trabalho proposta para a criança num processo que a faz viver a expectativa do futuro, a antecipação do tempo escolar como tempo de vida. Nessa perspectiva, prevê-se, ainda, que a educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, não tem especificidades e, portanto, não reconhece a criança como sujeito de direitos, nem a identidade da instituição.

Para além da psicologização e da lógica de escolarização na educação infantil e, contando, com a influência da sociologia da infância, acreditamos que a implementação de uma Pedagogia da Educação infantil pode romper essa fragmentação. Nesse ínterim, se efetiva, ao mesmo tempo, uma mudança das concepções das pessoas envolvidas acerca de sociedade, educação, infância, criança, cultura, aprendizagem, desenvolvimento.

De tal modo, vale ressaltar que essa mudança, pode criar um outro entendimento coletivo de pensar a infância no trabalho pedagógico que é, por isso mesmo, político e público. Político, porque se constrói numa comunidade que tem o poder de fazer a opção e público, por ser produzido a partir de finalidades cujas bases epistemológicas se diferenciam *nos* e *pelos* contextos para construir

uma pedagogia da educação infantil sustentada nos relacionamentos mediados pelo trabalho pedagógico como princípio educativo.

Essa abordagem esclarece, precipuamente, que não é a partir do que espera o adulto em relação às crianças que se constrói o trabalho pedagógico na educação infantil, pelo contrário, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma pedagogia baseada nos relacionamentos se sustenta “*no diálogo e na ética do encontro*” (p.105). Estes autores acrescentam, ainda, que o foco das ações intencionais desenvolvidas na educação infantil precisa estar sustentado nos relacionamentos da criança com adultos e outras crianças na comunidade da qual fazem parte e, portanto, construídos pelas suas histórias de vida.

Ademais, sabemos que essa construção não se dá no âmbito das instituições de educação infantil de forma unilateral e prescritiva, ao contrário, é processo coletivo situado nas diversidades e complexidades da infância na sociedade nos seus diferentes contextos. As ações constituídas nessa direção fazem surgir intencionalmente uma comunidade para o trabalho pedagógico com a criança, sua família, os profissionais e a comunidade.

Nesta questão, Dahlberg, Moss e Pence (2003) contribuem afirmando que é necessário criar possibilidades para “*uma infância de muitos relacionamentos e de muitas oportunidades, e neles tanto o lar como a instituição (...) têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar*”. (p.74).

Acreditamos que na constituição de uma pedagogia da educação infantil, a família é reconhecida como uma instância educadora e parceira. Nesse processo, ambas as instituições se constituem dinâmica social promotora dos relacionamentos que se ampliam para outros espaços pela atuação das crianças e dos profissionais.

Nessa perspectiva, alargam-se também, as condições necessárias para trabalhar a finalidade desta etapa da educação básica. Realidade essa que se constrói, sem dúvida, com a participação ativa da comunidade enquanto grupo de pessoas que reconhecem e vivem a cultura das infâncias (SARMENTO, 2003) e dela partilham experiências num processo democrático de valorização e de reconhecimento da infância como categoria social. Portanto, é uma ação coletiva instituída pelos modos de ser, organizar, viver e trabalhar das pessoas.

Do mesmo modo, a pedagogia da educação infantil torna-se, antes de mais nada, um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e profissionais, família e comunidade envolvidas numa ação prospectiva. Para tanto, nos apropriamos das palavras de Veiga (2001) para dizer que esse entendimento faz *“gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico”* (p.33).

Diante dessa possibilidade de mudança e, considerando o processo de constituição das culturas da infância, contextualizamos aqui o sentido da ação de complementaridade entre o trabalho pedagógico na educação infantil, a família e a comunidade. Para explicar a questão, Sarmiento (2003) diz que:

A cultura das infâncias é uma construção de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e actor social (p.52).

Sob essa perspectiva e, considerando, as concepções e resultados de pesquisas nas áreas da educação, sociologia da infância, antropologia e outras (CERISARA, 2004), a infância, como uma categoria social configurada num processo histórico de desenvolvimento do homem na sociedade, está marcada pela diversidade cultural, social, econômica, política, educacional produzida pelas relações sociais estabelecidas entre as pessoas e suas histórias.

Assim sendo, as infâncias se constituem nos processos históricos de vida das pessoas e se configuram numa cultura que, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) é *“complexa, fluida e contextualizada, co-construída pelos indivíduos nas relações com os outros”* (p.81) pelo modo de ser, viver e estar no mundo. Neste ponto de vista, as crianças vivem suas infâncias no todo social, com e entre os adultos e outras crianças por meio das relações que estabelecem, construindo culturas nas quais se educam mutuamente.

Tal entendimento atribui aos relacionamentos o sentido de espaço cultural de desenvolvimento da criança e também dos adultos que, na nossa discussão, torna-se um princípio organizacional para a construção da pedagogia da educação infantil. Nesse trabalho, a instituição onde será desenvolvida esta

pedagogia pode ter o entendimento defendido por Alarcão (2001) como “*um local, um tempo e um contexto educativo*” (p.16), na perspectiva da organização do trabalho pedagógico.

Sabemos que, para a implementação dessa proposta é necessário ultrapassar práticas de escolarização na educação infantil e, portanto, enfrentar, mais de perto, muitos desafios, problemas e impasses que têm caracterizado o trabalho pedagógico com esta etapa da educação básica. Podemos dizer mais uma vez que, um desses desafios encontra-se na ênfase desenfreada e disciplinar atribuída à leitura e à escrita.

A superação dessa lógica com a instituição de uma Pedagogia da Educação Infantil caracteriza, também, o trabalho pedagógico desenvolvido como ato intencional, cujo princípio se sustenta nos direitos da criança, que podem ser formalizados na proposta pedagógica pela unidade educar e cuidar. Essa unidade constitui uma dimensão multireferencial da Pedagogia da Educação Infantil e representa, do mesmo modo, a dinâmica de trabalho com a criança, que é educativo-pedagógico (CERISARA, 2004).

A referida unidade compreende, no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil uma dimensão educativo-pedagógica porque se assim for vivenciada torna-se, de fato, uma prática social que envolve diferentes linguagens e as criativas formas de comunicação da criança; os jogos e brincadeiras e o mundo simbólico; os valores éticos e morais; a parceria com a família e a comunidade como instrumentos de aprendizagem nas diversas maneiras de compreensão do mundo.

Em outras palavras, podemos encontrar uma lógica de elaboração e implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil, considerando os aspectos mencionados, na argumentação de Kishimoto (2003) quando diz que esquecemos no trabalho da educação infantil de considerar o corpo como o primeiro brinquedo de apropriação da cultura.

Ela acrescenta que: “*unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive*” (p.405). Ainda de acordo com a autora,

o processo de decodificação da linguagem, dos gestos, das significações de cada cultura são comunicações feitas pelas pessoas que sabem brincar.

Diante de tal pressuposto, é importante elucidar que os termos educar e cuidar são palavras originadas do latim e significam, no contexto pedagógico, educação e cuidados. Este último termo segundo Kramer (2003), versa historicamente a respeito da imaginação, pensamento, atenção, cuidados com a saúde.

A autora diz ainda que, a incorporação dos referidos termos na educação da criança tomou diferentes concepções no discurso oficial e também nas discussões de pesquisadores e profissionais da área, provocando, desse modo, implicações na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil. A esse respeito, ela informa que:

O discurso oficial incorporou o educar/cuidar, como fez com outros conceitos, em outros momentos da história. No entanto, há textos que mencionam educar/cuidar, supondo – com o uso da barra inclinada (/) – tratar-se de um só processo; outros se referem a educar e cuidar, assumindo – com a conjunção aditiva – que se trata de duas dimensões; outros, ainda, falam de educação e de cuidado infantil aproximando esta expressão de educação e desenvolvimento infantil (p.76).

Num outro contexto, a compreensão do trabalho pedagógico na educação infantil na perspectiva da unidade educar e cuidar, pode se constituir uma proposta que redimensione a concepção da própria instituição, pois, segundo Kuhlmann Jr. (2003), “*adquire sentido porque segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas (...) oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade*” (GRIFOS NOSSOS, p.60).

No que se refere ao processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil pela constituição da unidade educar e cuidar, é relevante dizer, ainda, que ela se dá na elaboração conjunta de uma proposta pedagógica em que os profissionais, as famílias, a comunidade e as crianças são, de fato, protagonistas das ações prospectivas que ali ganham forma. Considerando esse contexto, a sua importância para assegurar os direitos da criança na instituição de educação infantil, como também romper com uma história de trabalho

assistencialista que tem sido desenvolvido nas creches e, de escolarização nas pré-escolas.

Em tal perspectiva, alguns questionamentos precisam ser feitos para se compreender que dinâmica terá o processo de implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil diante da realidade em que se encontram as crianças, os profissionais e as instituições. Entre tantos, podemos refletir:

a) em que medida tem sido entendida a unidade educar-e-cuidar no contexto das instituições de educação infantil?

b) que significado tem o trabalho pedagógico na construção de uma pedagogia da educação infantil para os sujeitos envolvidos?

c) quem são e que formação têm os profissionais para construir, em parceria com a família e a comunidade, um trabalho pedagógico que respeite os direitos da criança e se sustente nas especificidades da educação infantil?

d) que papel social têm as crianças no processo de elaboração, implementação e avaliação desse trabalho?

e) quais são as condições de trabalho e valorização dos profissionais existentes?

f) que nível de participação têm as famílias e a comunidade na instituição para se instituir um ambiente de gestão democrática?

A reflexão desses pontos remete ao entendimento de que a Pedagogia da Educação Infantil é contextual, historicizada, reflexível, singular e, por isso, precisa ser instituída com base na unidade cuidar e educar na perspectiva do outro, cujo foco são os relacionamentos (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

De tal sorte que, os processos formativos em que se encontram as crianças e os adultos se dêem num tempo de vida que se apropria de uma relação ética de encontro com o outro no mundo.

Considerando o ponto de vista da Pedagogia da Educação Infantil, Faria (2003) colabora acrescentando que, se reconhecermos estas instituições como de cuidado e educação da criança, estaremos promovendo, sobretudo, a construção da cultura das infâncias, que se constitui na produção dos adultos voltada para a criança e, da mesma forma, valorizando a cultura infantil produzida

pela própria criança nas relações que estabelecem com outras crianças e com o mundo dos adultos.

No contexto pedagógico da educação infantil, essa compreensão pode ser encontrada na experiência de Reggio Emília que, há algumas décadas vem se constituindo numa referência mundial na educação da criança pequena.

Na análise de Edwards, Gandini e Forman (1999):

Essa nova visão é uma característica distintiva da experiência italiana no cuidado dos bebês e crianças na primeira infância e somente pode ser compreendida se forem considerados dois aspectos. O primeiro é o alto grau de continuidade que caracteriza o sistema educacional italiano e especificamente a educação infantil (...). O segundo aspecto é o alto grau de participação e envolvimento dos pais (p.57).

Esta proposta foi analisada por estes autores como uma abordagem, cujo propósito trabalha a educação infantil pelo princípio do reconhecimento dos direitos da criança e da construção da cidadania na cultura das infâncias.

A esse respeito, Rinaldi¹³ (1999) diz que, uma das questões centrais apresentadas na proposta Reggio Emília está na implementação de um currículo emergente, denominado multissimbólico. Este currículo é trabalhado como processo contínuo na organização da dinâmica pedagógica desenvolvida com as crianças, implicando construção de uma teoria que é reflexão da prática bem sucedida. É assim considerada porque, segundo a autora, *“os três sujeitos da educação são as crianças, os professores e as famílias, os quais estão interligados entre si e formam um sistema”* (p.78).

Nessa abordagem, as instituições oferecem as condições infra-estruturais adequadas, os profissionais têm formação específica, salários decentes, como também, participam de uma política de formação continuada como mecanismo de acompanhamento do trabalho realizado e com disponibilidade de materiais. No desenvolvimento desse trabalho, evita-se, também, a rotatividade de professores, pois um mesmo professor acompanha a criança por dois anos com o propósito de ampliar as experiências de aprendizagem com base na cultura.

¹³ Educadora que, por mais de vinte anos trabalhou com Loris Malaguizzi criador dessa abordagem.

Ademais, esse sistema se constitui num tempo histórico-cultural em que nele as pessoas se projetam mediante suas relações com os outros. O entendimento de lidar com o tempo de prospecção de vida tem sido, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma preocupação da abordagem Reggio Emília. Nesse ínterim, o trabalho não é dirigido pelo tempo, mas o tempo é a representação social das experiências de vida produzidas pelo trabalho pedagógico, cuja expressão maior está nas aprendizagens da criança.

No que concerne ao lugar da infância e da criança na pedagogia da abordagem Reggio Emília, percebemos que, no Brasil, ainda carecemos de uma política nacional de educação infantil, que ofereça as condições necessárias para sustentar a implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil há muito discutida por pesquisadores e profissionais da área.

Podemos considerar para tanto, a posição defendida por Arroyo (1995) a respeito da política da infância como um direito público para evidenciar que a Pedagogia da Educação Infantil não se constrói isolada em espaços de formação profissional, mas sua efetivação se constitui uma responsabilidade social que envolve o poder público, a sociedade civil, os profissionais da educação. Para ilustrar a questão, o autor argumenta:

A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje é objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. (...) Infância que muda, que se constrói, em que a criança aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só isso. É por consequência da obrigação pública e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado (p.19).

Diante do exposto, evidencia-se a fragilidade do trabalho pedagógico que temos desenvolvido tanto nos espaços de formação como atuação profissional no que diz respeito ao atendimento às especificidades da educação infantil, apontados nas reflexões encaminhadas ao longo do texto. E, dessa forma, observamos, também, o distanciamento entre a sociedade civil e as instituições que trabalham com as crianças, bem como, as próprias instituições formadoras.

Em tal perspectiva, ratifica-se que a escolarização própria do ensino fundamental é vista, nesse cenário, para além das especificidades da educação infantil e marca a referência do trabalho que esperam ser realizado com as crianças de até seis anos de idade.

Diante dessa situação, torna-se urgente e necessário instituir iniciativas de movimentos sociais regionalizados, em parceria com instituições de formação e profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, contando, ainda, com o apoio de organizações governamentais e não-governamentais. Agindo assim, o reconhecimento da infância como uma categoria social perante determinada política nacional, cria as condições necessárias para a implementação da Pedagogia da Educação Infantil.

Esse também tem sido um dos pontos de reflexão propostos por Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando se referem ao fórum na sociedade civil como condição necessária para se construir uma política da infância. Segundo eles:

Promover uma democracia local, informada, participativa e crítica (...) para a construção de um novo discurso público sobre a primeira infância em si, (...) que poderia ser denominado uma 'política da infância'. Sendo assim, as instituições (...) são um local óbvio para a discussão pública de questões, como o trabalho pedagógico, e de indagações, como: de que maneira entendemos a primeira infância? O que é nossa construção da criança? Qual é o relacionamento entre a criança e a sociedade? (p.106).

No Brasil, a proposta de construir uma Pedagogia da Educação Infantil sustentada numa política da infância suscita a compreensão de aspectos que, no seu conjunto, contribuem na produção da cultura das infâncias, cuja responsabilidade social depende, precipuamente, no caso das instituições públicas, das ações governamentais que, de fato, são os financiadores para que educadores, crianças, famílias e comunidades tenham as condições de trabalho necessárias.

Para além dessa questão, está a autonomia das instituições e de seus profissionais ao elaborarem e, por sua vez, implementarem a Pedagogia da Educação Infantil que é, insistimos em dizer, singular, contextual e que tem representação das concepções e intenções de trabalho dos profissionais, das crianças, famílias e comunidade, respeitando as especificidades dessa etapa da

educação básica que, ao nosso ver, se constituem nos desdobramentos da unidade cuidar e educar.

1.4. O sentido da docência na Pedagogia da Educação Infantil

Diferentemente do que foi definido em políticas públicas anteriores em relação ao professor que trabalha com a criança até seis anos de idade, depois de muitas discussões e debates realizados em diferentes contextos, vimos que a LDB/96 legalizou como profissão o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação básica de forma que todos, independentemente da etapa ou modalidade, sejam assim reconhecidos, tendo respeitados os seus direitos, principalmente no tocante à valorização e às condições de trabalho.

Apesar de não ser a realidade desses profissionais, inferimos que, diante da conquista legal que se constitui um direito da criança e da família, o trabalho pedagógico na educação infantil, precisa ser organizado, implementado e avaliado com bases em suas especificidades que, não mais tem o preceito de guarda ou escolarização. Para tanto, o status de profissionais da educação infantil também faz mudar a lógica de organização institucional e pedagógica do trabalho a ser realizado nesta etapa da educação básica.

Sob esse ponto de vista, Dahlberg, Moss e Pence (2003), dizem que as instituições são socialmente construídas por nossas ações que se tecem numa comunidade de agentes humanos, *“elas são o que nós, (...) fazemos delas. (...) São também produtivas da prática pedagógica. O que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”* (p.87) e, inegavelmente, nelas nos constituímos profissionais pelo exercício do nosso trabalho.

De conformidade com essa posição, Tardif e Lassard (2005), argumentam que:

Trabalhar (...) é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz (p.28).

No que se refere à relação trabalho e docência, ainda de acordo com Tardif e Lessard (2005), a docência é trabalho, porque acontece no contexto das interações humanas, em virtude de atuarmos “*com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (p.31). Desse modo, é um trabalho interativo, flexível, codificado, afetivo, criativo, carregado de subjetividade e, portanto situado em diferentes dimensões. Os autores acrescentam, ainda, dizendo que essas dimensões caracterizam a docência como atividade, status e experiência profissional.

Num determinado ambiente, a atividade profissional para esses autores se situa e faz criar a organização do próprio trabalho, que é constituído por nossas ações atuais e anteriores. Portanto, ela é historicizada pelas pessoas no ato de sua realização porque se apropria de outros atos em outros tempos e espaços. Na dimensão status, referem-se à identidade do trabalhador no âmbito interno da instituição e também em outros espaços sociais. E, por fim, a experiência que é apresentada por eles em dois sentidos: processo de aprendizagem espontânea e maneira de lidar com as situações do próprio trabalho.

Em outras palavras, a docência é definida por Tardif e Lessard (2005) na perspectiva da sociologia das organizações e do trabalho. Para eles, ela precisa ser entendida como “*uma construção social baseada em interações entre atores que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas*” (p.50).

De acordo com esse entendimento, podemos inferir que o trabalho na instituição educacional é uma profissão. De tal modo, profissionalização e docência se tornam construção social e são, portanto, dimensões de uma mesma natureza que, segundo Imbernón (2004) “*implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa no mercado de trabalho*” (p.25).

Com efeito, a profissão professor consiste, acima de tudo, no elemento-chave de configuração do trabalho pedagógico que dinamiza os processos de sua organização e, dessa forma, ultrapassa demarcações espaço-temporais, como por exemplo, da sala de aula propriamente dita, pois seu exercício implica conhecer e atuar em diferentes ambientes que dão sentido ao que denominamos

instituição de educação, visto que, sua atuação faz instituir, tornar público, partilhar.

Nessa perspectiva, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), corroboram dizendo que profissão é:

Uma palavra de construção social; não é neutra, nem científica; é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas; é produzida pelas ações dos atores sociais, é um conceito produto de um determinado conteúdo ideológico e cultural (p.15).

Da mesma forma, ser professor perpassa pela conjuntura social que o reconhece como pertencente a uma categoria profissional, é historicamente marcada pelas relações de poder estabelecidas entre seu papel e valorização social diante da expressão de suas atividades que se dão no exercício da docência. A docência enquanto exercício de uma profissão é discutida por Rios (2003), quando defende que *“o docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão”* (p.53).

No contexto de discussão do sentido de docência, em princípio, supomos que é importante esclarecer a relação conceitual entre profissão e função docente. Para Imbernón (1998), esses termos se igualam para todos os profissionais que exercem o magistério no trabalho pedagógico. O autor argumenta com o propósito de evidenciar que profissão e função docente é uma atividade permanente em que o professor é um trabalhador, que é pública e situada no contexto de sua realização. Também é compartilhada com outras pessoas, agentes, grupos e meios diversos num contexto coletivo com a finalidade de regular suas ações e decisões acerca do processo de trabalho.

Desse modo, o autor anuncia, ainda, que são nos contextos específicos que a docência se constitui. Para ele, esse processo tem grande relevância porque possibilita na dinâmica de trabalho pedagógico, *“a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação”* (p.14).

No que se refere ao processo de constituição da docência mencionado, é preciso tomar a organização institucional e a dinâmica externa no mercado de trabalho como ambientes de formação permanente e atuação profissional.

Essa medida se caracteriza pela posição dos profissionais num processo que é denominado por Imbernón (2004) de profissionalização e profissionalismo. Segundo ele, são esferas interdependentes e complementares da profissão e, para nós, são da docência, em que a primeira remete-se às “*características e capacidades específicas*” e, a segunda, ao “*processo socializador de aquisição de tais características*” (p.27).

Em conformidade com este autor, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), acrescentam que a profissionalização da docência “*é um processo complexo de mudança social*” (p.31), haja vista que não está assegurada apenas pela formação profissional, mas engloba outros fatores como a reflexão e busca das condições de trabalho, da remuneração, do entendimento de como é produzido o conhecimento, assim como, está envolto num conjunto de ações políticas que podem provocar mudanças num ambiente de contestações e resistências.

De acordo com Enguita (1991) essas questões sinalizam os embates que caracterizam a ambigüidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. Para ele, sob as formas inequívocas existentes entre um e de outro “*debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais (...) que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho*” (p.164). O autor acrescenta ainda que, essas lutas buscam vantagens relativas à distribuição de renda, à valorização, ao poder e ao prestígio, e que os docentes constituem um desses grupos.

Além dessa questão, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) tratam a docência num contexto de discussão de um projeto ético-profissional, em que o profissionalismo tem como eixo fundante dimensões epistemológicas e éticas em que os profissionais se tornam capazes de “*desempenhar seu trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade, espírito criativo e colaborativo*” (p.30). Para tanto, é preciso, segundo eles, formação em nível superior, conhecimento especializado alicerçado em orientações epistemológicas, éticas, teóricas e práticas, valorização social.

Considerando os apontamentos apresentados em relação ao sentido de docência, compartilhamos da concepção defendida pelo FORUMDIR. Para esta entidade, o sentido tem dois focos: um amplo que se constitui no trabalho e processo pedagógico no conjunto das relações estabelecidas nos espaços e tempos pedagógicos e, o outro restrito, porque se refere a uma expressão desse trabalho em vários determinantes didáticos e pedagógicos que se expressam em atos intencionais na perspectiva da gestão educacional.

Sob o mesmo ponto de vista, a docência não se restringe ao domínio do conteúdo a ser transmitido pelo professor em sala de aula, expande-se, portanto, ao processo de organização do trabalho pedagógico nos espaços da instituição, nos quais a sala de aula se constitui um deles. De tal modo, o planejamento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação dos processos formativos realizados se constituem dimensões da gestão educacional e, portanto, do exercício da docência.

Tal perspectiva de análise da docência encontra em Tardif (2004) uma argumentação de que, o trabalho realizado em sala de aula é construído pela organização física e social da escola. Com o intuito de ilustrar uma forma de operacionalização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula com base na relação com o outro, o autor apresenta o termo 'determinantes' para explicar a ligação existente entre a transmissão da matéria e a gestão das interações. Para ele:

A transmissão e a gestão são funções tão importantes que toda a organização escolar está globalmente organizada para facilitar a convergência desses elementos e oferecer aos professores um quadro de trabalho já estruturado em função dessas duas séries de condicionantes (p.220).

Em outras palavras, o autor afirma que a ação profissional do professor em sala de aula é construída por ele e, também, pela ordem de funcionamento da instituição. Ele exemplifica dizendo que os programas de ensino, em que trabalham esses profissionais, são indicativos de objetivos, conteúdos, cronograma e se constituem modelos de transmissão da matéria que se deu, a princípio, por uma determinação externa a eles.

No que diz respeito ao processo de organização do ambiente físico e social, o referido autor denomina de gestão das interações, pois se efetiva como condicionante articulado pelos envolvidos para se apropriarem da transmissão da matéria.

Diante da proposição de Tardif (2004) para explicar a operacionalização do trabalho pedagógico expresso em sala de aula pelas pessoas participantes do processo de atuação e formação profissional, vale ressaltar, que a docência tem um caráter multidimensional e seus desdobramentos se colocam como um desafio e, por isso, um propósito que precisa ser perseguido na implementação dos programas de formação profissional, inicial e continuada, como sinônimo de profissão, conforme defende Imbernón (2004).

Concebida dessa forma, a docência é um exercício construído concomitantemente nos espaços de formação e atuação profissional, um instrumento político-pedagógico capaz de mudar a lógica de trabalho das instituições que separa teoria e prática, professor e especialista, espaços e funções docentes, imprimindo uma gestão autoritária e não educacional.

Ademais, não podemos falar de uma docência sem situá-la, no âmbito do trabalho pedagógico, num tempo histórico e social que faz construir um contexto, neste caso, da infância reconhecida como categoria social e de valorização da criança como sujeito social de direito. Nesse entendimento, Rios (2003) corrobora ao dizer que, *“o ser humano, pela intervenção livre e criadora do trabalho, define o mundo, cria significações e valores, determinando ele próprio de que forma organizar a vida”* (p.102).

Em tal perspectiva, insistimos em dizer que é o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional articulada à valorização e ao reconhecimento social do que faz, que o professor exerce a docência como profissão. Pois, segundo Imbernón (2004) *“a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico especializado”* (p.30).

De acordo com o que anunciamos anteriormente acerca da realidade em que se desenvolve o trabalho pedagógico na educação infantil, torna-se necessário refletir algumas questões para contextualizar o sentido da docência na

Pedagogia da Educação Infantil que é uma especificidade da profissão que se exerce em busca da profissionalização docente.

Para dar continuidade à discussão, questionamos:

a) quem é o profissional da educação infantil que trabalha com a criança até seis anos de idade?;

b) quais são as dimensões da profissão que o referenciam como profissional da educação infantil?;

c) que saberes precisa ter esse profissional para atuar como professor na educação da criança?;

d) que identidade profissional têm as pessoas que trabalham na educação infantil?;

e) que relação existe entre sua identidade no exercício da docência e a Pedagogia da Educação Infantil?;

f) em relação à construção de uma pedagogia da educação infantil, que concepção tem de docência?;

Muito mais do que reflexões, esses questionamentos podem sinalizar, diante do que define a legislação nacional, contradições e incertezas que perpassam a discussão da docência na educação infantil. A esse respeito, Bonetti (2004) destaca:

Nos documentos analisados¹⁴, a especificidade da docência na educação infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no ensino fundamental, tendo nesse caso como central em sua atuação o próprio currículo e o ensino de conteúdo (p.141).

Diante de tal prescrição, percebemos, mais uma vez, que nos documentos oficiais, o trabalho pedagógico do professor na educação infantil está atrelado ao processo de escolarização como mecanismo de preparação para o ensino fundamental.

¹⁴ Para analisar como está sendo tratada a especificidade da docência na educação infantil, Bonetti (2004) trabalhou com os seguintes documentos pós-LDB/1996: Referenciais para a Formação de Professores (1998), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior (2002) e o Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

Analisando a função da educação infantil proposta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, Faria (2003) argumenta que as concepções apresentadas “*dividiram-se em duas grandes correntes, uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, privilegiando-se ora uma ora outra*”. (p.56). A autora acrescenta, ainda, que a organização do próprio documento tenta fazer uma justaposição dessas concepções e acaba multiplicando os equívocos na orientação para o trabalho pedagógico com a criança.

Trouxemos essas questões referentes às orientações prescritas nos documentos legais para explicitar que, do mesmo modo, eles também trazem indicações acerca da identidade do profissional da educação infantil. A esse respeito, o RCNEI (1998) expressa que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (RCNEI, 1998, p. 27).

Hoje, mais do que antes, essa é uma realidade que precisa ser mudada para mudar também o exercício da docência no trabalho pedagógico na educação infantil para além de uma polivalência profissional exercida apenas no âmbito da sala de aula.

Temos defendido, nesse estudo, a necessidade de uma política da infância que reconheça e valorize a importância de se construir uma pedagogia da educação infantil pautada no princípio de que a infância se constitui numa categoria social e a criança é um sujeito social de direitos que se constrói pelas situações sociais de desenvolvimento em que participa.

Em tal perspectiva, os profissionais da educação infantil se tornam os responsáveis direto pela implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil como uma construção socialmente instituída. Nesse sentido, a docência está muito além da definição de um perfil, conforme pontua o RCNEI (1998), pois se sustenta no processo de profissionalização que possibilita a construção de uma identidade profissional e também institucional.

Se entendemos que há várias infâncias, que as crianças são diferentes entre si e não são abstratas nem universais, que se constroem na cultura das infâncias pelas suas experiências de vida nas relações sociais, então não podemos traçar um perfil profissional ou institucional. Assim sendo, o termo identidade torna-se mais apropriado porque, no nosso entendimento e, diante do trabalho pedagógico realizado, ele significa distinção, posição social construída num contexto coletivo e relacional, cuja atuação se fortalece em ambientes de inovação pedagógica.

Além do mais, se assim for entendida a identidade profissional, também esclarece que as funções do magistério que trabalham na educação infantil são definidas no próprio contexto coletivo, em que todos trabalham juntos e compreendem a dinâmica organizacional da qual fazem parte e ali definem seus papéis. Assim, esse processo reconstrói, ainda, a identidade institucional da educação infantil que é provocada pelas mudanças na constituição do papel social dos profissionais.

Esta dinâmica pode se dá pela inovação educativa mediante a profissão docente que segundo Imbernón (2004), *“não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor”* (p.19).

Acreditamos, portanto, que, quando buscamos mudanças na organização do trabalho pedagógico na educação infantil, procuramos também uma maneira de, ao mesmo tempo, re-significar o exercício da profissão de seus trabalhadores. Nessa questão, Dahlberg, Moss e Pence (2003) se posicionam dizendo que *“precisamos encontrar maneiras de aprofundar nosso entendimento do que está acontecendo na instituição, o que pode sugerir formas novas ou modificadas de organização ou de maneiras de trabalhar”* (p.116).

A valorização de um processo de profissionalização no trabalho pedagógico da educação infantil, nos dias de hoje, redimensiona as funções e papéis sociais no contexto das instituições que, historicamente, têm caracterizado o trabalho na educação infantil. Portanto, a profissionalização se constitui num direito e, ainda, requer um reconhecimento público para promover a inovação necessária na configuração da identidade institucional e, ao mesmo tempo, possibilitar a implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Essa

questão é compartilhada e defendida por muitos estudiosos da área, entre eles, podemos trazer a contribuição de Cerisara (2002):

A defesa da profissionalização das professoras de educação infantil é tão urgente quanto a redefinição da função das instituições de educação infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de 0 a 6 anos sejam elas pobres ou ricas, brancas, negras ou indígenas, estrangeiras ou brasileiras, entre outras, tenham uma infância digna e boas condições de vida (p.108).

Ademais, o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil, visto na perspectiva dos relacionamentos, se caracteriza por uma ação intencional e contextualizada, que promove situações de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, construir uma outra concepção de identidade profissional e, também, da instituição, torna-se, condição necessária para provocar mudanças no processo de profissionalização do professor de educação infantil e, por conseguinte, no próprio sentido de docência.

Nessa mesma questão, é importante esclarecer que a profissionalização e a docência dos profissionais da educação infantil não podem ser isoladas das outras etapas da educação básica, pois esta se constitui unidade de uma composição prescrita na LDB/1996 no seu artigo 21. Em tal lógica, a atuação desses profissionais tem especificidades que precisam ser respeitadas e ter continuidades para criar a identidade no exercício da profissão na educação infantil e nas etapas seguintes.

Esta questão é discutida por Oliveira-Formosinho (2002) quando anuncia que o papel dos profissionais da educação infantil é, em muitos aspectos, semelhante ao dos outros professores, no entanto é específico e diferente em muitos outros. Segundo a autora, e para nós também, esse papel diferenciado é o que caracteriza a profissionalização específica e, portanto, a docência na educação infantil. Entretanto, a transitoriedade entre um papel e outro, muitas vezes, provoca conflitos e resistências na construção da identidade dos profissionais desta etapa da educação básica.

De acordo com a mesma autora, *“os próprios atores envolvidos na educação da infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de*

serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente do ensino” (...) (p.44).

No que diz respeito às especificidades da educação infantil em relação às outras etapas da educação básica, encontra-se, a nosso ver, no reconhecimento da unidade educar e cuidar como contexto educativo do trabalho pedagógico a ser implementado por meio de uma proposta coletivamente elaborada, cuja intencionalidade é ampliar as experiências de vida da criança. Essa proposta precisa ter como princípio educativo a valorização dos direitos da criança e de suas famílias, o que está sendo considerado, por nós, como Pedagogia da Educação Infantil.

A partir do que temos discutido ao longo do texto, podemos apontar algumas dimensões do trabalho pedagógico que especificam o contexto da docência na educação infantil e, portanto, os processos formativos, nos quais a criança tem o direito de compartilhar.

Entre tantas outras questões, sinalizamos: a valorização das histórias de vida das pessoas que convivem na instituição, a parceria família e comunidade, o reconhecimento da linguagem como instrumento cultural e de apropriação do conhecimento de mundo, o currículo construído *com e pelas* diferentes formas de relacionamentos mediante as experiências de aprendizagem vivenciadas dentro e fora da instituição, o papel social dos profissionais que ali trabalham, a construção do tempo de vida como tempo pedagógico, a organização dos espaços como ambientes educativos, uma dinâmica social de construção de valores éticos.

Isso significa considerar que, a docência se constitui, no sentido amplo e restrito, exercício de planejar, implementar, coordenar e avaliar esse trabalho que tem uma dimensão social e, do mesmo modo, cultural, político, ético em todos os espaços e tempos institucionais. Por isso, a defendemos como profissão, pois este trabalho só pode ser desenvolvido por um profissional com formação específica, contextualizada, relacional, continuada e articulada com a ação das famílias e comunidade. Pensamos assim, dado o caráter multireferencial do trabalho pedagógico na educação infantil.

Tomamos a argumentação de Imbernón (1998) a respeito da importância do conhecimento pedagógico especializado no contexto de trabalho, para ratificar essa posição acerca da docência na educação infantil, pois de acordo com o autor¹⁵:

É ele que diferencia e estabelece a função docente que necessita de um processo concreto de formação que reúna características específicas como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social (...) que se legitima na prática profissional em uma atividade de trabalho em uma instituição (p.26).

Para além das questões históricas que perpassam o trabalho pedagógico na educação infantil, defendemos a necessidade de um conhecimento pedagógico específico na educação infantil, em função, principalmente, de abrandar as tensões de natureza social e cultural que permeiam o processo de profissionalização de quem trabalha nessa etapa da educação básica. Pois, se assim não for, diz Kramer (2002), “*esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão*” (p.125).

Em tal perspectiva, podemos afirmar que o trabalho pedagógico só tem significado quando as pessoas se tornam protagonistas das atividades que desenvolvem e, por isso, pode ser por elas modificado, re-significado, ampliado. Desse modo, o respeito e reconhecimento a esta questão implica atribuir sentido à docência da educação infantil e, assim, assume uma dimensão ética que faz do trabalho desenvolvido uma Pedagogia da Educação Infantil. É desse modo que, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), “*reconhecemos que a criança está co-construindo conhecimento (...) no relacionamento com os outros co-construtores, tanto adultos como crianças (...)*” (p.105).

A docência se torna, então, processo de construção, ação inacabada, atividade histórico-cultural, uma vez que, a educação infantil como espaço social se constitui ambiente de constante e permanente aprendizagem, cuja referência são os relacionamentos que se constroem num contexto social, ético, político em que as pessoas estão inseridas.

¹⁵ Esta citação é uma tradução livro do original que está publicado em espanhol.

Pelo que discutimos até agora, podemos dizer que a docência na educação infantil se efetiva pelo trabalho profissional de educadores com formação específica. Assim, ela se constrói pelo reconhecimento das diferentes infâncias e crianças e busca na própria experiência, criar mecanismos que promovam continuamente situações de aprendizagem amplas e diversificadas entre crianças e adultos com foco nos relacionamentos.

Para tanto, estes profissionais precisam ser valorizados numa política que assegure seus direitos e tenha diretrizes que orientam um trabalho ético-profissional, consciente, politizado e contextualizado que faça da Pedagogia da Educação Infantil um ambiente de profissionalização.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 O paradigma da abordagem qualitativa

A pesquisa educacional situa-se no campo das ciências sociais e tem sido um instrumento relevante para a construção do conhecimento. É, ainda, uma busca sistemática que produz ciência por meio de determinadas estratégias de ação. No campo educacional, essa busca estratégica articula conhecimentos novos com os já produzidos historicamente, constituindo parte importante da dinâmica da investigação que acontece pelas relações estabelecidas entre as pessoas e o meio em que estão situadas.

A pesquisa torna-se, para Brandão (2003), uma *“experiência humana de conviver e partilhar saberes, para decifrar mistérios por estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e construção de significados”* (p.22).

Há, pois, uma estreita relação entre o conhecimento produzido pela pesquisa e as experiências das pessoas que, direta ou indiretamente, participam dessa dinâmica social. Assim sendo, entendemos ciência como um processo histórico de construção de conhecimento a partir de instrumentos e critérios que a legitimam pela forma como o pesquisador concebe as pessoas e os contextos nos quais atuam.

No contexto dos paradigmas epistemológicos da pesquisa na educação, optamos, neste trabalho, pela perspectiva etnográfica (LUDKE e ANDRÉ, 1986), desenvolvendo uma investigação com a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. Buscamos, nestas autoras, a inspiração para identificar, definir e delimitar os contornos desse estudo de caso ao longo da pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa deu-se, igualmente, pela sua propriedade, considerando o que esclarecem Bogdan e Biklen (1994) em termos de seus cinco aspectos básicos:

- a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa para aqueles autores tem uma “ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (1994, p.291).

Nesse processo de busca de sentidos, a legitimidade de critérios para se produzir conhecimento por meio das descobertas foi uma necessidade da pesquisadora. Por isso, as características apresentadas pelos referidos autores contribuíram para eleger os critérios que justificam esta abordagem na realização da presente pesquisa, a saber:

- a) a pesquisadora foi um dos instrumentos principais, pois manteve contato direto com o campo de estudo durante todo o processo, o que demandou capacidade de compreensão em diferentes questões emergidas do contexto para poder intervir de forma flexível e criativa na dinâmica da investigação.

Nesse tempo, participou de reuniões, assembléias, mesa redonda, grupo de estudos com professores-formadores / professoras-formadoras e licenciandos / licenciandas, conhecendo as situações da vida real que dão sentido ao trabalho de formação em pedagogia na Universidade.

Pela experiência vivenciada ao longo da pesquisa, foi possível perceber que, de fato, as pessoas agem em função de suas crenças, valores e experiências. O que implica saber que, num processo de formação, o

conhecimento é uma construção social que exige compreensão individual e coletiva considerando o contexto no qual estão inseridas as pessoas.

Em tal perspectiva, nos inspiramos, ainda, nos pressupostos da pesquisa qualitativa porque segundo Ludke e André (1986), este tipo de investigação “*se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*” (p.18).

b) o processo é mais importante que o produto. Na dinâmica de funcionamento de um curso de formação, as ações entre as pessoas são compartilhadas em diferentes situações e de formas diversas. Por isso, essa dinâmica é constituída por um caráter processual e histórico que se expressa na convivência social por meio dos sentidos que essas pessoas atribuem às suas experiências. O tempo que elas conviveram com a pesquisadora potencializou a riqueza das trocas e aproximou pessoas e contextos, quando os sentidos individuais puderam ser compartilhados na construção de significados a respeito de alguns aspectos relacionados ao curso de formação em pedagogia.

c) o reconhecimento da importância de retratar a perspectiva dos participantes. Esse reconhecimento mostrou-se condição necessária para extrair o sentido que os participantes estavam atribuindo às questões investigadas, confirmando assim, o pensamento de Rey (2002) “*o sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas prontas a expressar-se diante da pergunta bem-formulada*” (p.55).

A comunicação, a troca e o diálogo foram práticas que se construíram no percurso da pesquisa. Os participantes tiveram liberdade de expressão para interpretar e construir juízo de valor a respeito das questões que estavam sendo investigadas, o que demandou a necessidade de utilização criativa de diferentes instrumentos¹⁶ que fizessem surgir as condições adequadas de participação das pessoas envolvidas neste processo.

Diante de tal ponto de vista, o caso estudado foi o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas

¹⁶ Os instrumentos utilizados na pesquisa serão explicitados mais adiante.

Séries Iniciais como ambiente social de formação do pedagogo e pedagoga para a docência na educação infantil. Para tanto, as questões de pesquisa foram:

a) que concepções de docência estão presentes nos documentos que institucionalizam a formação em pedagogia para a docência na educação infantil?

b) que sentidos são atribuídos à docência na educação infantil no processo de formação e atuação do pedagogo e pedagoga?

c) que sentido pode ter a qualidade na docência da educação infantil?

A delimitação do estudo e a compreensão dos seus contornos foram feitos num dado contexto descrito a seguir.

2.2. Contexto de realização do estudo de caso

A pesquisa foi realizada num Departamento de Ciências Humanas de uma universidade pública, multicampi, de um dos estados nordestinos. O local pesquisado situa-se a 900 km da capital.

A Universidade originou-se de um Centro de Educação Técnica e foi fundada no início da década de oitenta, já numa estrutura multicampi, tendo seus departamentos localizados em diferentes municípios do estado. Seu idealizador foi o Secretário Estadual de Educação da época. Argumentava ele que tal estrutura otimizava o funcionamento da universidade e a tornava economicamente eficiente.

Esta configuração multicampi tem vantagens e desvantagens. É importante para ampliar a oferta da educação superior no interior do estado. Para tanto, precisa enfrentar contradições na gerência da sua dinâmica de funcionamento administrativo-pedagógica. Segundo Fialho (2005):

A universidade *multicampi* encontra-se subordinada a uma lógica estatizante que a tudo uniformiza, sela o seu não reconhecimento para com esta sua peculiar configuração, ignorando que a desconcentração geográfica e administrativa (importante para enviar os sentidos de descentralização) produz impactos sobre o funcionamento da vida acadêmica e administrativa e pode comprometer a missão universitária (p.115).

Em sua organização, a Universidade aqui considerada possui um sistema de colegiados que busca manter uma unidade entre seus campi e uma gestão democrática e participativa.

Portanto, o modelo institucional integra, nos órgãos colegiados representantes de cada um de seus segmentos. Nessa conjuntura, os colegiados superiores da universidade são os seguintes: Conselho Superior de Administração (CONSAD), Conselho Superior Universitário (CONSU), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho de Curadores (CC) e Reitoria. Já os campi são constituídos por Departamentos¹⁷ e Colegiados de Cursos¹⁸.

A despeito da intencionalidade de uma administração setorial com uma articulação interdepartamental, os esforços da interiorização do ensino superior nem sempre significa uma valorização do diverso. O funcionamento dos departamentos vinculados à administração central acaba por uniformizá-los e padronizá-los, segundo os ditames da Reitoria, localizada na capital do estado.

Essa mesma lógica centralizadora se estende aos procedimentos de implantação de seus cursos de graduação e pós-graduação. O CONSEPE, órgão deliberativo e consultivo em matéria didático-científica resolve, por meio de reuniões bimestrais, as questões de sua competência. Portanto, ele fornece ao CONSU, informações que subsidiam a formulação de políticas gerais da Universidade relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, incluindo as normas de todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Todo curso de graduação implantado em qualquer departamento da Universidade depende de um ato administrativo do CONSU. O mesmo se dá caso seja identificada a necessidade de extinção de determinado curso.

¹⁷ Departamento é o órgão administrativo da Universidade responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades didático-científica e administrativa *de um ou mais cursos nas instâncias denominadas campi* (PROJETO DE CURSO, 2004, p. 27, GRIFOS NOSSOS).

¹⁸ O Colegiado de Curso é órgão de coordenação didático-pedagógica dos cursos de graduação e pós-graduação. Haverá em cada curso de graduação um colegiado constituído de docentes em exercício, uma para cada matéria do currículo mínimo, eleitos pelos respectivos pares com mandato de dois anos, e de um representante do corpo discente eleito pelo alunado do curso com mandato de um ano (PROJETO DE CURSO, 2004, p. 53).

2.2.1. Conhecendo o contexto da instituição

O Departamento onde se deu a pesquisa foi criado no ano de 1997, junto com a própria implantação da Universidade. Antes disso, no entanto, o município já contava com outra instituição pública de educação superior. No começo, havia um Centro de Educação (1981-1985). Depois, surgiu o Centro de Ensino Superior, que funcionou de 1985 a 1990.

No ano de desenvolvimento dessa pesquisa (2006), o Departamento em pauta ofereceu 06 (seis) cursos de graduação: Pedagogia (três currículos diferentes), Letras, Ciências Contábeis, Agronomia, Matemática e Biologia. Cada curso tem seu colegiado específico sob a coordenação de um professor-formador que pertence ao quadro de professores da Universidade, eleito por seus pares. Há no colegiado, representantes de alunos. O coordenador tem um período de gestão de dois anos.

No segundo semestre de 2006, a distribuição dos alunos matriculados, por curso, pode ser vista no gráfico a seguir.

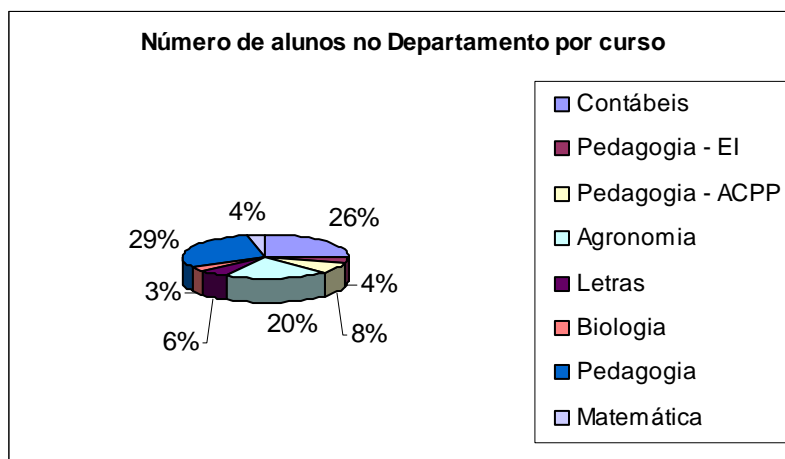


Gráfico 01: Número de alunos do Departamento

Nesse segundo semestre, de 1172 matrículas, o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais tem registrado 487 (quatrocentos e oitenta e sete) licenciandos e licenciandas, 4% do total de matriculados e matriculadas.

Nesse quantitativo, 40 (quarenta) ingressaram no primeiro semestre de 2003, os demais são remanescentes¹⁹. O número de licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia em relação ao quantitativo de alunos do Departamento tem a seguinte representação:

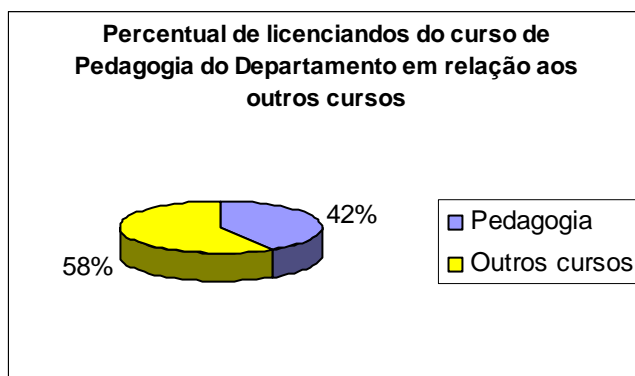


Gráfico 02: Número de licenciandos e licenciandas em Pedagogia em relação aos outros cursos

Em termos proporcionais, o Colegiado de Pedagogia tem aproximadamente quase metade do número de alunos matriculados em relação aos outros cursos do Departamento. Vê-se, assim, a representatividade da formação em pedagogia na cidade e região.

No que diz respeito ao número de professores-formadores desse curso, têm-se, no primeiro semestre de 2006, 34 (trinta e quatro), 28% do total de 86 (oitenta e seis) professores-formadores do Departamento. Essa proporcionalidade está no gráfico a seguir:

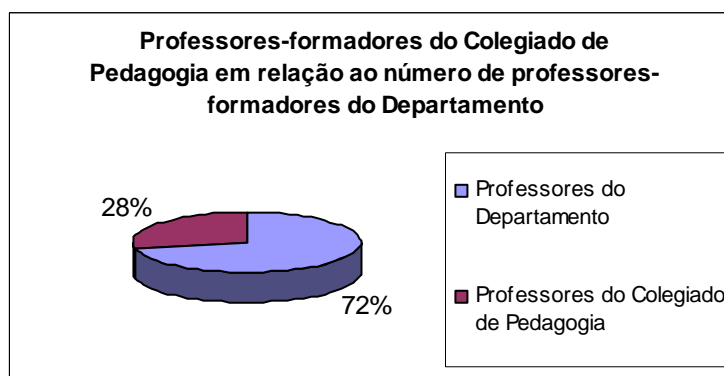


Gráfico 03: Professores-formadores e professoras-formadoras do Colegiado de Pedagogia em relação ao número total de professores-formadores do Departamento

¹⁹ Remanescentes são os licenciandos que, por algum motivo, não puderam concluir o curso com sua turma de origem e continuam no curso, matriculados em outras turmas com o objetivo de cumprir os créditos para a integralização curricular do curso no qual está matriculado.

A formação dos professores-formadores e professoras-formadoras do curso de Pedagogia em análise está apresentada no gráfico abaixo:

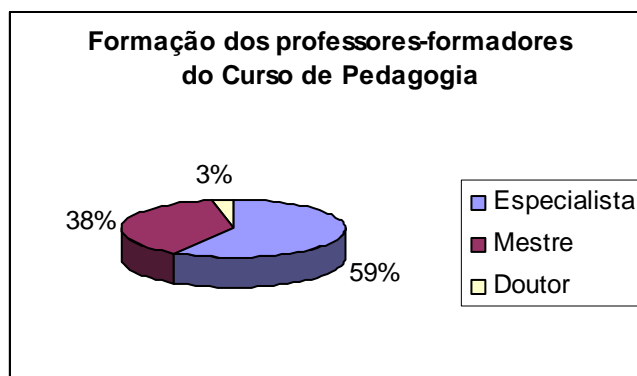


Gráfico 04: Formação dos professores-formadores e professoras-formadoras do curso de Pedagogia

2.2.2. A inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa

Os motivos iniciais para a realização desta pesquisa remontam-se ao início da década de 1990, mais especificamente, a partir do ano de 1994, quando eu era aluna do curso de Pedagogia com habilitação nas Matérias Pedagógicas do Magistério no Segundo Grau oferecido pelo antigo Centro de Ensino Superior que antecedeu a criação desse Departamento.

À época, não compreendia bem o sentido da importância da formação profissional do professor. Hoje, posso entender que eu, como professora em duas instituições de ensino, uma pública e outra particular, não compreendia a dinâmica dos processos formativos, nem visualizava o contexto da minha formação acadêmica como um dos ambientes de profissionalização.

Portanto, eu não tinha uma identidade profissional constituída no movimento articulado entre o percurso de minha formação inicial (VEIGA, 2001, 2006), e atuação como professora (TARDIF, 2004). Na ansiedade de querer acertar no trabalho desenvolvido na escola, acabava recorrendo a outros mecanismos que me ajudassem a realizar as atividades, ora pelas circunstâncias, ora por necessidades, ou ambos. Por exemplo, na escola buscava observar o trabalho dos profissionais mais experientes, ou tentava me aproximar deles num

diálogo cauteloso, de modo que não percebessem as minhas dificuldades ou dúvidas.

Agora, entendo, também, que cabia a mim fazer as articulações e contextualizações necessárias entre os saberes da formação e aqueles da atuação profissional. Na época, não consegui essa articulação, e talvez, ainda hoje, não consiga, como desejado.

Terminado o curso, vivia uma solidão pedagógica. No trabalho, me sentia desprovida dos saberes da minha profissão. Ser pedagoga, habilitada no magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, não fez diferença no meu entendimento *do* e *no* exercício da profissão, indicando que, antes de ter participado de um processo de formação, eu tinha sido certificada com formação em nível superior (FREITAS, 2003).

Por atuar em outros contextos educacionais²⁰, fui construindo experiências que fortaleceram a vontade de melhor compreender essa dinâmica na formação de professores, como professora-formadora.

Em 2001, passei a sentir, mais de perto, o que vive uma professora-formadora frente à complexidade e às dificuldades da formação inicial. Integrei o quadro docente da mesma Universidade da qual fui aluna, como professora do curso de Pedagogia.

Desse modo, tenho trabalhado no ensino, na pesquisa e na extensão e orientando TCC²¹ cujas temáticas priorizam o trabalho pedagógico na educação da criança pequena e a formação dos profissionais da educação infantil. Essas experiências têm sido desafiadoras. Sinto a necessidade de ampliar meu entendimento acerca da docência na educação infantil.

Minha história pessoal e profissional inseriu-me neste contexto e me fez pesquisadora da formação de professores. Assim, nesta pesquisa, busco entender e avaliar como o curso de pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil.

²⁰ Como aluna de cursos de pós-graduação lato sensu, professora-formadora em cursos de aperfeiçoamento profissional de professores da educação básica, professora de curso de especialização coordenadora do curso de especialização em Educação Infantil do Departamento.

²¹ As orientações de Trabalho de Conclusão de Curso são as monografias produzidas pelos licenciandos.

2.3. Constituição do caso estudado: o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

O curso de Pedagogia aqui referido nasceu junto com a criação do Departamento onde está inserido. Primeiro, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau sob as Resoluções n.º 2 de maio de 1969 e n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Em 1998, por decisão do CONSEPE e aprovação do CONSU, houve a necessidade de mudança do curso de Pedagogia para outra habilitação que melhor atendesse às exigências legais de formação de professores para atuarem na educação básica.

A primeira habilitação foi extinta. Atualmente funcionam, concomitantemente, diferentes currículos de formação em pedagogia. Seus eixos são:

- a) Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, implantado em 1999 e em processo de extinção;
- b) Pedagogia com habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, implantado em 1999, também em processo de extinção;
- c) Pedagogia com ênfase em Gestão e Docência, implantado em 2004.

No gráfico abaixo apresentamos o número de licenciandos e licenciandas matriculados em cada um destes cursos no segundo semestre de 2006.

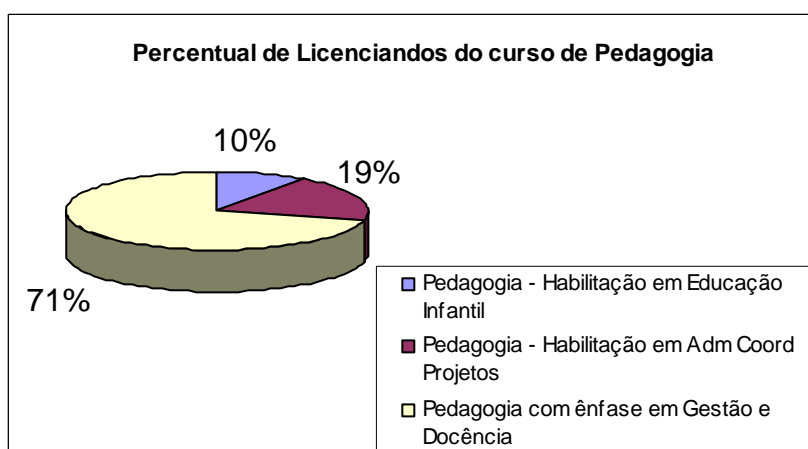


Gráfico 05: Número de licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia

No contexto desse trabalho, o foco contextual diz respeito à habilitação Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Portanto, nos debruçaremos a seguir no histórico de criação e contexto de funcionamento dessa habilitação do curso de Pedagogia.

A exigência da criação de novos currículos de formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. No seu artigo 62 diz que a formação para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental será, a partir de sua promulgação, “*em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades*”, admitindo ainda o nível médio como formação mínima.

Dois anos após a promulgação da LDB/96, o Departamento aqui considerado fez mudanças no seu curso de Pedagogia, uma vez que, suspendeu a habilitação magistério das Matérias Pedagógicas do curso de Pedagogia e passou a oferecer as habilitações: Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental do nas Séries Iniciais pela Resolução 217/1998 e, também, Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Resolução 218/1998.

A decisão dessa mudança no curso de Pedagogia deu-se de forma verticalizada. É certo que havia uma exigência legal e uma necessidade regional no que diz respeito à formação dos profissionais da educação básica. Contudo, a decisão por indicar as especificidades das habilitações que formalizariam o currículo do curso de Pedagogia nos departamentos com novas habilitações aconteceu de forma não discutida. Sua implantação foi instituída pelo CONSEPE, com aprovação do CONSU e comunicada aos departamentos por uma resolução específica, datada de início de janeiro de 1999.

Acatadas as determinações, o Departamento tratou de implantar as referidas habilitações: a) Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, noturno e b) Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, vespertino. Posteriormente, em 2002, começou a ser ofertada a habilitação Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, além do turno noturno, também no turno matutino.

Estas habilitações foram consideradas adequadas ao contexto da cidade e da região, tendo em vista as especificidades locais e regionais no que diz respeito à atuação dos profissionais da educação. Por terem, teoricamente, autonomia pedagógica, esperava-se que caberia, portanto, aos Departamentos elaborar os projetos de curso, a serem encaminhados para o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação²². Contudo, a urgência para o cumprimento da legislação, faz com que os departamentos não tivessem tempo hábil para elaborarem seus projetos de curso.

No caso da habilitação Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, outro Departamento localizado em outro município, já tinha, nesse período, elaborado um projeto de Pedagogia com esta habilitação. Este foi enviado pelo CONSEPE, aos outros Departamentos, como sugestão, para visualizarem o curso de Pedagogia que teria início poucos meses depois.

No Departamento aqui considerado, quando os licenciandos e licenciandas que ingressam no vestibular do primeiro semestre de 1999, cursavam as disciplinas do segundo semestre, o Colegiado de Pedagogia iniciou um processo de re-elaboração do referido projeto.

O trabalho demandou dos profissionais envolvidos, estudo e amadurecimento da proposta que previa ser inovadora, visto que a educação infantil não integrava o projeto do curso de Pedagogia anterior e poucos deles tinham formação ou experiência naquelas etapas da educação básica.

No novo projeto do curso de Pedagogia com as suas novas habilitações buscaram atender aos anseios do município e sua região circunvizinha, notadamente, a partir do quinto semestre.

Desde a sua implantação, em 1999, até 2003 ingressaram no curso 200 (duzentos) licenciandos e licenciandas, 40 (quarenta) por ano. Nesta habilitação, estes dados até o primeiro semestre de 2006 encontram-se na situação a seguir:

- a) 58 (cinquenta e oito) concluíram os estudos;
- b) 39 (trinta e nove) abandonaram a formação na referida habilitação.

²² A Universidade está jurisdicionada pelo Conselho Estadual de Educação.

- c) 08 (oito) saíram do curso por cancelamento ou transferência;
- d) os demais ingressaram no novo currículo do curso que teve início em 2004 como alunos remanescentes;

Considerando que o tempo mínimo de integralização curricular é de 04 (quatro) anos, em 2006 seria o primeiro prazo para o término dos estudos dos licenciandos e das licenciandas que ingressaram na última turma de oferta dessa habilitação em 2003. No entanto, percebemos que existe uma situação indefinida para a conclusão do curso para que ingressou nesta habilitação e que agora está em outro currículo, cuja ênfase é Gestão e Docência.

2.4. Processo de construção das informações

2.4.1. Participantes

Na implementação de um projeto pedagógico de formação profissional, a convivência entre as pessoas se constitui, em todo o processo, parte importante da dinâmica de formação. Assim, curso e percurso se fazem contextos pelos participantes que dão a eles a história a ser contada.

Nessa dinâmica, muitas conversas, debates, descobertas e reflexões são realizados, aproximando olhares e saberes, pessoas e contextos. Nessa dinâmica formativa professores-formadores, professoras-formadoras, licenciandos e licenciandas dividem, ampliam, reconstróem e transformam as suas experiências, ao tempo em que implementam o projeto pedagógico do curso, são eles, pois, os participantes dessa pesquisa. No conjunto, somos dezessete atores nesse processo de investigação:

- a) oito professores-formadores que trabalham nas disciplinas do curso voltadas para a educação infantil;
- b) a pesquisadora como professora-formadora do curso de Pedagogia;
- c) oito licenciandas da turma do primeiro semestre de 2003²³.

²³ Os critérios para a escolha das licenciandas estão apresentados na página 97.

A exemplo do refletido por Imbernón (1998), acreditamos que esses atores têm uma “*epistemologia prática, possuem um conhecimento e um quadro teórico construído*” (p.81) a partir das suas experiências sejam as vivenciadas no processo de formação, sejam as da atuação profissional. Tais experiências vividas pelos professores-formadores e licenciandas puderam legitimar, questionar e indicar diferentes sentidos para a docência na educação infantil.

A caracterização das licenciandas pode ser vista no quadro a seguir.

Licenciandas	Idade	Formação em nível médio		Experiência no magistério	Experiência na Educação Infantil	Rede de ensino
		Curso	Ano de conclusão			
1	26 anos	Magistério		02 anos	-	Pública
2	36 anos	Magistério	1998	10 anos	-	Pública
3	42 anos	Magistério	-	-	-	-
4	28 anos	Magistério	1995	02 anos	-	Particular
5	27 anos	Magistério	1998	05 anos	01 ano	Pública
6	29 anos	Magistério	1995	05 anos	01 ano	Pública
7	27 anos	Magistério	1997	07 anos	02 anos	Particular
8	23 anos	Magistério	2000	06 anos	06 anos	Particular

Tabela 01: Caracterização das licenciandas participantes da pesquisa

Pelo quadro, vemos que a média de idade das 08 (oito) licenciandas é de 30 anos. Todas têm formação em magistério em nível médio e apenas metade tem experiência com educação infantil.

A seguir apresentamos a caracterização dos professores-formadores e professoras-formadoras²⁴. Os dados da tabela 02 evidenciam a pouca ou nenhuma experiência do docente universitário no contexto da educação infantil. Vale ressaltar que eles e elas trabalharam as disciplinas específicas do curso de Pedagogia voltadas para a educação da criança pequena.

²⁴ Durante o processo de pesquisa, não pudemos entrevistar dois destes professores-formadores: Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais e Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais e Sociais.

Prof	Disciplina	Professor(a)-Formador(a)		Tempo de atuação		Experiência	
		Graduação	Pós-Graduação	Magistério	Univer- sidade	Educação Infantil	Extensão ²⁵
A	Epistemologia ²⁶	Filosofia Pura	Doutor	26	23	-	-
B	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	Pedagogia	Especialista	09 anos	03 anos	-	-
C	Psicomotricidade	Psicologia	Mestre	09 anos	09 anos	-	-
D	Literatura Infantil	Pedagogia	Especialista	14 anos	03 anos	01 ano	
E	Fundamentos da Educação Infantil	Pedagogia	Mestre	20 anos	12 anos	04 anos	Sim ²⁷
E	Metodologia da Alfabetização						
F	Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio)						
G	Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais	Educação Física	Especialista	22 anos	17 anos	-	-
H	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	Letras	Especialista	15 anos	02 anos	-	-
I	Metodologia do Ensino da Matemática I	Ciências: Hab. em Matemática	Mestre	10 anos	05 anos	-	-
J	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais e Sociais	Medicina Veterinária e Pedagogia	Especialista		07 anos	-	-

Tabela 02: Caracterização dos professores-formadores e professoras-formadoras participantes da pesquisa

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi evidente a importância dos participantes anunciados para termos condição de avaliar, com propriedade, no âmbito do processo de formação inicial, como o curso de pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil. De fato, esse percurso tornou-se um processo de compreensão da Pedagogia da Educação Infantil e, também, de discussão do sentido da qualidade na docência da educação infantil.

No caso, entendemos que a Pedagogia da Educação Infantil se constrói no contexto do trabalho dos profissionais ou, como diz Tardif (2004) no “*estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*” (p. 255).

²⁵ Neste item, experiência em extensão, indica se o professor tem registrado projeto em Educação Infantil no Núcleo de Pesquisa e Extensão da Universidade - NUPE. Não tem projeto de pesquisa registrado, apenas de extensão.

²⁶ Os professores das disciplinas Epistemologia e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental participaram da entrevista porque foram, várias vezes, mencionados no grupo focal quando as licenciandas se referiam à produção do conhecimento e ao sentido de qualidade presente na legislação educacional brasileira.

²⁷ Os projetos de extensão registrados no NUPE por esta professora são: (1) Alfabetização a partir do texto com ênfase na relação som-letra e (2) Projeto de Funcionamento do Núcleo de Educação Infantil.

2.4.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Ao explicitar os procedimentos da pesquisa estamos atentos ao fato de que, o processo de construção dos dados não é totalizante, pois como dizem Vidich e Lyman (2006), “as ‘*histórias do campo*’ são, por si só, parte de um processo social em andamento que em sua experiência dia a dia, minuto a minuto, desafia a recapitulação” (, p.50).

O entendimento do curso em análise como um ‘processo em andamento’ nos desafiou durante todo o percurso de investigação no qual a criatividade para o tratamento dos dados fez com que recorrêssemos a uma metodologia capaz de gerar, integrar e interpretar as informações a partir do seguinte:

- a) análise documental;
- a) grupo focal;
- b) observação;
- c) entrevista semi-estruturada

Essa diversidade de caminhos metodológicos mostrou-se apropriada para a realização do estudo de caso. A ordem dos instrumentos para a análise dos dados configura-se na imagem abaixo:

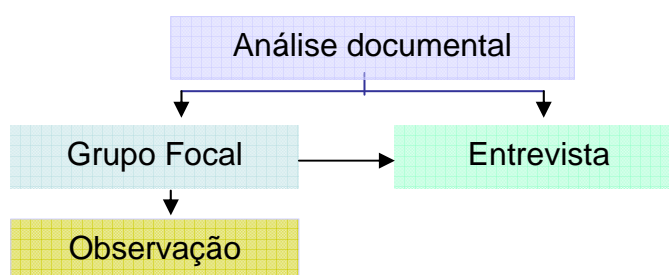


Figura 01: Organização e seqüência dos instrumentos da pesquisa

Do ponto de vista metodológico apresentado, mostraremos, a seguir, o estatuto informativo das fontes para saber como se deu o percurso da coleta de dados.

a) Análise documental

A análise documental cumpriu um duplo papel. Foi uma técnica exploratória (ALVES-MOZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999) e contextualizou o trabalho com os demais instrumentos.

Os documentos analisados na perspectiva do sentido de docência para a Educação Infantil foram:

1 - Projeto pedagógico do curso reconhecido em 2004;

2 - Planos de ensino das disciplinas voltadas para a educação infantil trabalhados na turma do primeiro semestre de 2003.

A análise documental buscou de modo mais específico, analisar as concepções de docência presentes na formação em pedagogia.

b) Grupo focal

A concepção de grupo focal desta investigação está pautada nas contribuições de Gatti (2005). Para a autora, ele se constitui no agrupamento de pessoas que, previamente selecionadas por um pesquisador, discutem questões específicas relacionadas à problemática da pesquisa. Essas pessoas precisam ter experiências em relação ao foco em discussão, para poder argüi-las.

Para a realização dessa dinâmica de discussão em grupo, contamos com a participação das licenciandas do curso de Pedagogia que tiveram a possibilidade de se expressarem numa situação específica e contextualizada. Segundo Gatti (2005), essa situação acontece *“em interações que lhes foram próprias e, por isso, os pontos de vista de cada uma delas não pôde ser tomado como posições definitivas”* (p.68).

Ainda de acordo com a autora, este tipo de pesquisa envolve uma atividade coletiva num grupo de pessoas que, além de ter experiências conjuntas possuem algumas características em comum para que a discussão se torne *“um fórum, no qual as idéias podem ser clareadas”* (p.33).

Nesta investigação, o grupo focal se construiu, portanto, num contexto de práticas partilhadas entre 08 (oito) licenciandas da turma de 2003 do curso de

Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Para a composição desse grupo houve um processo seletivo realizado no âmbito do Departamento a partir dos seguintes critérios e percursos:

Primeira semana – divulgação no Departamento da seleção de alunos para participarem da pesquisa por meio de cartaz afixado em cada sala de aula e nos murais externos do Departamento e visitação da pesquisadora às salas de aula conversando diretamente com as turmas.

O conteúdo desse informativo anunciou a realização de um grupo focal com licenciandos e licenciandas do curso de pedagogia explicitando o objetivo da pesquisa e dos seguintes critérios de seleção:

- a) ter concluído o quinto semestre acadêmico do curso;
- b) não ter sido meu (minha) aluno (a) no percurso de sua formação;
- c) ter disponibilidade de tempo por duas horas semanais durante quatro semanas;
- d) apresentar uma breve exposição de motivos justificando o interesse em participar da pesquisa.

Segunda semana – realização das inscrições feitas pela pesquisadora na sala dos professores do Departamento.

Terceira semana - divulgação do resultado com a publicação no mural do Colegiado de Pedagogia das licenciandas²⁸ selecionadas seguido de contato telefônico para avisá-las pessoalmente.

O objetivo desse instrumento de pesquisa foi analisar que sentidos são atribuídos pelas licenciandas à docência na educação infantil, considerando o processo de formação e atuação do pedagogo e da pedagoga.

Para tanto, realizamos quatro sessões com questões previamente definidas no contexto de compreensão do problema da investigação.

²⁸ Na pesquisa, todos os participantes foram do sexo feminino, por isso quando nos referirmos a elas, serão tratadas como licenciandas.

As seções do grupo focal foram assim desenvolvidas:

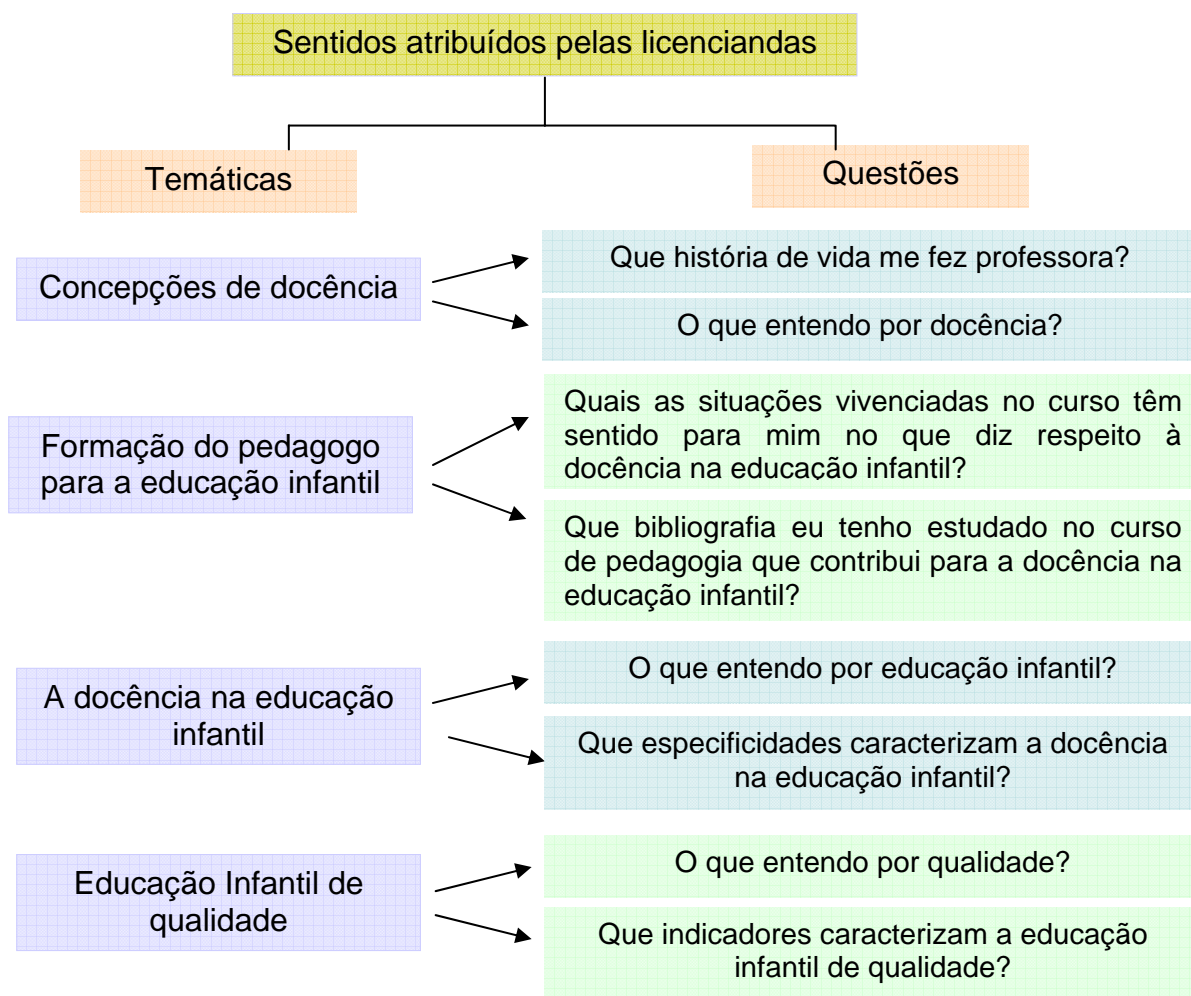


Figura 02: Organização temática do Grupo Focal

O percurso de tratamento dessas questões com as licenciandas foi delineado pelas informações obtidas na análise documental feita no projeto pedagógico do curso e nos planos de ensino. E, também, serviu de contexto para a construção das questões que encaminharam a realização das entrevistas com os professores-formadores.

Para tanto, sistematizamos o desenvolvimento do grupo focal de maneira que realizássemos uma sessão por semana. Esta sistematização foi assim planejada para que tivéssemos uma distância temporal entre uma seção e outra, condição que possibilitou maior dinamicidade e flexibilidade na discussão entre as licenciandas.

As duas primeiras sessões foram de 2h e as duas últimas de 3h. No total, foram contabilizadas 10 horas. Estavam previstas 2h para cada sessão, mas por conta do envolvimento das licenciandas nas discussões, o tempo das últimas sessões se prolongou. Fato que enriqueceu o contexto, pois a dinâmica discursiva aconteceu de forma espontânea, contextualizada e formativa.

Cada sessão foi gravada em áudio seguida de análises parciais das falas que aconteceram na mesma semana de sua realização, para que oferecessem subsídios na forma de organizar o plano de discussão da sessão seguinte. A referida organização favoreceu que essas análises sinalizassem questões que necessitavam de maior aprofundamento ou que não estavam previstas no roteiro inicial.

Concluídas as quatro sessões descritas, foi entregue às licenciandas o registro de toda a discussão do grupo focal, em cópia encadernada, para que pudessem ler o conteúdo das falas fazendo as alterações que julgassem necessárias. Desse modo, puderam acrescentar, retirar ou alterar textos.

Depois de 15 (quinze) dias, agendamos um novo encontro com as licenciandas para socializar as informações e avaliar a experiência vivenciada no grupo focal. Nesse encontro, relataram que essa vivência potencializou:

a) momentos ricos de aprofundamento no entendimento de questões referentes à educação infantil;

b) um espaço de formação porque muitas questões referentes à docência na educação infantil descobertas na discussão entre elas não estiveram presentes no curso de pedagogia;

c) troca de experiências por meio de diferentes olhares para o sentido de educação infantil e de docência na educação infantil construído durante o processo de formação;

Os dados desta análise construíram um contexto de auto-formação que deu sentido às discussões feitas no grupo focal. Nesse processo, Gatti (2005) diz que descobrimos não só “*o que as pessoas pensam, mas como pensam e porque pensam assim*” (GATTI, 2005, p.39).

c) Entrevista semi-estruturada

A utilização desse instrumento se justificou pela natureza da questão investigada que buscou analisar os sentidos atribuídos pelos professores-formadores e professoras-formadoras à formação em pedagogia para a docência na educação infantil. Essa escolha também é indicada por André (2005) quando afirma que: *“no estudo de caso etnográfico que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”* (p.51).

Assim, realizamos entrevistas do tipo semi-estruturadas com os professores-formadores das disciplinas voltadas para a educação infantil do curso de Pedagogia, que se deu após a realização do grupo focal. Elegemos esse tipo de entrevista considerando o destacado por Cruz Neto (2002) quando pontua que ela se constitui na articulação de duas outras modalidades de entrevista: *“aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto e a estruturada que pressupõe perguntas previamente formuladas”* (p.58).

De fato, a dinâmica da pesquisa aqui relatada requeria o uso de entrevistas pouco estruturadas (ALVES-MOZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999), com diálogos em que os professores-formadores e professoras-formadoras tiveram a oportunidade de dar rumo à conversação, a partir dos sentidos que atribuíram às temáticas em foco. Por isso, a entrevista aconteceu num contexto singular, de forma individual, cujas perguntas foram formuladas em um processo dialógico.

d) Observação

A observação, como um dos instrumentos de construção dos dados tornou-se relevante na medida em que permitia conhecer melhor o contexto de três instituições de educação infantil. Foi possível, portanto, analisar as informações construídas no espaço de formação e atuação comum entre os participantes da pesquisa.

A utilização deste instrumento objetivou, ainda, analisar que sentido pode ter a qualidade na docência da educação infantil. Para tanto, fizemos observação direta (YIN, 2005) e, assim, nos inserimos na realidade do trabalho de três professoras, também licenciandas do curso de Pedagogia, sem nele fazer interferências.

O critério de escolha das três licenciandas e, portanto, instituições de educação infantil, resultou da dinâmica do processo do grupo focal considerando tanto o nível de envolvimento nas discussões, quando a seleção das licenciandas que atendessem aos seguintes critérios:

a) tivessem cursando ou cursado a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio);

b) demonstrassem identificação com a profissão por meio do relato de experiências no grupo focal;

c) relatassem especificidades da docência vividas no ambiente da educação infantil

Coincidentemente, as três licenciandas selecionadas pelos critérios indicados, trabalhavam em instituições vinculadas ao sistema municipal de educação, localizadas em espaços geográficos diferentes, a saber:

a) próximo ao centro da cidade;

b) num bairro periférico;

c) no campo;

No que se refere à sistematização desse processo, informamos que as observações que se deram no espaço de 05 (cinco) meses em semanas alternadas entre as três turmas. Essa dinâmica possibilitou uma leitura contextualizada do trabalho pedagógico realizado nessas instituições municipais de educação infantil.

As observações, feitas do início ao final da aula, foram registradas num diário de campo com transcrições literais dos acontecimentos da dinâmica trabalhada pela professora no exercício diário com as crianças. Ao final de cada dia de observação, eram construídos os protocolos de pesquisa, registrando as

informações que fizessem referência às questões da investigação com maior ou menor frequência de acontecimentos em sala de aula.

A descrição a seguir objetiva informar, brevemente, os ambientes de trabalho dessas licenciandas. Na análise dos dados esses contextos serão retomados com mais especificidade. Estas instituições são referidas, a partir de agora, como *Alfa*, *Beta* e *Gama*.

- Instituição Alfa

A instituição Alfa é um Centro de Atenção Integral à Criança localizada num bairro periférico do município. Sua implantação faz parte de um programa do Governo Federal, do ano de 1996. Construída em 1998, suas atividades só tiveram início em 1999. A instituição funciona, atualmente, como escola e atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No prédio, existe uma dependência física exclusiva para a educação infantil situada no Pavilhão I, composto por 06 salas de aula que atendem, respectivamente, as turmas de Pré e Alfabetização no sistema de funcionamento da pré-escola.

A observação foi realizada no turno vespertino com a turma de Alfabetização, contendo 19 (dezenove) crianças de 5 anos de idade e a professora que, nessa turma realizava, ao mesmo tempo, o seu estágio supervisionado na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil, do curso de Pedagogia.

- Instituição Beta

Esta instituição é um Centro Municipal de Educação Infantil, localizada num bairro próximo ao centro da cidade. O prédio possui 10 (dez) salas de aula, dessas, 05 (cinco) bem amplas, embora mal arejadas. As demais foram construídas, de forma provisória, para atender ao número de crianças matriculadas em 2006.

Esse espaço atende crianças de 03 a 06 anos de idade numa organização de pré-escola.

A observação foi realizada no turno matutino, turma de Pré I, com 14 crianças de 04 anos de idade e a professora da turma que também era licencianda²⁹ do curso de Pedagogia.

- Instituição Gama

Esta instituição, localizada numa zona rural do município está inserida numa comunidade quilombola e funciona em três prédios diferentes. Um para educação infantil, outro para alfabetização e séries iniciais e outro para as séries finais do ensino fundamental, com uma mesma equipe administrativo-pedagógica: direção, secretaria e coordenação pedagógica. A instituição atende crianças de 03 a 05 anos de idade, moradoras do local onde se situa e de outras comunidades rurais circunvizinhas.

O prédio da educação infantil possui apenas uma sala de aula, um banheiro e uma pequena cantina. São atendidas nele, turmas de educação infantil, uma no matutino e outra no vespertino, denominadas pré-escola I, com crianças de 04 anos. Esse prédio é cercado por arame farpado e circundado por casas e campos rurais.

Nesta instituição, a observação foi realizada no turno matutino com a turma do Pré I, contendo 19 (dezenove) crianças de 3 e 4 anos de idade e a professora que é licencianda do curso de Pedagogia.

2.5. Unidades de análise

Na estruturação das unidades de análise, buscamos captar as perspectivas dos participantes – licenciandas, professores-formadores, professoras-formadoras e pesquisadora, em relação ao sentido atribuído à docência na educação infantil no processo de formação em pedagogia, inerente à

²⁹ Na época, essa professora também cursava a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil e fazia o estágio supervisionado em outra instituição de educação infantil, trabalhando com a turma de alfabetização. Ela não pôde trabalhar na sua turma por conta de questões pedagógico-organizacionais do Colegiado de Pedagogia.

própria organização curricular e funcionamento do curso, nas habilitações aqui consideradas.

De tal modo que, pelo tempo da pesquisa que perdurou por mais de 11 (onze) meses e, também, pela complexidade da temática em estudo, trabalhamos com diferentes subgrupos, na perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2005), por meio das unidades de registro e de contexto.

O curso de Pedagogia se constituiu na unidade de análise do estudo de caso dessa pesquisa. Assim, a análise foi realizada pelo desdobramento do projeto pedagógico do curso de Pedagogia em duas subunidades: o projeto prescrito e o projeto vivido, a saber:

a) a primeira se constitui na análise documental do projeto pedagógico prescrito e dos planos de ensino das disciplinas do curso voltadas para a educação infantil;

b) a segunda, refere-se à análise das informações produzidas pelo grupo focal, entrevistas e observações do projeto pedagógico do curso vivido pelos participantes da pesquisa, em dois espaços diferentes: o do Departamento e o das três instituições de educação infantil observadas.

As unidades de registro foram agrupadas na pesquisa segundo a classificação de Bardin (1977) e trabalhadas na seguintes perspectivas:

a) documentos: projeto pedagógico do curso e os planos de ensino;

b) temas: respostas às perguntas abertas do grupo focal e da entrevista;

c) acontecimentos: relatos da pesquisadora em relação às observações;

Por meio dessas unidades de registros, buscamos avaliar os núcleos de sentidos atribuídos à docência na educação infantil na formação em pedagogia, sendo:

Para melhor visualizar essa organização, apresentamos a figura abaixo:

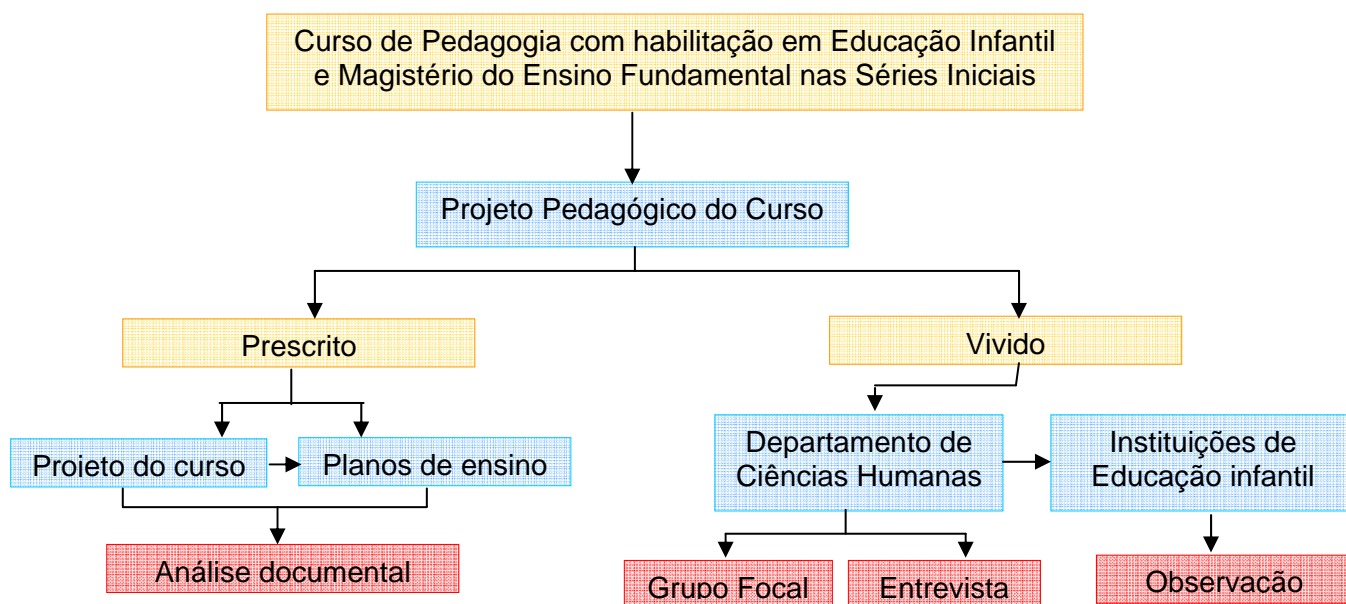


Figura 03: Organização das unidades de análise do estudo de caso

2.5.1. Processo de análise das informações

Diante da necessária flexibilidade da análise dos dados numa pesquisa qualitativa, organizamos nossa interpretação da seguinte forma:

- a) análise documental;
- b) triangulação das fontes

A complexidade do estudo exigiu que as categorias de análise fossem construídas antes e durante o processo de coleta, o que otimizou a fidedignidade dos dados, bem como, permitiu uma maior aproximação entre os contextos investigados e a dinâmica da formação em pedagogia.

O capítulo do texto de análise dos dados foi dividido em duas partes. A parte I para a análise documental e, a parte II para a triangulação das fontes (YIN, 2005), mediante os relatos do grupo focal, as entrevistas e as observações.

a) Análise documental

A primeira parte do capítulo 3 apresenta a análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e dos planos de ensino das disciplinas voltadas para a educação infantil, objetivando analisar as concepções de docência presentes na formação do pedagogo e da pedagoga.

O uso de documentos relevantes como instrumento de construção de dados, apóia-se, também, na proposição de André (2005) ao destacar que, "*os documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação (...)*" (p.53).

As categorias que utilizamos para esta análise emergiram dos estudos desses documentos e estão assim organizadas:

a) Projeto pedagógico do curso:

- Fundamentos – aspectos que se referem à concepção, finalidade, habilidades e competências, perfil profissiográfico, campo de atuação;
- Proposta curricular – justificativa curricular, fluxograma, currículo pleno;
- Ementário - justificativa das matérias e ementa das disciplinas voltadas para a educação infantil.

b) Planos de ensino

- Transmissão da matéria – objetivos, conteúdos e bibliografia;
- Gestão das interações – metodologia e avaliação.

b) Triangulação das fontes

A análise documental como contexto de significação (YIN, 2005) antecedeu o processo de triangulação com as informações construídas pelos e pelas participantes da pesquisa na expressão do projeto pedagógico do curso

vivido. Conforme se verá adiante, essa triangulação foi muito relevante para a compreensão do problema em estudo.

Ao vivenciar os diferentes contextos em análise, concordamos com a afirmação de Yin (2005) de que a triangulação é um “*fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências*” (p.125). De fato, tal procedimento possibilitou condições para que os núcleos de sentidos fossem evidenciados pelo ponto de vista do outro. Neste caso, as percepções das licenciandas (grupo focal), dos professores-formadores (entrevistas) e da pesquisadora (observações in lócus)³⁰.

A figura abaixo mostra como se deu essa organização:

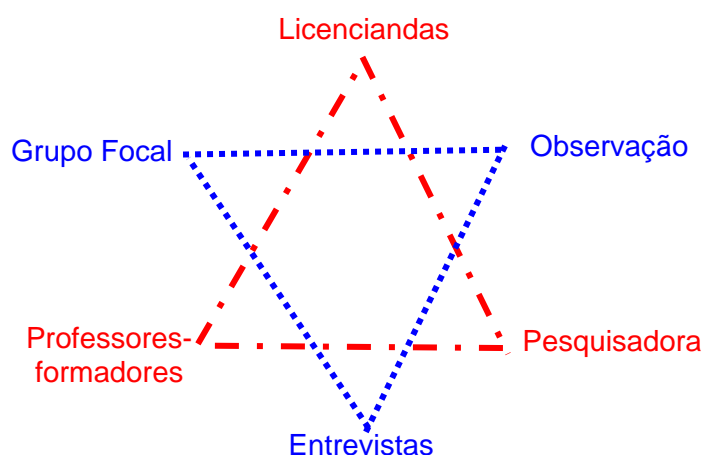


Figura 04: Organização das fontes para a triangulação dos dados

Na análise pela triangulação, os dados foram tratados pelas suas articulações entre os diferentes pontos de vista dos participantes. Nesse sentido, a visão de conjunto fez enxergar os sentidos atribuídos à docência na educação infantil que se aproximaram e, também, se afastaram da Pedagogia da Educação Infantil tratada neste estudo.

O trabalho em triangulação objetivou:

a) analisar os sentidos atribuídos à docência na educação infantil no processo de formação em pedagogia;

³⁰ A pesquisadora participou diretamente do trabalho com os outros instrumentos, pois se tornou responsável pelos recortes de análise mediante o problema da pesquisa e que remetam às informações que dêem sentido à discussão acerca da docência na educação infantil. Assim, a observação numa instituição de educação infantil tem a pesquisadora como sua principal relatora.

b) analisar que sentido pode ter a qualidade na docência da educação infantil.

Nesse processo de análise, consideramos como referência, a categorização temática proposta por Bardin (1977) em que as informações da pesquisa foram agrupadas pelo contexto:

a) do grupo focal discutindo as seguintes temáticas: concepções de docência, formação em pedagogia para a docência na educação infantil, a docência na educação infantil e educação infantil de qualidade;

b) das entrevistas voltadas para o trabalho das disciplinas de educação infantil no curso de Pedagogia e sua contribuição na formação do pedagogo e da pedagoga;

c) das observações feitas no trabalho das professoras que são licenciandas do curso de Pedagogia;

Nessa lógica de compreensão, organizamos os dados para que os sentidos atribuídos à docência na educação infantil fossem vistos:

a) pelo discurso dos participantes – licenciandas (grupo focal) e professores-formadores (entrevistas);

b) pelo fazer das licenciandas como professoras de instituições públicas de educação infantil (observação);

Esta organização construiu o processo de compreensão dos dados da pesquisa em que, as relações estabelecidas pelos participantes às questões discutidas, fizeram emergir o sentido de qualidade na educação infantil. Este ponto conclui a análise.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA LEITURA DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARTE I

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Todo projeto de curso tem muitas histórias para contar. Muitos são os sujeitos que as constroem. Neste texto, buscamos ler o projeto pedagógico do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, tendo como ênfase a proposta de formação para a docência na Educação Infantil.

Autorizado para funcionar em 05 de janeiro de 1999, após seis anos de implantado, o projeto do curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Decreto publicado no respectivo Diário Oficial do Estado em 02/11/2005.

O projeto pedagógico do curso está constituído por três partes. A primeira delas, fala da Universidade a partir dos seguintes elementos: caracterização, demonstração das variáveis patrimoniais, demonstração da viabilidade de manutenção do curso. Retrata também a regularidade fiscal e parafiscal, apresentando a legislação específica que a credencia, descreve os recursos didáticos e tecnológicos da universidade, apresenta os conceitos obtidos na avaliação efetuada pelo Ministério da Educação no período de 1998 a 2003 e, por fim, traz o regimento da Universidade.

A segunda parte apresenta o Departamento, onde o curso se insere, identificando-o por meio de um breve histórico de sua criação, da descrição das instalações físicas com apresentação da planta baixa do prédio, descreve os

recursos didáticos e tecnológicos do departamento e o processo de avaliação interna.

A terceira e última parte trata do curso de licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais apresentando: o ato de autorização, a legislação específica do currículo do curso e a estrutura curricular.

Neste último item concentra-se o conjunto de elementos que determinam o conteúdo do projeto pedagógico do curso, a saber: concepção e finalidade, habilidades e competências, perfil profissiográfico, campo de atuação, justificativa curricular, fluxograma, currículo pleno e o ementário.

Para os objetivos do presente trabalho, interessa a análise da terceira parte desse projeto pedagógico do curso, por ser este o documento que oficializa o processo de formação em pedagogia na habilitação referida.

3.1. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia e a formação para a docência na Educação Infantil

Para fazermos uma leitura do curso de pedagogia com ênfase na Educação Infantil, discutiremos o objetivo do curso para depois agruparmos os elementos do tópico *estrutura curricular* em três blocos especificamente: os fundamentos (concepção e finalidade, habilidades e competências, perfil profissiográfico, campo de atuação); a proposta curricular (justificativa curricular, fluxograma e currículo pleno) e o ementário.

Acreditamos que tal agrupamento pode possibilitar a discussão articulada dos sentidos atribuídos à docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia, além de facilitar o entendimento do contexto do projeto pedagógico do curso, no seu todo. De modo mais específico, seus elementos são assim entendidos:

a) os *fundamentos* - referem-se às bases teóricas do curso de Pedagogia enquanto espaço de formação de professores para a docência na Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais;

b) a *proposta curricular* - se efetiva como instrumento agregador das experiências vividas nos estudos das áreas de conhecimento que compõem o processo formativo; e

c) o *ementário* - entendido como a súmula do conjunto de informações que indicam o percurso teórico-metodológico na sistematização de um processo de formação.

Acreditamos que a organização proposta precede e é condição necessária para uma posterior leitura do curso de Pedagogia no seu ambiente natural em que, os professores-formadores / professoras-formadoras e licenciandos / licenciandas são os sujeitos do processo de formação.

O projeto do curso em documento impresso é, pois, o ato prescritivo que explicita os fundamentos teórico-metodológicos da formação em pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Ele representa, num contexto de significação, um dos pontos de partida para a construção dos sentidos atribuídos pelos participantes dessa pesquisa, à docência na Educação Infantil, aspecto que se constitui o foco da nossa investigação.

Discutiremos, a seguir, o objetivo do curso expresso no projeto pedagógico como a explicitação das intenções e finalidades previstas para a formação do em pedagogia

3.1.1. Objetivo do curso

Segundo explicitado no Projeto Pedagógico do Curso (2004), há um mesmo objetivo para as duas ênfases da habilitação: Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Séries Iniciais: “*promover a qualificação profissional do pedagogo habilitado para atuar como docente nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*” (p.117).

O objetivo volta-se, desse modo, para o propósito da habilitação e, a partir daí, indica o espaço de atuação profissional do pedagogo e da pedagoga: a sala

de aula. Isto significa dizer que a docência está entendida como o ensino em sala de aula. Ademais, torna-se relevante dizer que, os espaços de atividade desse profissional referem-se ao trabalho pedagógico em que, a sala de aula se constitui um dos ambientes de sua atuação (BONETTI, 2004; ENGUITA, 1991; IMBERNÓN, 1998, 2004; RIOS, 2003; TARDIF e LESSARD, 2005; TARDIF, 2004; VEIGA, 1997, 2001, 2006; VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIAK, 2005).

Essa proposição se distancia da concepção de docência apontada nas DCNCP (2006) quando sinalizam que, na formação em pedagogia precisa estar articulada aos sentidos de docência, gestão educacional e produção do conhecimento. Esta perspectiva de compreensão é assinalada por Aguiar (et al, 2006) quando expressa que *“a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico (...)”* (p.830).

O projeto pedagógico do curso justifica-se pela exigência prescrita na LDB/96 e, posteriormente, à proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (2002). No entanto, a lógica de operacionalização de seu objetivo atende a seguinte legislação: Resolução do CFE n.º 1/1972; Parecer do CFE 252/1969; Resolução do CFE n.º 02/1969; Resolução do CFE n.º 09/1969 e Parecer do CNE n.º 776/1997.

À luz dessa legislação, a interpretação do objetivo do curso faz supor que a docência na Educação Infantil:

- a) se caracteriza pela atuação do professor no processo de ensino realizado na sala de aula;
- b) tem a mesma lógica de funcionamento do Ensino Fundamental nas séries iniciais;
- c) não reconhece as especificidades das diversas formas de funcionamento da Educação Infantil e, ainda, suas diferenças em relação ao Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Esse entendimento também está presente na análise acerca da especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais feita por Bonetti (2004) quando diz que:

Centrados no currículo a ser desenvolvido com as crianças, são estruturados os cursos de formação especialmente criados para este fim (...), em que prevalece uma concepção de formação que transporta de cima para baixo o modelo do ensino fundamental para as crianças de 0 a 6 anos (BONETTI, 2004, p.141).

Apesar de haver o reconhecimento da unidade da educação básica como um direito das crianças, adolescentes e suas famílias, o objetivo proposto no projeto do curso não reconhece que a sua organização precisa ser marcada pela complexidade de atendimento nas diferentes formas de funcionamento institucional da educação infantil (KUHLMANN JR., 2003).

Isso quer dizer que o sentido de Educação Infantil expresso no projeto pedagógico do curso só reconhece a que funciona em instituições de educação formal na lógica do sistema escolar convencional.

O desdobramento dessa concepção será apresentado a seguir, ao discutirmos os fundamentos apresentados pelo projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

3.1.2. Fundamentos

Os fundamentos que teorizam a formação do pedagogo e da pedagoga no curso de pedagogia para a docência na Educação Infantil anunciam a concepção e a finalidade do curso de Pedagogia com a mencionada habilitação, expressas no seu projeto pedagógico (2004), quando a pedagogia está sendo entendida como:

Campo do conhecimento que estuda a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, atendendo às finalidades da ação educativa que implica nos objetivos sóciopolíticos da educação enquanto prática social, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas, constituindo-se, portanto, uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educacional. (p.117).

A concepção de pedagogia prescrita considera três elementos diferentes entre si, que têm base conceitual própria, embora sejam complementares quando articulados os sentidos de cada um no contexto de formação: educação, pedagogia e curso de pedagogia.

A educação apresenta-se como uma prática social com a indicação de que, os objetivos sociopolíticos específicos estão voltados para a formação profissional.

No que diz respeito à concepção de pedagogia, está identificada como um campo do conhecimento voltado para o estudo da problemática educativa na sua totalidade e historicidade. Entende-se que esse estudo é indispensável para a organização de ações metodológicas capazes de promover transformações na realidade educacional. Na expressão do projeto pedagógico, a pedagogia torna-se ciência (PIMENTA, 1996) com campo de conhecimento próprio que dá estrutura ao curso de Pedagogia.

O currículo desse curso de Pedagogia está organizado, em termos operacionais, por competências e habilidades. Esta lógica curricular atende às orientações oficiais publicadas a partir da década de 1990, quando o foco dos currículos de formação de professores da educação básica voltava-se para o estudo de conteúdos específicos da escola (FREITAS, 2002), trabalhados pela atuação do professor em sala de aula.

O objetivo expresso no projeto pedagógico do curso em análise evidencia, então, que o processo de qualificação profissional do pedagogo e da pedagoga para a educação infantil se constrói num currículo de formação por competências. Sob essa lógica, a formação profissional se constitui num conjunto de orientações teórico-metodológicas para dar conta de qualificar um profissional que responda adequadamente aos desafios vivenciados por sua atuação na escola.

Nesse sentido, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) argumentam que:

O profissionalismo oficial está centrado na idéia de competência, que sempre implica alguma forma de atuação. Visto por essa ótica, o profissionalismo é determinado por orientações prescritivas e fixas, independentemente do contexto em que ocorre a formação (p.27).

Para nós, é inadmissível pensar na ocorrência de um processo formativo desvinculado de seu contexto. O projeto pedagógico do curso não explicita os conceitos de competências para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, assim como, não oferece uma proposta de articulação e contextualização dessa etapa da educação básica com o Ensino Fundamental nas suas Séries Iniciais.

Isto se deve, provavelmente, a um entendimento da não necessidade disso, uma vez que, há um só modelo de currículo para a formação em pedagogia voltada para a docência nestas duas etapas da educação básica.

Os profissionais da educação são aqueles com formação na área que exercem sua profissão em funções do magistério nas atividades do trabalho administrativo-pedagógico com ações comuns entre si, mas também, específicas no que se refere ao trabalho pedagógico quando o contexto se refere à uma das etapas da educação básica.

Diante de tal questão, o projeto pedagógico do curso não especifica os aspectos da docência a ser exercida em creches e pré-escolas, uma vez que dá ênfase à atuação do pedagogo ou pedagoga no ambiente da sala de aula numa perspectiva uniforme e espelhada no Ensino Fundamental. Assim como, não reconhece as diferentes formas de oferta e funcionamento institucional da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 1998).

Contudo, sabemos que o caso deste projeto em análise, não é único no cenário brasileiro, pois, apesar do reconhecimento da especificidade da Educação Infantil, ainda não foi alterada, em termos legais, a lógica curricular prevista para os cursos de formação de seus profissionais. Essa questão é sinalizada por Kishimoto (2002) quando diz que, ainda “*prevalece o modelo do Ensino Fundamental com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes)*” (p.166).

A ênfase nos conteúdos da escola destinada à formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil tem expressão no currículo do curso na indicação de competências. No projeto estão expressas as competências, No seu conjunto, elas sinalizam o trabalho do pedagogo em sala de aula e diz esperar deste profissional uma atuação capaz de “*construir e administrar situações de ensino e aprendizagem na sala de aula*” (p.118).

Essas competências evidenciam um foco no processo de escolarização, cuja atividade docente principal precisa acontecer nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Diante dessa proposta de organização curricular do curso de Pedagogia, os Referenciais da Formação de Professores (1998) anunciam que “as competências profissionais têm status de objetivos da formação” (p.82). Considerando o projeto pedagógico em análise, o exercício da docência se sustenta na argumentação de que o desenvolvimento das etapas pedagógicas por meio de competências visa proporcionar aos licenciandos e licenciandas uma aprendizagem rica, contextualizada e significativa.

Nessa relação, a pesquisa está apontada como um instrumento teórico-investigativo especificamente da docência, no mesmo sentido atribuído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores (2002) no seu artigo 3º, inciso III, “*com foco no processo de ensino e de aprendizagem*” em sala de aula do ensino fundamental.

Nessa prescrição, espera-se que os licenciandos e licenciandas, durante seu processo de formação, desenvolvam uma competência investigativa vinculada à prática de ensino em sala de aula, visando, desse modo, a aprendizagem da criança. Tal competência, segundo expresso no projeto, precisa ser adquirida por meio do domínio teórico-metodológico, independentemente se trabalhada na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

A unidade teoria e prática apontada no projeto pedagógico do curso vincula-se às experiências vivenciadas pelos licenciandos e licenciandas dentro e fora da instituição, mas voltadas para o processo de ensino em sala de aula como potencializadoras de situações de aprendizagem significativas.

Tudo indica que o pressuposto desse projeto pedagógico, é que o pedagogo ou a pedagoga busque melhores condições de trabalho a partir da compreensão crítica das situações da atuação em sala de aula. Para tanto, reconhecemos a necessidade do curso de Pedagogia propiciar espaços e contextos simultâneos de formação e atuação (VEIGA, 1997).

Essas experiências possibilitam a construção da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga, explicitada no referido projeto como perfil profissiográfico a partir da seguinte indicação:

I – exercer a docência numa perspectiva prático-investigativa nas classes de Educação Infantil e magistério do Ensino Fundamental nas séries iniciais; II – ter o compromisso político com a educação, competência técnico-pedagógica na utilização das metodologias, bem como, posicionar-se criticamente frente às novas tecnologias; III – reconhecer o papel da educação na formação do cidadão propondo mudanças que venham garantir o exercício pleno da cidadania; IV – estruturar sua prática fomentando e fortalecendo a autonomia no âmbito das instituições educacionais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2004, p.118).

Diante do perfil profissiográfico apresentado, percebemos que, no projeto pedagógico do curso, o sentido de docência está associado, também, à pesquisa vista como mecanismo capaz de construir informações para uma prática reflexiva em sala de aula.

Em tal perspectiva, entende-se a pesquisa como instrumento prático-investigativo na ação docente e, também, um compromisso político do professor com a educação. Isto se vê como uma competência técnico-pedagógica a ser adquirida pelos licenciandos e licenciandas, principalmente, nas metodologias de ensino e no uso das tecnologias na educação.

O recorte conceitual dado à pesquisa evidencia, mais uma vez, que a sala de aula é o campo de atuação do licenciado em pedagogia nas duas ênfase da habilitação, conforme prescrito no projeto pedagógico do curso (2004):

Os egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais atuarão na docência das classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas séries iniciais, numa perspectiva prático-investigativa do trabalho pedagógico da sala de aula (p.118).

Em relação ao que se espera do licenciado em Pedagogia, as informações apresentadas revelam que a habilitação faz um recorte na compreensão da especificidade da docência na formação em pedagogia, que está vista como o domínio de competências de ensino voltado para as duas ênfases: educação infantil e séries iniciais.

Tal posicionamento contrasta com aquele referido nas DCNCP (2006) que enfatiza o campo de atuação do pedagogo e pedagoga uma outra dimensão: a organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares. Para tanto, sua formação requer que sejam considerados, como conteúdos: a

complexidade da escola e de sua organização e a gestão da educação em diferentes níveis e contextos.

No que se refere ao currículo proposto, o projeto pedagógico do curso está organizado num modelo disciplinar, que agrupa, inicialmente, as áreas de conhecimentos gerais, depois se volta para o estudo do que se considera saberes didático-pedagógicos para, então, chegar às disciplinas com ênfase na Educação Infantil como um dos focos da habilitação e, finalmente cursar prática de ensino que é o estágio supervisionado. Esse é o percurso de discussão a partir de agora.

3.1.3. Proposta curricular

Este bloco de análise tenta mostrar que há, no referido projeto pedagógico dois sentidos para a docência: um como prática de ensino e o outro como pesquisa. Ambos, apresentados anteriormente e retomados ao longo da análise. A referência ao exercício da pesquisa é de cunho prático que, a princípio, evidencia uma relação dinâmica com o cotidiano escolar vista pelo ângulo da sala de aula.

A perspectiva desse sentido duplo da docência orientará a análise a seguir, que considerará, em primeiro lugar, o currículo do curso e, depois, os planos de ensino vêm como seus desdobramentos.

De um modo geral percebemos na organização curricular, um modelo linear ou de justaposição das disciplinas. Nessa proposta, o fluxo disciplinar compõe-se de 50 (cinquenta) disciplinas distribuídas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos no mínimo e, 06, no máximo. A carga horária total do curso é de 2.700 horas, organizadas pelo sistema de creditação, abrangendo um total de 136 créditos.

A escolha de disciplinas pelo licenciando ou licencianda é limitada, uma vez que, a organização das disciplinas obedece ao sistema de pré-requisitos³¹,

³¹ Pré-requisito está entendido no Projeto Pedagógico do Curso (2004), como a dependência entre *“uma ou mais disciplinas, cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para a matrícula em nova disciplina”* (p.63).

criando um vínculo de dependência entre elas. Limites existem, ainda, em relação ao mínimo e máximo de créditos que eles podem cursar num semestre: 16 (dezesesseis) e 24 (vinte e quatro) créditos, respectivamente.

No nosso ponto de vista, a explicação desse tipo de organização curricular, se embasa na lógica de divisão social do trabalho presente tanto no ambiente de formação como de atuação profissional. Freitas (1996), caracteriza bem isto ao referir-se à *“cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como teoria que se ‘aplica a’.”* (p.43).

Esse modo de estruturação curricular é coerente com a idéia de formação por competências e se respalda, ainda, na legislação que, também, regulamenta essa concepção³², relacionada à prática docente na escola. Nega-se, portanto, a relevância de outros espaços de formação, conforme previsto nas DCNCP (2006). Enfatiza-se, portanto, os conteúdos da escola formal e universal, conforme está expresso no Projeto Pedagógico do Curso (2004):

O currículo dá ênfase à docência e às especificidades do trabalho pedagógico com criança de zero a dez anos de idade, em instituições de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, buscando inserir o discente em processos de investigação do cotidiano da escola nessas modalidades de ensino, possibilitando situações de aprendizagem através da inter-relação teoria e prática, conforme o perfil profissiográfico do curso (p.118).

Sendo um currículo proposto para a formação de profissionais para a educação infantil, era de se esperar que houvesse um espaço de formação onde as especificidades da educação da criança fossem valorizadas e consideradas. Em relação a isso, observamos que o termo criança aparece, no projeto pedagógico em análise, quando da indicação da faixa etária de zero a dez anos de idade. Esse tem sido o critério, prescrito na LDB/1996 para o acesso da criança à Educação Infantil e, também, o seu ingresso no Ensino Fundamental. A

³² Referenciais Nacionais para Formação de Professores (1998); Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior; (2000) Parecer CNE/CP 009/2001.

faixa etária da criança é, ainda, referida como um critério de organização e escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil, especialmente nas chamadas metodologias de ensino.

A justificativa curricular do projeto pedagógico do curso está apresentada num quadro que agrupa as disciplinas em matérias. Essa organização curricular está prevista no Parecer 252/1969, que definia o núcleo comum de formação do professor para o ensino de primeiro e segundo graus pela categoria chamada matéria.

No projeto pedagógico do curso em análise, matéria e disciplina têm concepções diferentes. A matéria está compreendida como indicativo de determinada ordem de conhecimento a ser explorada pela escola por meio das disciplinas para tal finalidade. Já a disciplina se constitui área de estudo e atividades que estejam coerentes não apenas com a natureza e os objetivos da matéria, mas também com as características do aluno, da escola e comunidade.

Em se tratando do agrupamento das disciplinas por matérias, o fluxograma (anexo A) apresenta um total de 50 disciplinas para 21 matérias³³. Desse número de disciplinas, 43 (quarenta e três) são obrigatórias, representando 86% (oitenta e seis por cento) do total. Então as optativas³⁴, somam 7 (sete) optativas, num percentual de 14%. As obrigatórias são oferecidas pelo Colegiado de Pedagogia obedecendo a ordem em que aparecem no fluxograma de cada semestre letivo, respeitados os pré-requisitos estipulados a priori.

Diante dessa configuração, é importante acrescentar que, das 07 (sete) disciplinas optativas, os licenciandos e licenciandas cursam apenas uma. A sua oferta é feita no último semestre do curso, segundo a escolha e/ou indicação da turma, conforme interesse e/ou necessidade. As opções de disciplinas optativas estão apresentadas no quadro 01.

³³ Essa classificação está apresentada no quadro do anexo B.

³⁴ As disciplinas optativas não são apresentadas no fluxograma do curso, mas no currículo pleno que está expresso num formulário específico para indicar a matéria, a disciplina, o semestre, a natureza, a carga horária, os créditos e os pré-requisitos.

Matéria	Disciplina	c/h
Filosofia	Ética e Diversidade	60
Sociologia	Política e Educação	60
Antropologia	Cultura Popular	60
Currículo	Discurso Pedagógico Contemporâneo	60
Informática	Informática e Educação	60
Administração	Gestão Escolar	60
Metodologia de ensino	Ensino Fundamental	60

Quadro 01: Disciplinas optativas do Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

Das matérias mencionadas no quadro, duas delas não são obrigatórias no currículo do curso: Informática e Administração. A exclusão vai de encontro à prescrição legal desse modelo de organização curricular que torna obrigatória a oferta do núcleo comum (PARECER n.º 252/1969).

Sendo assim, podemos refletir:

a) se a matéria tem um papel definido no currículo e é o atributo que classifica as disciplinas, então precisa ser vivenciada pelos licenciandos e licenciandas no seu conjunto respeitando a base nacional comum;

b) as duas matérias excluídas do currículo obrigatório: Informática e Gestão têm relevância na formação do pedagogo e da pedagoga.

Informática é a primeira delas que, embora esteja presente na sociedade atual, ainda constitui um desafio na formação em pedagogia, conforme o texto do projeto pedagógico do curso. Sendo o pedagogo ou pedagoga profissional da educação, que trabalha com a informação em diferentes formas, tanto de organização, quando de comunicação, é necessário que seja melhor orientado nesse sentido.

A segunda matéria é Gestão Escolar, diferentemente do que está inscrito no projeto como direção de escola, neste estudo a entendemos como um processo de organização e comunicação partilhada do trabalho pedagógico de uma instituição educativa. Ela é, desse modo, uma das dimensões da dinâmica de construção do sentido de docência que precisa ser trabalhada em qualquer ênfase de um projeto de formação em pedagogia.

Essa posição reflete o que defende o FORUMDIR (2006)³⁵:

A docência não se restringe à sala de aula, ao domínio do conteúdo, mas estende-se à organização dos espaços e tempos pedagógicos dentro e fora da sala de aula e em outros ambientes educativos, característica pela qual é estritamente vinculada a gestão na educação.

Do nosso ponto de vista, o currículo do curso em análise, organizado por competências e as suas disciplinas classificadas por matérias, não favorece a construção do sentido de docência para além do espaço da sala de aula. De fato, não é difícil perceber que as suas prescrições referem-se ao saber-fazer em sala de aula, cujas orientações estão centradas nos conteúdos da escola. Ademais, a ênfase está no desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino.

Acreditamos que a concepção de docência se constrói no entendimento de gestão da educação e esta não se resume à gestão escolar. Assim, gestão e docência são elementos de um mesmo processo de formação. Esta concepção não tem respaldo no projeto pedagógico do referido curso, mostrando assim, os limites de uma organização curricular focada em competências e habilidades.

Se compararmos os pressupostos subjacentes na proposta de formação em pedagogia com o foco nas competências e habilidades com o conteúdo de formação previsto nas DCNCP (2006), perceberemos um hiato entre eles, pois, nestas diretrizes há um entendimento de que o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia precisa possibilitar o estudo da escola como um todo e dos sistemas de ensino, compreendendo os elementos do processo de organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, corrobora o Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação (2006):

As funções concernentes à aprendizagem e recuperação dos alunos, as tarefas relativas à elaboração da proposta pedagógica da escola, a participação no planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, a articulação da escola com a família e a participação nos conselhos escolares (p.2-3).

³⁵ Texto apresentado pelo FORUMDIR no 1º Simpósio Nacional de Educação Básica na mesa n.º 5 – Formação de Profissionais para a Educação Básica: perspectivas por Marcelo Soares – UFU.

Percebemos que, no fluxo de distribuição das disciplinas e no sentido da organização curricular do projeto pedagógico em análise, a formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil precisa prever um outro entendimento de docência, uma vez que está sendo concebida como a atuação do professor em sala de aula.

Desse modo, o currículo propõe o estudo dos fundamentos da educação nos três primeiros semestres. A partir daí, o fluxograma tem uma linha de corte com disciplinas didático-pedagógicas comuns para as duas ênfases da habilitação. Depois, há uma diferenciação representada por dois blocos de estudos, um voltado para Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Esse desenho curricular, evidencia, mais uma vez, a lógica da formação por competências trabalhadas pelas metodologias de ensino específicas para cada etapa da educação básica. Esses dois blocos, no currículo, têm o estágio supervisionado como referência e contexto de atuação dos licenciandos e licenciandas, cujo propósito é a vivência com as crianças na sala de aula na relação teoria e prática dos saberes adquiridos durante o curso. A organização das disciplinas está posta no anexo C.

Essa organização curricular prevê, ainda, para a formação em pedagogia uma lógica de concentração de áreas de conhecimento que se agrupam em prol de saberes considerados mais abrangentes e que vão se fechando em torno das ênfases da habilitação: fundamentos da educação e saberes didático-pedagógicos.

O sentido desse agrupamento é o mesmo para ambas as ênfases, pois está previsto um currículo de formação em que os licenciandos e licenciandas compreendam primeiro os fundamentos, para depois estudarem os saberes comuns às duas etapas da educação básica, situados numa visão unificada e unilateral do processo pedagógico na escola de educação básica.

Não é difícil perceber que essa organização curricular não enfatiza as necessárias especificidades da Educação Infantil nem do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, mas as uniformiza. As implicações desse 'modelo aglutinador' são descritas enfaticamente por Kishimoto (2002). São delas as palavras:

A perversidade do modelo aglutinado impede até a formação adequada do profissional das séries iniciais do Ensino Fundamental pela superposição de inúmeros perfis profissionais e o excesso de disciplinas teóricas sem vínculo com a prática pedagógica (KISHIMOTO, 2002, p.167).

Tudo isso funciona num modelo em cascata, visto que, áreas de conhecimento disciplinar vivenciadas no processo de formação acabam por influir, segundo a referida autora, naquilo que se pretende ser o “*organizador de conteúdo a ser adquirido pela criança*” (p.167). Exemplo disso é o bloco de disciplinas do curso em análise, para o trabalho com a Educação Infantil. No caso, cinco disciplinas são especificamente requeridas: Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciência Naturais e Sociais; Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio).

Essas disciplinas se complementam com duas outras comuns às ênfases da habilitação: Literatura Infantil e Fundamentos e Prática da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais.

Diante da ementa, podemos deduzir que na disciplina Fundamentos da Educação Infantil é esperado que os licenciandos e licenciandas compreendam o surgimento da Educação Infantil ao longo da história como um direito da criança. Outro fato é que os saberes previstos na formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil privilegiam as metodologias de ensino. Conclui-se, mais uma vez que, o sentido de docência, relaciona-se à prática do professor em sala de aula, no caso, da pré-escola.

Ainda que não estejam diretamente expressos no projeto pedagógico em análise, os termos creche e pré-escola quando fazem referência à educação infantil, pelo histórico de funcionamento do curso e com base na sua lógica curricular, a Educação Infantil está sendo entendida como pré-escola, apesar de o referido projeto mencionar uma única vez, na justificativa curricular, que a formação para a docência atenderá crianças de zero a dez anos de idade.

Essa é uma questão séria porque, apesar do foco do curso ser a Educação Infantil, a creche não é reconhecida como espaço de educação, cuidados e de direito da criança e de sua família.

Um outro aspecto relevante dessa análise diz respeito aos sentidos atribuídos à docência na Educação Infantil. Mais especificamente, referimos à ênfase no processo de escolarização do Ensino Fundamental, pois no projeto pedagógico do curso, as metodologias de ensino propõem as áreas de conhecimentos que podem compor uma lógica curricular da Educação Infantil na pré-escola, com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita pela criança.

Diante dos apontamentos apresentados, percebemos que, no projeto pedagógico em análise, não há referências curriculares para se construir uma compreensão da Pedagogia da Educação Infantil. Em função disso, é preciso propor estudos dos conhecimentos e saberes profissionais necessários que façam reconhecer, entre outros, a infância como uma categoria social e a criança como um sujeito de direitos, que são atendidos em instituições formais denominadas creches e pré-escola.

Para explicitar melhor esse entendimento, apresentaremos a seguir a justificativa e ementa das disciplinas que compõem o bloco da Educação Infantil, visto que o conjunto dessas informações pode sinalizar os sentidos que são atribuídos a esta etapa da educação básica na formação em pedagogia.

3.1.4. Justificativa das matérias e ementário do curso

O sentido atribuído à docência na Educação Infantil no currículo do projeto pedagógico do curso analisado, será visto numa leitura conjunta da ementa da disciplina e da justificativa da matéria da qual ela faz parte. Para tanto, as disciplinas serão analisadas na seqüência que aparecem no fluxograma do projeto. Faremos assim, porque essa seqüência supõe que, os licenciandos e licenciandas compreendam no processo formativo, uma formatação de rotina pedagógica (BARBOSA, 2006) a ser desenvolvida na prática docente na sala de aula da instituição de Educação Infantil.

a) Fundamentos da Educação Infantil

Justificativa Curricular	Ementa
Analisa a concepção da infância, da instituição e do profissional de Educação Infantil, refletindo diante das políticas públicas os objetivos da Educação Infantil para o atendimento e a educação no desenvolvimento da criança até seis anos de idade.	A concepção de infância, de educação, de instituição e do profissional de Educação Infantil. Os objetivos da Educação Infantil. As políticas de atendimento e Educação Infantil no Brasil. Desenvolvimento sócio-afetivo e socialização da criança.

Quadro 02: Fundamentos da Educação Infantil: justificativa e ementa

A disciplina Fundamentos da Educação Infantil é a única área do conhecimento no currículo que compõe a matéria Educação Infantil. Ela é oferecida no quarto semestre letivo com carga horária de 60h. Sua justificativa e ementa são iguais. Na disciplina propõe-se o seguinte:

- a) Concepção de infância;
- b) Concepção de instituição;
- c) O profissional da Educação Infantil;
- d) Os objetivos da Educação Infantil diante das políticas públicas;
- e) Políticas de atendimento e Educação Infantil no Brasil.

Se, em tese, for assim desenvolvido, a proposto pode propiciar situações de aprendizagem acerca da Educação Infantil numa compreensão alargada de infância, envolvendo a criança e a concepção de Educação Infantil, como também, as diferentes formas de ofertas diante das diversas políticas de atendimento no Brasil.

Podemos ressaltar, ainda, no que diz respeito ao item c o profissional da Educação Infantil, o texto, não se refere apenas ao professor, mas aos demais profissionais que precisam atuar no processo de organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, a construção de objetivos para a formação dos profissionais da primeira etapa da educação básica, precisa reconhecer a infância como uma categoria social e a criança um sujeito social de direitos, uma vez que, independentemente do tipo de instituição, o trabalho dos profissionais se constitui

processos formativos e, neste caso, se dá por meio das especificidades da docência na Educação Infantil.

Essa é a lógica que, a nosso ver, é a mais apropriada na construção da Pedagogia da Educação Infantil. Sendo assim, a 'sala de aula' se amplia e passa a ser vista como um espaço coletivo e dinamizado pelas experiências de vida de todos: crianças e adultos. Os adultos, assim, tornam-se pessoas sensíveis às especificidades da infância e compartilham desse universo intencionalmente, com ações educativas previstas para compor ambientes formativos em que a aprendizagem das pessoas aconteça num processo que promova o desenvolvimento humano, constituindo-se, portanto, ambientes de culturas da infância (FARIA, 2003).

b) Psicomotricidade

Justificativa Curricular	Ementa
<p>Ao ser considerada a formação de professores, é consenso nos cursos de licenciatura a relevância do conjunto de disciplinas de fundamentos, pois é indiscutível a sua importante contribuição como pilares na construção dos conhecimentos teórico-metodológicos da prática educativa. A complexidade e amplitude em que se insere o fenômeno educativo em contexto sócio-histórico-cultural do educando, implicam numa necessária abordagem de estudos multi e interdisciplinares. Assim, a Psicologia da Educação junto com outras matérias que são componentes específicos das Ciências da Educação, têm em comum o estudo dos processos educativos com uma triplíce finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa desses processos, propor paradigmas e programas de intervenção destinados a atuar sobre eles e dar lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas formuladas. Os saberes erigidos pela Psicologia contribui com idéias para a melhor compreensão de conhecimentos de caráter teórico conceitual, de planejamento e de projeto de intervenção prática, visando o melhor dos processos educativos. Considera-se que o conhecimento psicológico é importante para a formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de um aprendizado mais crítico e reflexivo, abrangendo o aprendizado e desenvolvimento humano, se constituem em referencial básico para as relações interpessoais no processo escolar em prol de uma humanização, de uma práxis social transformadora e de uma educação cidadã.</p>	<p>O tema do corpo em Psicologia. Função do corpo na evolução psíquica. Aspectos conceituais na Psicomotricidade, imagem do corpo, tonicidade, o movimento, a comunicação corporal, o desenvolvimento psicomotor da criança. As principais noções em Psicomotricidade: lateralidade, esquema corporal, estrutura espacial e temporal, coordenação motora global, final e óculo-manual, contribuições das principais teorias psicológicas para a compreensão da psicomotricidade.</p>

Quadro 03: Psicomotricidade: justificativa e ementa

Psicomotricidade pertence ao grupo de matérias da Psicologia tratada no projeto do curso como área do conhecimento responsável pelo encaminhamento do trabalho pedagógico. Mostra-se como fundamento e ciência da educação para construir os *conhecimentos teórico-metodológicos da prática educativa*.

A indicação nessa matéria é que a criança está sendo reconhecida como sujeito do processo educativo tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental inserida numa dinâmica sócio-histórico-cultural. Nesse contexto, o estudo da matéria pelos licenciandos e licenciandas apresenta-se numa tríplice finalidade:

a) contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa desses processos educativos ocorridos na sala de aula;

b) propor paradigmas e programas de intervenção destinados ao professor para atuar sobre eles;

c) dar lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas formuladas.

Esta tríplice finalidade potencializa, segundo o prescrito no projeto, a *“compreensão de que conhecimentos de caráter teórico conceitual de planejamento e de projeto de intervenção prática visam o melhor dos processos educativos”* (p.119), visto que, faz saber que um estatuto epistemológico para a educação infantil se constrói, na intenção de trabalho da matéria, pelos estudos da Psicologia. Por isso, há o reconhecimento de um sujeito psicológico que precisa se desenvolver por meio das aprendizagens propiciadas no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante refletir o que diz Andrada (2006):

A situação social de desenvolvimento da criança transcende o âmbito do espaço escolar, esta apreende elementos da cultura, como exemplo, os diferentes conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade, muito antes de ter possibilidades de adentrar a escola (p.85).

Assim, não justifica que só o conhecimento psicológico seja importante para a formação de profissionais da educação conforme o explicitado no projeto pedagógico em análise. Nele está dito que, esse conhecimento dá conta de uma formação para a criticidade e flexibilidade acerca da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano e, ainda, atribui ao processo escolar a responsabilidade pela transformação social para uma educação cidadã.

Temos assim, mais um exemplo da linha básica de formação adotada na proposta do curso em análise: a estreita relação entre o processo formativo e a

docência, vista como a prática de ensino em sala de aula, como se esta existisse por si e não tivesse conexão nenhuma com o contexto da dinâmica do trabalho pedagógico. Isto significa entender a atuação do pedagogo e da pedagoga de um modo fragmentado, sem situá-la no âmbito da gestão educacional. Essa contextualização se dá no conjunto das experiências de vida construídas dentro e fora da instituição, que precisam ser reconhecidas e sistematizadas no exercício da docência articulada à gestão educacional.

No propósito dessa justificativa, a disciplina Psicomotricidade volta-se para o estudo do corpo no processo de desenvolvimento psicomotor da criança. O objeto de estudo destaca os conceitos de lateralidade, esquema corporal, estrutura espacial e temporal, coordenação motora global, final e óculo-manual. Esses conceitos podem, mediante prescrição no projeto, se tornar conteúdo de ensino na Educação Infantil, muitos deles como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita, como por exemplo, a coordenação motora e a estrutura espacial e temporal.

Vistos os propósitos de Fundamentos da Educação Infantil e Psicomotricidade, as disciplinas que se seguem, sinalizam o que está sendo entendido como a construção de um caminho metodológico para a ação do professor na sala de aula da Educação Infantil:

- a) Literatura Infantil;
- b) Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais;
- c) Fundamentos e Metodologia da Alfabetização;
- d) Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I;
- e) Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I;
- f) Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais;
- g) Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio);

c) Literatura Infantil

Justificativa Curricular	Ementa
Compreende a importância da literatura na formação do leitor utilizando diferentes portadores de texto, articulando experiências de vidas como leituras que retratam a criatividade, a fantasia, a imaginação, o sonho, o mundo do faz-de-conta.	O conceito histórico de Literatura Infantil. Função básica da literatura. Os contos de fadas, a poesia, o folclore, as histórias em quadrinhos. Crianças e o livro na sala de aula. Seleção de livros infantis e o desenvolvimento.

Quadro 04: Literatura: justificativa e ementa

O estudo da Literatura Infantil, como disciplina, está justificado no projeto pedagógico do curso pela proposição dos elementos da cultura infantil como a criatividade, a fantasia, a imaginação, o sonho e o mundo do faz-de-conta apresentados como mecanismos de leitura das experiências de vida pelas crianças.

Quando reconhecemos que a criança possui muitas linguagens e formas de comunicação com o mundo, independente de sua idade, o trabalho com os elementos da cultura infantil, tende a promover, na acepção de Malaguzzi (1999), a *“ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais”* (p.79). Esse trabalho pode se constituir uma expressão de valor que potencializa o desenvolvimento de muitas outras linguagens.

No entanto, a ementa, diferentemente da justificativa, focaliza atividades de literatura infantil com caráter metodológico para orientar a prática do professor em sala de aula. A lógica do trabalho é a mesma para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, pois não há indicação de que os elementos da cultura infantil sejam construídos na diversidade de situações vivenciadas pelas crianças nos relacionamentos com pessoas da família e da comunidade (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

d) Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais

Justificativa Curricular	Ementa
Analisa as concepções de educação física nas dimensões afetivas, cognitivas e sócio-culturais, discutindo o esporte enquanto práxis humana nas instituições de ensino a partir da atuação do pedagogo na implementação de projetos esportivos e nas atividades culturais tais como: jogos, esportes, lutas, ginástica e dança.	Concepções de educação física. Histórico do ensino de educação física no Brasil. A educação física e as dimensões afetivas, cognitivas e sócio-culturais. Estudos sobre atividades culturais: jogos, esportes, lutas e danças.

Quadro 05: Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais: justificativa e ementa

A disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais pertence à matéria Educação Física e está voltada para os seguintes aspectos:

- a) educação física;
- b) esportes;
- c) atividades culturais ligadas ao esporte: jogos, esportes, lutas, ginástica e dança.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas Séries Iniciais são tratados como contextos comuns para o trabalho com os referidos aspectos, sinalizando que a educação física é uma das atividades que promove o desenvolvimento da criança.

Um dos pontos de interlocução desse trabalho pode ser interpretado no reconhecimento da indissociabilidade das dimensões afetivas, cognitivas, psicomotoras, ética, estética na prática da educação física como atividade lúdica de caráter social e cultural e de manifestações múltiplas pela criança.

Supomos, então, que esse trabalho possa construir diferentes situações de aprendizagem a respeito do esporte e suas diversas formas de expressão localizadas num contexto local e regional. Se assim for, nas palavras de Malaguzzi (1999) há uma conexão entre aprendizagem e desenvolvimento, “*entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre*

autonomia individual e interpessoal” (p.77), além de contribuir para a formação da identidade cultural da criança no meio social em que vive.

Considerando a lógica curricular do curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil e o texto da Lei n.º 10.793/2003 que diz: “*a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica*”, questionamos:

a) o estudo desta disciplina no curso indica que ela fará parte também da rotina pedagógica da pré-escola?

b) a criança na pré-escola terá aulas de Educação Física?

c) quais são os limites de corte e de interlocução entre uma etapa e outra da educação básica no que diz respeito à Educação Física?

d) dessa forma, que entendimento ter de Educação Física na pré-escola?

e) que interlocução há no trabalho desta disciplina com o de Psicomotricidade?

Acreditamos que, no contexto da Educação Infantil, precisa haver o reconhecimento das múltiplas linguagens da criança num trabalho pedagógico situado no ambiente cultural da criança e de sua família, envolvendo entre outras questões: a dança, teatro, música, jogos e brincadeiras como manifestação de sua compreensão de mundo.

A esse respeito, Kishimoto (2003) afirma que o corpo é o primeiro brinquedo da criança, instrumento que expressa suas aprendizagens de forma lúdica e criativa porque está imenso na cultura em que vivem as pessoas.

Disciplina	Ementa	Justificativa Curricular
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	A alfabetização como processo histórico de compreensão e apreensão do mundo. Diferentes concepções e práticas de alfabetização ao longo da história e as concepções de conhecimento subjacentes. Análise crítica das práticas pedagógicas de alfabetização. Aquisição da linguagem oral e escrita em uma abordagem psicolinguística: as concepções das crianças para interpretar a base alfabética da língua escrita.	Oportuniza uma visão crítica da atuação docente mediante as metodologias propostas em sala de aula atendendo crianças de zero a dez anos de idade nas respectivas modalidades: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O pedagogo precisa adquirir fundamentos teóricos necessários à prática pedagógica oriundos da Didática, que permitam instrumentalizar a sua ação pedagógica desenvolvendo competências para a proposição de metodologias de ensino além da sensibilidade e competência para observar o educando em processo de construção do conhecimento. Assim sendo, realiza análise crítica sobre os potenciais, limites e dificuldades da criança em diferentes situações e contextos de aprendizagem.
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	O desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil. O contexto social das crianças e a aquisição da língua padrão. As diversas linguagens como expressão do pensamento. A prática da linguagem portuguesa na Educação Infantil.	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	Contribuição da Psicologia cognitiva para a educação matemática. Desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas. História da matemática prática-empírica. A matemática como ciência teórica. A matemática contemporânea. O desenvolvimento do conceito de número, medidas e geometria como eixos articuladores do processo de conhecimento matemático.	
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciência Naturais e Sociais	Modo de produção de conhecimento nas ciências sociais e seus objetivos de estudo. A criança, a natureza e a sociedade. Natureza e sociedade do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Práticas de ensino na Educação Infantil.	

Quadro 06: Justificativa Curricular da matéria *metodologia de ensino* e suas disciplinas

A justificativa da matéria *Metodologia do Ensino* traz uma série de elementos que confirmam o sentido de docência como o exercício do magistério na função de professor desenvolvida no âmbito da sala de aula, seja da Educação Infantil, na pré-escola, ou do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

No projeto pedagógico do curso em análise, o ensino das metodologias propicia o desenvolvimento de competências e mostra-se importante porque:

- a) oportuniza uma visão crítica da atuação docente mediante as metodologias propostas em sala de aula atendendo crianças de zero a dez anos de idade;
- b) fornece fundamentos teóricos necessários à prática pedagógica oriundos da Didática para instrumentalizar a ação pedagógica;
- c) indica proposição de metodologias de ensino para a sala de aula;

d) desenvolve competências de ensino para observar o aluno em processo de construção do conhecimento;

e) possibilita a análise crítica a respeito dos potenciais, limites e dificuldades da criança em diferentes situações e contextos de aprendizagem.

Esta abordagem no projeto pedagógico atribui à metodologia de ensino a possibilidade dos licenciandos e licenciandas construírem as competências necessárias para a construção de uma visão crítica do professor, mediante a sua prática docente em sala de aula.

Com essa proposta curricular julga-se trabalhar o âmbito de conhecimento profissional do professor, a partir de diferentes disciplinas constituídas num mesmo núcleo temático, que está segundo RFP (2002), denominado de *metodologia de ensino* como “*forma que possibilita agrupar adequadamente os conteúdos necessários à formação dos professores*” (p.124-125).

A didática tem sido outra fonte de informações para a construção da prática pedagógica que, de acordo com o expresso no projeto, centra na criança a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, uma vez que esse entendido a reconhece como ser dotado de potenciais, mas que também apresenta limitações e dificuldades em relação à proposta de ensino da qual está participando.

Se assim for entendida, a concepção de aprendizagem aparece no projeto pedagógico do curso como um fenômeno de responsabilidade individual, direto e peculiar a cada pessoa. Esse entendimento remonta a uma abordagem linear e direcionada pelo adulto no que se refere à dinâmica do trabalho pedagógico. Turra (1989) esclarece que ela, “*responde ao imperativo de pensar, de sentir e de agir. Surge da forma sistematizada, a partir das situações propostas pela escola*” (p.105).

Não é difícil concluir a respeito da posição acima pontuada, que esse entendimento de aprendizagem cria, no âmbito da formação e da atuação, uma série de implicações na construção da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga no que diz respeito à concepção de docência situada no contexto do trabalho pedagógico e, ainda, para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Diante do projeto pedagógico em análise, percebemos, também, a ênfase no estudo dos aspectos metodológicos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais, constituídos pelos mesmos elementos da didática que evidenciam maneiras de facilitar a transmissão dos conteúdos sem considerar as singularidades de cada contexto. Ademais, segundo o texto do projeto pedagógico, o ensino das metodologias potencializa o desenvolvimento de competências profissionais.

Sendo assim, considera-se relevante uma prescrição didática constituída por área de conhecimentos capaz de construir uma prática pedagógica para as duas etapas da educação básica, visto que trabalha com as orientações teórico-metodológicas relativas às especificidades do desenvolvimento da criança por faixa etária.

Diante de tais prescrições, sabemos que muitas implicações são provocadas por esse modelo curricular no trabalho pedagógico da educação infantil. Entre elas podemos destacar que:

a) anula a criança e o professor como sujeitos do processo dinâmico e histórico de organização do trabalho pedagógico;

b) desconsidera o contexto local em que situa a instituição e as experiências de vidas das crianças e adultos como fontes de cultura e informação para a organização do trabalho pedagógico;

a) separa teoria e prática, fomentando que num curso de formação se aprende teorias para depois construir práticas pedagógicas;

b) define o currículo da Educação Infantil por área de conhecimento escolar desconsiderando, também, a diversidade e especificidades de funcionamento da instituição no atendimento da criança;

c) elege as áreas que compõem esse currículo pela lógica disciplinar: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais;

f) escolariza o trabalho na Educação Infantil centrado na pré-escola, com o modelo de funcionamento do Ensino Fundamental;

g) valoriza a aquisição da leitura e escrita pela criança em detrimento das suas múltiplas linguagens. Evidência que se mostra diante da proposta de ementas das disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I;

h) atribui à Psicologia cognitiva condição necessária para a aprendizagem da educação matemática que, por meio do desenvolvimento de suas competências e habilidades, define o conceito de número, as medidas e a geometria, como conteúdos de trabalho com a criança na pré-escola;

i) define os Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais como prática de ensino no modo de produção de conhecimento escolar, tendo como foco a criança, a natureza e a sociedade.

De modo coerente com a lógica adotada no projeto pedagógico do curso, todas essas implicações advêm da organização de um currículo por competências centrado na aprendizagem dos conteúdos disciplinares definidos pela lógica escolar.

No que se refere ao caráter prático-investigativo, prescrito no projeto pedagógico focalizado no trabalho das metodologias, as competências são indicadas para justificá-lo como encaminhamento de orientação para a atuação futura dos licenciandos e licenciandas. Isto porque o currículo de formação não prevê que eles e elas possam ser professores e professoras destas etapas da educação básica, mas consideram que eles, ainda, vão ingressar na profissão após a formação inicial.

Outro fator implicador dessa organização é que, no processo de formação desse curso de pedagogia os licenciandos e licenciandas são considerados futuros professores, apesar de muitos deles já atuarem profissionalmente. Desse modo, o foco no estudo das metodologias de ensino torna o estágio supervisionado um espaço de discussão, análise e orientação dos conteúdos e atividades que se espera trabalhar com as crianças na instituição de Educação Infantil.

Para tanto, há uma comissão de estágio supervisionado constituída pelos professores-formadores dessas matérias (Metodologia de Ensino e Prática de Ensino), sendo um deles o coordenador que tem a função de dar suporte ao trabalho a ser realizado numa perspectiva interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a sala de aula da escola torna-se contexto e conteúdo de aprendizagem no estudo das metodologias de ensino, acompanhado e coordenado pelos professores-formadores e professoras-formadoras das próprias metodologias e do estágio supervisionado que trabalha com diligência em campo.

Numa outra perspectiva, entendemos que a formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil precisa se constituir na relação escola-trabalho (FREITAS, 1996). Esse processo formativo faz entender que o tempo e o espaço pedagógicos não podem ter uma rotina construída fora da sua dinâmica de funcionamento e dos modos de ser e viver das pessoas na própria organização institucional.

Nesse sentido, Barbosa (2006) argumenta que as rotinas se constituem uma dimensão político-pedagógica importante do processo de organização do trabalho na educação infantil. Por isso, precisam estar asseguradas na proposta pedagógica das instituições como uma construção da equipe de profissionais.

Segundo a autora, ainda são incipientes as teorizações acerca da rotina pedagógica na educação infantil. Isto significa que o processo de tomada de decisão a respeito das atividades a serem desenvolvidas, não reconhece que os tempos de aprendizagens da criança dão rumo à dinâmica dos processos formativos que elas participam e ajudam a construir.

e) Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio)

Justificativa Curricular	Ementa
Possibilita ao aluno vivenciar o cotidiano pedagógico da escola através da prática docente nas classes de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental tendo a pesquisa e a docência como espaços e tempos de formação e identificação profissional.	Perfil do professor da Educação Infantil. Propostas curriculares para Educação Infantil: tendências e perspectivas. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Prática de ensino na Educação Infantil. Processos de investigação e conhecimento da realidade. Planejamento e avaliação.

Quadro 07: Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio): justificativa e ementa

O nome da disciplina *Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil* anuncia que a concepção de docência prescrita no projeto pedagógico do curso é que o estágio é um espaço de pesquisa e ensino voltado para a sala de aula.

Em tal perspectiva, podemos inferir que o sentido de pesquisa expresso no trabalho de estágio, volta-se para a prática de ensino na sala de aula na perspectiva considerada prático-investigativa, que objetiva encontrar maneiras de abordar os conteúdos que já estão, previamente, definidos para serem ensinados às crianças.

Por isso, na justificativa da matéria *Prática de Ensino (estágio)* está dito que esse é o momento da identificação profissional dos licenciandos e licenciandas que serão professores da Educação Infantil, tendo a *pesquisa e a docência como espaços e tempos de formação*, uma vez que o estágio é lócus do exercício da docência como prática de ensino do professor, em sala de aula, na Educação Infantil.

A esse respeito, a argumentação de Freitas (1996) esclarece que *“a estrutura atual do curso de pedagogia, alija, portanto, o aluno do trabalho, separando o mundo do trabalho – trabalho pedagógico que se realiza na escola – do mundo da educação e da ciência”* (p.225).

Especificamente para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a ementa da disciplina propõe os seguintes estudos:

- a) perfil do professor da educação infantil;
- b) propostas curriculares para educação infantil: tendências e perspectivas;
- c) a organização do trabalho pedagógico na educação infantil;
- d) prática de ensino na educação infantil;
- e) processos de investigação e conhecimento da realidade;
- f) planejamento e avaliação.

Diante dessa proposta de estudos na lógica de organização das disciplinas no semestre, os pontos da ementa estão elencados para serem trabalhados junto às metodologias de ensino, conforme propõe o Parecer CNE/CP n.º: 27/2001: “o

estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores”.

Pela primeira vez, nessa análise, é possível dizer que existe um espaço de explicitação de conteúdos voltados para a Educação Infantil. São eles: proposta curricular, organização do trabalho pedagógico, planejamento e avaliação. Esses conteúdos fazem parte do estágio supervisionado, momento final do curso de formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil.

Pela indicação do projeto pedagógico, os licenciandos e licenciandas receberão as orientações das disciplinas que compõem a matéria metodologia de ensino e elaborarão, coordenados pelo professor-formador ou professora-formadora de estágio, um projeto de intervenção envolvendo conteúdos das diferentes áreas estudadas.

Justifica-se, então, na lógica curricular deste projeto de formação, o nome Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil (estágio), onde a sala de aula é o locus de atuação profissional do pedagogo e da pedagoga por meio da implementação do projeto de intervenção, na perspectiva de que ele ou ela não tem experiência profissional na Educação Infantil anterior ao ingresso no curso de Pedagogia e, por isso precisa de orientações metodológicas antes de iniciarem suas atividades no estágio.

Para terminar o curso, os licenciandos e licenciandas escrevem uma monografia com uma temática de sua escolha, voltada ou para a Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das experiências vivenciadas durante o curso. Essa monografia é produzida por meio de uma pesquisa bibliográfica ou de campo e apresentada oralmente a uma banca constituída especialmente para avaliá-la como trabalho de conclusão de curso (TCC).

Conhecer as justificativas e ementas das disciplinas do projeto pedagógico do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, foi importante para analisarmos os planos de ensino apresentadas, que estão sendo entendidos como a expressão

desse projeto dentro da sala de aula na Universidade por meio da intenção de trabalho dos professores-formadores voltada para a educação infantil.

3.2. Os planos de ensino dos professores-formadores/professoras-formadoras: expressão do projeto pedagógico dentro da sala de aula

O currículo do curso propõe aos licenciandos e licenciandas a construção de um entendimento pedagógico para a prática de ensino na Educação Infantil voltada para a pré-escola na lógica curricular do Ensino Fundamental. As justificativas e ementas dessas disciplinas orientam, como vimos anteriormente, a sistematização do trabalho dos professores-formadores e professoras-formadoras na formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil.

Nesse estudo, objetivamos avaliar o sentido de docência, expresso nos planos de ensino como desdobramento do currículo de formação em pedagogia na sala de aula³⁶. Esses são documentos expressam, por sua vez, a intencionalidade do professor-formador e professora-formadora no trabalho com a(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade.

A nossa concepção é de que, no processo de elaboração dos planos de ensino, o projeto pedagógico do curso precisa ser a referência para se criar uma dinâmica de formação continuada do docente universitário numa dimensão institucional que crie coletivamente uma cultura de planejamento participativo.

Processo que também conta com a participação dos licenciandos e licenciandas quando, em sala de aula, esse plano é apresentado pelo professor-formador ou professora-formadora e posto à apreciação dos licenciandos e das licenciandas para que conheçam o percurso de trabalho e possam, efetivamente, contribuir com sugestões e alterações que julgarem necessárias.

³⁶ Seguindo a mesma lógica da exposição anterior, os planos das disciplinas estarão expostos na ordem em que aparecem no fluxograma curricular do curso de Pedagogia: Fundamentos da Educação Infantil; Psicomotricidade; Literatura Infantil; Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais.

Dessa forma, os planos de ensino se constroem nas relações estabelecidas entre esses sujeitos e se tornam, portanto, documentos formalizados por esse acordo conjunto e se constitui, parcialmente, a expressão do projeto pedagógico dentro da sala de aula.

Estamos considerando os planos de ensino da turma ingressa em 2003, pois foram os/as participantes do Grupo Focal e, também, as professoras observadas nas três instituições de Educação Infantil.

Este texto analisa os elementos que compõem o plano de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, bibliografia), para melhor compreender a intencionalidade expressa, agruparemos esses elementos em dois blocos: *transmissão da matéria* e *gestão das interações* (TARDIF, 2004). No primeiro bloco, o foco transmissão da matéria está constituído pelos objetivos, conteúdos e bibliografia. No segundo, a metodologia e a avaliação compõem a gestão das interações.

Assim propomos:

Análise dos elementos		Objetivo
Bloco I	<i>Objetivos, conteúdos e bibliografia</i> por disciplina ³⁷	Avaliar a contribuição da intencionalidade e dos estudos na formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil.
Bloco II	<i>Metodologias</i> do conjunto de disciplinas do bloco de Educação Infantil	Analisar a forma como o trabalho está proposto para a dinâmica da sala de aula construída pelas relações entre professor-formador; professora-formadora e licenciandos/licencianda.
	<i>Avaliação</i> proposta pelo conjunto de disciplinas do bloco de Educação Infantil	Analisar a dinâmica avaliativa vivenciada pelos licenciandos e licenciandas como processos formativos que contribuem na formação para a docência na Educação Infantil.

Quadro 08: Objetivos da organização da análise dos planos de ensino

3.2.1 A intencionalidade das propostas: objetivos, conteúdos e bibliografia

Nesse momento do texto, faremos uma análise dos planos de ensino dos professores-formadores relacionando objetivo-conteúdo com a justificativa e a ementa das disciplinas. Ao mesmo tempo, analisaremos a bibliografia indicada

³⁷ A seqüência de apresentação das disciplinas será a mesma feita anteriormente quando analisadas a justificativa e ementa.

em cada plano para avaliar sua contribuição no estudo da docência na Educação Infantil diante das temáticas propostas.

a) Fundamentos da Educação Infantil

Objetivos	Conteúdos
-	<ul style="list-style-type: none"> • Infância e sociedade: contextualização histórica: Visão histórica e social da concepção de infância e educação da criança; A infância no Brasil do século XIX; A roda-dos-expostos e a criança abandonada na história do Brasil; A LBA, o projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional; Infância de papel e tinta; A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato • Políticas de Educação Infantil no Brasil O conceito de infância; História do atendimento à criança brasileira; A política de educação pré-escolar no Brasil; • A educação na infância A função pedagógica da pré-escola; Educação e assistência: direito de uma mesma criança; A organização do espaço em instituições pré-escolares; A formação de professores de Educação Infantil; O currículo da Educação Infantil • Desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança de zero a seis anos Implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil; A perspectiva piagetiana; Desenvolvimento moral e afetividade;

Quadro 09: Fundamentos da Educação Infantil: objetivos e conteúdos

No plano de ensino desta disciplina, de 60 horas-aula, não há a explicitação dos objetivos para o trabalho em sala de aula. Há, entretanto, uma seqüência didática em que os conteúdos foram agrupados por unidades temáticas seguidas da indicação da bibliografia específica às mesmas.

Nessa lógica, está previsto o estudo da contextualização histórica do atendimento à criança no Brasil, prosseguindo no surgimento da pré-escola, assim como, da formação dos professores e do currículo da Educação Infantil. Por fim, propõe-se uma compreensão do desenvolvimento da criança em duas perspectivas: piagetiana e vygotskyana.

A proposta do plano de ensino se afasta, em alguns pontos, da finalidade da disciplina, considerando a análise de sua justificativa e ementa. Dizemos isso porque o delineamento feito não evidenciou o trabalho com a Educação Infantil, seu currículo e a identidade dos profissionais.

Diante dessa análise, mais uma vez, vemos que a criança é vista como um sujeito psicológico, embora o estudo da infância esteja inserido na unidade das políticas de Educação Infantil em nosso país, assim como, o sentido que se atribui à docência na Educação Infantil é o da escolarização e a ênfase está na pré-escola.

A bibliografia da disciplina³⁸ está posta por unidade temática em consonância com a indicação da seqüência de conteúdos. No geral está assim organizada:

a) Documentos oficiais antes e pós-LDB/96 como: “Por uma Política Nacional da Educação Infantil” de 1994 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998.

b) Artigos das revistas: Pró-posições (1999)³⁹, Idéias (1988), Professor (1991);

³⁸ **Parte I – Infância e sociedade: contextualização histórica**

ALMEIDA, Ordália Alves de. **Educação Infantil: uma análise das políticas para a educação pré-escolar**. São Carlos: UFSCAR CECH-PPGE, 19994.

FREITAS, Marcos César (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

SILVA, Débora Anunciação. **A educação sócio-moral e o trabalho pedagógico na pré-escola**. 2000. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, Bahia.

Parte II – Políticas de Educação Infantil no Brasil

IDÉIAS. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, n.º 01. São Paulo: FDE, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR. Moisés. História da Educação Infantil brasileira. *In: Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.º 14. Edição Especial, maio-agosto, 2000, p.05-17.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Parte III – A educação na infância

BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

IDÉIAS. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, n.º 01. São Paulo: FDE, 1988.

OLIVEIRA, Zilma Morais R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

REVISTA PRÓ-POSIÇÕES. **Faculdade de Educação da UNICAMP**. São Paulo: 1999, v.10.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

Parte IV – Desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança de zero a seis anos

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: [Casa do Psicólogo](#), 1994, 170 p.

REVISTA PRÓ-POSIÇÕES. **Faculdade de Educação da UNICAMP**. São Paulo: 1999, v.10.

SILVA, Débora Anunciação. **A educação sócio-moral e o trabalho pedagógico na pré-escola**. Dissertação de mestrado. Ilhéus, UfBA/UESC, 2000.

³⁹ Foram propostos para estudo muitos textos da Revista Pró-posições, vol. 10, n.º 28 de março de 1999. A Educação Infantil é a temática dessa edição.

c) Dissertação de mestrado do professor-formador que trabalha o *Desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança de zero a seis anos*;

d) Livro de abordagem piagetiana de Lino de Macedo “Ensaio Construtivistas”;

e) dois livros voltados para a Educação Infantil: “A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce” de 1995 e “Educação Infantil: muitos Olhares” de 1995. Ambos indicados para estudar os objetivos da Educação Infantil, seu currículo e a identidade dos profissionais, os dois publicados antes da aprovação da LDB em 1996.

Diante desses apontamentos, podemos inferir que o recorte feito na bibliografia não possibilita a compreensão do sentido de docência como trabalho de uma construção social contextualizada e interativa (TARDIF, 2004), pois os encaminhamentos convergem para a orientação escolar da prática de ensino na sala de aula da pré-escola, como locus de atuação do pedagogo ou pedagoga com formação na habilitação em análise.

Além disso, pelas leituras e conteúdos, propõe-se um percurso de compreensão que vai das formas de atendimento assistencialistas existentes ao longo da história do Brasil até o funcionamento pedagógico da instituição de Educação Infantil com ênfase na pré-escola. Pelo que está no plano de ensino, o enfoque construtivista da epistemologia genética é o viés que estrutura a explicação da dinâmica de trabalho na pré-escola.

b) Psicomotricidade

Objetivo	Conteúdos
Compreender a gênese e o desenvolvimento da psicomotricidade como síntese dos fatores motores, afetivos e cognitivos, buscando subsídios teóricos que norteiam a prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricidade: conceito, definição e histórico; • Desenvolvimento físico e psicomotor. Aspectos globais; • Abordagens sobre psicomotricidade: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visão piagetiana; ○ Visão vigotskyana; ○ Visão walloniana; • Temas básicos em Psicomotricidade: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordenação motora global, fina e óculo-manual; ○ Esquema corporal, ○ Lateralidade, ○ Estruturação espacial, ○ Estruturação temporal

Quadro 10: Psicomotricidade: objetivos e conteúdos

O objetivo desta disciplina, de 60 horas-aula, explicita o desenvolvimento afetivo e psicomotor da criança, cujos temas e objetivos estão no contexto da justificativa da matéria *Psicologia* e da ementa da referida disciplina, voltados para a orientação da prática de ensino do professor com a criança em sala de aula. O sentido da docência está atribuído à perspectiva da escolarização.

Esta orientação trabalha as contribuições das teorias piagetiana, vygotskyana e walloniana. Teorias que os licenciandos e licenciandas vêm estudando desde o primeiro semestre na matéria *Psicologia*. Piaget e Vygotsky, também foram estudados na disciplina *Fundamentos da Educação Infantil*.

O estudo proposto pela *Psicomotricidade* mostra-se relevante porque constroem núcleos de sentido para os temas: coordenação motora global, fina e óculo-manual; esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal não são conteúdos de trabalho na sala de aula da *Educação Infantil*, mas especificidades do desenvolvimento da criança que precisam ser conhecidas pelos profissionais.

Por isso, o trabalho pedagógico com a criança pequena, quando compreendido na perspectiva da ação da criança, localizada num espaço histórico-cultural e situada no contexto de apreensão da cultura (ANDRADA, 2006) da infância, reconhece-a como sujeito de direitos.

A bibliografia indicada contribui para a construção desse entendimento, embora as obras trabalhadas na disciplina não sejam recentes⁴⁰. Muitas delas foram publicadas entre as décadas de 1980 e 1990⁴¹, época que a *Educação*

⁴⁰ No artigo apresentado no Simpósio **Educação Infantil: construindo o presente** realizado em Brasília no ano de 2003, Vital Didonet discute os avanços das pesquisas nos últimos anos mostrando suas contribuições para conhecermos melhor o processo de desenvolvimento infantil.

⁴¹ BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Harba, 1984.

COUTINHO, M. T. C. e MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. 5.ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, (vol. I).

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GALVÃO, i. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

KAMII, Constance e DE VRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**. São Paulo: Artes Médicas, 1991.

L TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Infantil ainda não tinha legalizada a finalidade de “*promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos afetivo, psicológico, intelectual e social*” (LDB/1996, ARTIGO 29).

A ênfase do estudo está nas contribuições de Vygotsky, Piaget e Wallon no contexto de compreensão da psicologia da educação. Não há indicação bibliográfica voltada para a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as referências específicas à psicomotricidade foram:

a) FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

b) LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 275p

c) OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1994.

c) Literatura Infantil

Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar uma discussão crítica frente à Literatura Infantil no âmbito escolar, visando a elucidação do ser examinador, capaz de entender seu papel no mundo contemporâneo. • Refletir sobre a literatura no desenvolvimento das inteligências; • Refletir sobre a poesia dirigida à infância • Avaliar o ensino da literatura na sala de aula; • Realizar pesquisa sobre literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental; • Avaliar textos infantis; • Elaborar sugestões de atividades para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na Educação Infantil; • Leitura e educação; • Poesia para crianças; • Origem da literatura infantil; • A literatura infantil em sala de aula; • Literatura infantil e seus caminhos; • Educar com arte e a arte de educar; • Leitura não é tortura; • O lúdico na literatura infantil; • As revistas em quadrinhos; • O folclore na escola; • A arte de contar histórias

Quadro 11: Literatura Infantil: objetivos e conteúdos

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. **Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MUSSEN, P. H. e outros. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. 2.ed. São Paulo: Harba, 1998.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1991.

SEBER, M. da Glória. **Piaget: o diálogo com o raciocínio da criança**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 1998.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

No plano de ensino dessa disciplina, de 60 horas-aula, são apresentados objetivos geral e específicos. O geral tem duas frentes de compreensão:

- a) crítica à ênfase escolar dada à Literatura Infantil;
- b) elucidação do ser examinador capaz de entender o seu papel no mundo contemporâneo;

Num primeiro momento, podemos supor que a disciplina propiciará estudos para se fazer uma crítica ao processo de escolarização da literatura infantil, uma vez que esta não pode ter como critério de classificação a idade cronológica do leitor, pois seu conteúdo é instrumento simbólico de apropriação cultural. Diante disso, compreendemos o papel social da criança uma vez que ela é o “*ser examinador capaz de entender o seu papel no mundo contemporâneo*” independente de sua idade cronológica.

Pelo exposto no plano em análise, o desdobramento feito pelos objetivos específicos e conteúdos evidenciam que o percurso de trabalho da disciplina focaliza a leitura como processo formativo que envolve a criança e a literatura infantil, tendo como referência a diversidade textual e suas diferentes formas de registro.

Assim, o conteúdo da proposta de trabalho está apresentado no agrupamento abaixo:

a) *Literatura infantil*: origem, literatura infantil e seus caminhos (metodológicos), a literatura infantil na sala de aula, o lúdico na literatura infantil, a arte de contar histórias;

b) *Leitura*: leitura na Educação Infantil, leitura e educação, poesia para crianças, educar com arte e a arte de educar, leitura não é tortura, as revistas em quadrinhos, o folclore na escola;

No plano analisado, existe encaminhamento de atividades nos objetivos específicos que não estão postas como conteúdos da disciplina, a saber: a literatura no desenvolvimento das inteligências, a poesia dirigida à infância, avaliação de textos infantis e elaboração de atividades para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, percebemos que, mesmo estando juntas, literatura e leitura são vistas no plano de ensino, como áreas distintas do conhecimento, embora haja um vínculo de dependência entre uma e outra, pois o domínio da leitura está sendo indicado como condição para a criança se apropriar da literatura.

Por isso, para a operacionalização desse trabalho, o plano de ensino explicita que há textos destinados para crianças e para adultos, quando propõe o estudo de *poesias dirigidas à infância e avaliação de textos infantis*. Kramer (2003) diz que:

As crianças que têm acesso a livros de literatura infantil e experimentam situações reais de leitura e escrita, em contextos de socialização infantil sadio, com músicas, teatro, filmes, jornais, poesia, histórias cantadas, cartas, etc, provavelmente (...) começam a se constituir como falantes da língua, como leitores e como produtoras de escrita antes que os adultos tenham a intenção de alfabetizar (p.67).

O posicionamento da autora se aproxima das argumentações apresentadas na justificativa da Literatura Infantil no Projeto Pedagógico do Curso (2004), por valorizar *as experiências de vida das crianças como leitoras, retratando a criatividade, a fantasia, a imaginação, o sonho, o mundo do faz-de-conta* (p.119). Todavia, o contexto de trabalho dessa disciplina, expresso no plano de ensino, tem outra conotação.

A bibliografia⁴² está atualizada e orientada para o contexto da literatura infantil como atividade disciplinar na escola. Das obras propostas, há apenas uma referência à Educação Infantil: ZILBERMAN, Regina. **A literatura na pré-escola**. Centro de Pesquisas Literárias. PUC-RS, 1996.

⁴² ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 2000.

CONTE, Valde **Literatura Infanto-juvenil e seus caminhos**. São Paulo: Paulus, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

LISPECTOR, C. **Como nascem as estrelas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MEIRELES, Cecília. **Problemas na Literatura Infantil**. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

PENAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Helder. **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas cidades, 2000.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. **A literatura Infantil na Pré-escola**. Centro de Pesquisas Literárias, PUCRS, 1996.

As situações de aprendizagem para a docência na Educação Infantil em relação à literatura infantil têm caráter preparatório na formação de competências profissionais para o trabalho com a leitura na sala de aula. A *arte de contar história*, por exemplo, focaliza a orientação para quem precisa aprender para depois fazer. Por que não o foco dessa atividade estar no envolvimento e prazer de crianças e adultos que participam e vivem a magia e encantamento da literatura infantil?

d) Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais

Objetivo	Conteúdos
<p>Proporcionar subsídios e técnicas para ensino da Educação Física, como o uso sistematizado dos jogos, nas demais disciplinas da Educação Infantil e séries iniciais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é educação física infantil; • História da educação física no Brasil; • Tendências mundiais da educação física contemporânea; • O jogo; • O jogo e a criança; • O papel pedagógico do jogo; • Qualidades físicas; • Funções psicomotoras; • Classificação dos jogos; • Métodos ginásticos: austríaco e francês. • Estrutura de aula; • Jogos pré-esportivos; • Adequação dos jogos à faixa etária – Denver e Gesell; • Criança de 0 a 6 anos; • Educação física para o pré-escolar; • Plano de curso de educação física infantil

Quadro 12: Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais: objetivos e conteúdos

Nesta disciplina, de 45 horas-aula, a explicitação de *proporcionar subsídios e técnicas para o ensino de Educação Física* evidencia que o foco é de orientação para o *fazer pedagógico* do professor na sala de aula. Nessa dinâmica, os jogos têm uma função pedagógica para atingir determinados fins.

Esta disciplina faz parte do currículo de formação em pedagogia para ser trabalhada com as demais do mesmo semestre que, sob as mesmas informações orientam a prática de ensino na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao trabalho com os conteúdos previstos na ementa, a proposta da disciplina pode ser entendida pela indicação dos seguintes itens:

a) *Educação física*: o que é educação física infantil, história da educação física no Brasil, tendências mundiais da educação física contemporânea, qualidades físicas, funções psicomotoras, métodos ginásticos: austríaco e francês e educação física para o pré-escolar;

b) *Jogos como manifestações esportivas*: o jogo, o jogo e a criança, o papel pedagógico do jogo, classificação dos jogos, adequação dos jogos à faixa etária – Denver e Gesell, criança de 0 a 6 anos, jogos pré-esportivos;

c) *Orientações metodológicas*: estrutura de aula e plano de curso de educação física infantil.

Essa lógica disciplinar se aproxima da intencionalidade da ementa e da justificativa da matéria *Educação Física* posta no Projeto Pedagógico do Curso (2004) como: “*práxis humana nas instituições de ensino a partir da atuação do pedagogo na implementação de projetos esportivos e nas atividades culturais tais como: jogos, esportes, lutas, ginástica e dança*” (p.120).

Há evidências de que, as orientações para o trabalho com esta disciplina estão sustentadas na lógica de classificação do desenvolvimento infantil por meio de práticas desportivas, em que a idade cronológica é o fator determinante para o planejamento dos tipos de atividades que a criança pode participar.

A bibliografia indicada⁴³ oferece o suporte teórico para esta compreensão e, como está apresentada, pode ser dividida em dois blocos:

⁴³ BORGES, Celio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1987;
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. SP: Cortez, 1996;
MARINHO, Inezil Penna. **Sistema e Métodos de Educação Física**. 6.ed. São Paulo: Papervivos, s/d..
MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação Física infantil: Construindo o movimento na Escola**. Guarulhos: Phorte Editora, 1999.
MELLO, Alexandre Morais de. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos infantis**. São Paulo: 1MB RASA, 1989.
OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

- a) Educação Física;
- b) Jogos;

Para o primeiro bloco, quase todas as obras publicadas são da década de 1980 e, portanto, anteriores à aprovação da LDB/1996, não há relação com as recentes pesquisas em torno da Educação, Infância e Corporeidade (KISHIMOTO, 2003). Apenas uma das referências é recente: MATTOS, Mauro Gomes de. Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola. Guarulhos: Phorte Editora, 1999.

O segundo bloco de estudos e leituras pode proporcionar aos licenciandos e licenciandas situações de aprendizagem para uma compreensão mais alargada do papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Esta compreensão, se assim for trabalhada, pode ir além do sentido de educação física enquanto disciplina (LEI n.º 10.793/2003). A finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, para isso o currículo de trabalho precisa ser contextualizado às suas experiências de vida possibilitando condições para ampliá-las. Este sentido pode ser construído pelo estudo da obras indicadas:

- a) CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2.ed. São Paulo: Summus, 1987;
- b) KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. SP: Cortez, 1996;
- c) OLIVEIRA, Vera Barros de. O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A respeito do trabalho com jogos e brincadeiras, o livro Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito (2006) sinaliza que os participantes “*trazem de maneira muito forte a necessidade que sentem e o valor que atribuem aos brinquedos e brincadeiras infantis*” (p.75).

No que se refere à Pedagogia da Educação Infantil, reconhecemos a brincadeira como uma atividade social que se produz culturalmente. A criança é um ser brincante, social, histórico-cultural. Nesse sentido, os relacionamentos construídos entre crianças e entre elas e os adultos são atividades que contextualizam essa dimensão lúdica do ato de brincar.

A partir de agora, faremos a análise do terceiro e último bloco das disciplinas referentes à matéria *Metodologia de Ensino*.

e) Fundamentos e Metodologia da Alfabetização

Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as concepções de alfabetização e suas relações com os contextos sociais e históricos; • Compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita sob uma perspectiva psicolinguística; • Analisar como se organizam as propostas de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e analfabetismo: perspectiva histórica, analfabetismo no Brasil, histórico da alfabetização; • Alfabetização e letramento: reflexões sobre o conceito de alfabetização; • Métodos e processos de alfabetização: concepções e práticas: método sintético e método global, as cartilhas; • Alfabetização e construtivismo: aspectos teóricos e práticos: psicogênese da leitura e da escrita, construtivismo e prática pedagógica, pressupostos teóricos do construtivismo; • Elaboração de uma proposta de atividades para as classes de alfabetização.

Quadro 13: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização: objetivos e conteúdos

Os objetivos dessa disciplina, de 60 horas-aula, convergem para entendermos a alfabetização como um processo metódico de sistematização e formalização da dinâmica de aquisição da leitura e escrita pela criança.

O entendimento do projeto pedagógico do curso, construído até o momento da oferta dessa disciplina, que é o quinto semestre, supõe que a ênfase da prática de ensino na Educação Infantil está voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Uma evidência é que a referida disciplina no fluxograma está oferecida no semestre que antecede as outras metodologias de ensino para a Educação Infantil. Outra evidência é a proposição dos objetivos que buscam:

- a) refletir as concepções de alfabetização e a maneira como se relaciona com os contextos sociais e históricos;
- b) compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita sob uma perspectiva psicolinguística;
- c) analisar como se organizam as propostas de alfabetização.

Não é difícil dizer que, pelos conteúdos indicados, existe uma intenção de estudar o percurso histórico e seus diferentes métodos, os fundamentos e metodologia da alfabetização, situados no contexto do analfabetismo no país. Isto

significa que as orientações estão para além do contexto da Educação Infantil, pois se situa em toda a educação básica.

Esse enfoque faz supor que a alfabetização é um processo de aprendizagem da pessoa que não tem uma idade cronológica específica para ser adquirida.

Tal compreensão torna-se muito importante no processo de formação do pedagogo e da pedagoga, principalmente se considerarmos que no atual contexto educacional brasileiro é alto o índice de jovens e adultos analfabetos. Ademais, conjecturas podem ser feitas a partir do que prevê o estudo da disciplina:

a) a alfabetização é um processo formativo de compreensão da língua e suas múltiplas linguagens e, por isso, se constitui uma complexidade singular na organização do trabalho pedagógico, quando considerada no contexto social do nosso país mediante suas diferentes formas de expressão na escola;

b) a escolha da proposta de alfabetização a ser desenvolvida numa instituição é uma questão guiada pelos pressupostos que sustentam nossa concepção de sociedade, homem, educação, escola, alfabetização, assim como, pelo reconhecimento dos papéis sociais construídos pelas pessoas nesses ambientes, independente de suas idades cronológicas.

Diante do enunciado, vemos que o percurso de estudo da disciplina tem a contribuição da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Essa abordagem piagetiana evidencia a base teórica que fundamenta a ênfase teórica da alfabetização. Tal proposta de trabalho está tanto no contexto da ementa como da justificativa da matéria *Metodologia do Ensino* que prevêem a formação em pedagogia por meio da construção de competências voltadas para a formalização dos conteúdos da leitura e escrita a serem ensinados à criança.

Presumimos, então, que as orientações pedagógicas se referem, à prática de ensino do professor na Educação Infantil e, ainda, no Ensino Fundamental, o que pode atribuir à Educação Infantil um caráter preparatório para a vida escolar futura da criança.

Em tal perspectiva, esse entendimento evidencia que a elaboração das atividades de alfabetização previstas no plano de ensino está destinada às

turmas de alfabetização, uma vez que, no município onde esta pesquisa foi realizada, essas turmas funcionam no último ano da Educação Infantil, denominadas de classes de alfabetização ou Pré III.

Nesse contexto, trazemos os dados da Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito (2006), para anunciar a finalidade da Educação Infantil:

Dois pontos chamam a atenção: a centralidade na aprendizagem da leitura e da escrita evidenciando a grande ênfase que a prática pedagógica vem dando a esse tema (e, conseqüentemente, a fragilidade do trabalho com outras áreas do conhecimento) e a ausência de referências para a mediação da professora nesse processo (...) (p.74).

É importante lembrar que a meta 15 (quinze) do Plano Nacional de Educação (2001)⁴⁴ propõe a extinção das classes de alfabetização da Educação Infantil, orientando que sejam incorporadas imediatamente ao Ensino Fundamental (DIDONET, 2001). Esta meta terá que ser atingida até 2010 pela política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A base legal para esta mudança está expressa na Lei n.º 11.274/2006⁴⁵ que decreta:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...) matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental.

A lógica dessa mudança não é transferir a alfabetização para o Ensino Fundamental, mas promover uma re-estruturação curricular em toda a educação básica e, por conseguinte, da própria concepção de alfabetização.

Considerando tal proposição, questionamos: o trabalho com a alfabetização precisa ter a mesma lógica para a Educação Infantil nas turmas de pré-escola e para o Ensino Fundamental nas suas séries iniciais? A nossa preocupação está na concepção de aprendizagem que dinamiza o processo de

⁴⁴ Proposta regulamentada pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

⁴⁵ A Lei nº 11.274, **de 6 de fevereiro de 2006**, altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que, esta orientação envolve diferentes processos de alfabetização, mas segue uma mesma abordagem: a construtivista, cuja base teórica se sustenta na epistemologia genética de Jean Piaget⁴⁶.

Esse entendimento está evidenciado na bibliografia proposta⁴⁷, pois, no seu conjunto, trabalha o processo de aquisição pela criança da leitura e da escrita, cujos autores se aproximam da base teórica que sustenta a concepção de alfabetização proposta na disciplina.

Em tal questão, das referências, Emília Ferreiro (A Psicogênese da Língua Escrita) e Magda Soares (Alfabetização e Letramento) são as pesquisadoras que têm maior indicação na bibliografia, duas obras para a primeira e três para a segunda autora. Nelas, a Educação Infantil é tratada como pré-escola e a alfabetização, nessa etapa da educação básica, pode estar sendo trabalhada num contexto isolado das outras linguagens simbólicas da criança (EDWARDS, GHANDINI, FORMAN, 1999). O foco encontra-se apenas nas práticas de leitura e escrita.

⁴⁶ Até ao momento esta teoria foi proposta como estudos da matéria Psicologia em suas diferentes disciplinas, Fundamentos da Educação Infantil e agora em Metodologia e Fundamentos da Alfabetização.

⁴⁷ BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

CARVALHO, M. A. O. **Guia Prático do Alfabetizador**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MARUNY, Luis Curto. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 228 p.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 14.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, n. 52, 1985, p. 19-24.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v. 1. 190 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, jan-abril, 2004,

f) Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I

Objetivos	conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os objetivos do ensino da língua materna, relacionando com problemas e perspectivas das questões políticas, pedagógicas e lingüísticas; • Compreender a importância do trabalho integrado de oralidade, leitura e escrita para as crianças de 0 a 6 anos, articulando objetivos, conteúdos e atividades práticas. • Discutir as teorias psicogenéticas na prática pedagógica conhecendo os estágios de desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem. • Ampliar a noção de aprendizagem de leitura através de estudo e discussão do livro: Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. • Identificar elementos da oralidade e da escrita das crianças através de estudo de caso e dinâmicas de grupo. • Analisar e problematizar o RCNEI – conhecimento de mundo – apontando sua viabilidade e sua relação com a atualidade. • Construir materiais pedagógicos facilitadores da prática educativa, unindo teoria x prática, a fim de desenvolver ações conscientes e solidárias, que contribuam para a transformação da realidade atual para a melhoria do desempenho profissional. 	<p>1 – Considerações sobre creches e pré-escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança – educar, cuidar e brincar; • Aprender em situações orientadas; • Interação, diversidade e individualidade; • O professor de Educação Infantil – perfil profissional; <p>2 – As teorias psicogenéticas na prática pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções teóricas; • Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem; • Revendo os teóricos da inteligência; • As interações sociais no desenvolvimento da inteligência; • O significado das palavras; • O processo ensino-aprendizagem <p>3 – Presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idéias e práticas correntes <p>4 – A criança e a linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da linguagem oral; • Desenvolvimento da linguagem escrita; • No caminho rumo à escrita e à leitura <p>5 – Objetivos da linguagem oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças de zero a três anos; • Crianças de quatro a seis anos <p>6 – Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática de Terezinha Nunes</p> <p>7 – Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças de zero a três anos; • Orientações didáticas; • Crianças de quatro a seis anos <ul style="list-style-type: none"> (a) falar e escutar; (b) orientações didáticas; (c) práticas de leitura (d) orientações didáticas; (e) práticas de escrita; (f) orientações didáticas <p>8 – Orientações para o professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente alfabetizador; • Organização do tempo; • Atividades permanentes; • Projetos; • Seqüência de atividades; • Os recursos didáticos e sua utilização <p>9 – Observação, registro e avaliação formativa</p> <p>10 – RCNEI – Conhecimento de Mundo – atualidade e viabilidade.</p> <p>11 – Criando materiais pedagógicos</p>

Quadro 14: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I: objetivos e conteúdos

Esta disciplina, de 60h, é oferecida no sexto semestre, do curso e pertence à matéria *Metodologia do Ensino* como Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais e Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio). Por isso, traz consigo as premissas discutidas anteriormente no que diz respeito à prática de ensino e ao processo de escolarização da Educação Infantil.

A proposta do plano de ensino é ampla e está situada no contexto da escolarização da criança para a aprendizagem dos conteúdos da Língua Portuguesa, com os seguintes assuntos:

- a) língua materna;
- b) oralidade, leitura e escrita: objetivos, conteúdos e atividades práticas;
- c) teorias psicogenéticas - estágios de desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem;
- d) dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática;
- e) os elementos da oralidade e da escrita da criança;
- f) RCNEI – viabilidade e relação com a atualidade;
- g) construção de materiais pedagógicos – unindo teoria e prática, transformando a realidade atual para a melhoria do desempenho profissional.

Pelo exposto, o conteúdo do plano indica que há uma explanação extensa na abordagem da disciplina, que vai da língua materna enquanto área de conhecimento, cujo foco de análise é a oralidade, leitura e escrita até a produção de materiais pedagógicos. Os conteúdos enumerados anunciam a lógica de organização do RCNEI (1998). Nesse processo, estudam-se novamente as teorias psicogenéticas voltadas para os estágios de desenvolvimento da criança e, por fim, analisa o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Percebemos que, a elaboração de materiais pedagógicos como instrumentos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil caracteriza no plano de ensino, uma proposta de prescrição e universalização da compreensão lingüística aplicada à alfabetização.

A partir dessas questões, apontamos algumas conjecturas que mostram a ênfase do curso no processo de escolarização da Educação Infantil:

a) evidencia que a oralidade, a leitura e a escrita são os conteúdos de Língua Portuguesa para o trabalho na Educação Infantil, sem considerar as diferentes linguagens simbólicas da criança e as especificidades do trabalho na creche e na pré-escola;

b) estabelece relação de dependência entre a aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Infantil e as teorias psicogenéticas;

c) sinaliza a pertinência e naturalidade das dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Infantil;

d) aponta para o ensino da Língua Portuguesa a responsabilidade de construir a identidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil;

e) atribui aos materiais pedagógicos a condição de superar a fragmentação teoria e prática e de melhorar o desempenho profissional do professor.

No conjunto dessas informações, a criança está sendo vista, novamente, como um sujeito cognitivo que só aprende a ler e a escrever mediante meios especificamente preparados pelo professor. Nessa situação, a lógica da formação pode ser entendida como a imediata aplicação das teorias estudadas em sala de aula.

Embora o trabalho esteja voltado para a perspectiva apontada acima, no que se refere à bibliografia⁴⁸ do plano em análise, podemos dizer que as leituras

⁴⁸ ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
 BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aulas de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
 BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
 CRAIDY, Maria Carmem (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.
 CUBERES, Maria Teresa González (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
 CURTO, Luís Marany (et all). **Escrever e ler**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. vol. I e II.
 FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
 FERREIRO, Emília e PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
 GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Assoeste: Cascavel, 1985.
 JOLIBERT, Josette (Org.) . **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 KRAMER, Sônia (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

indicadas possibilitam múltiplos olhares para as práticas de leitura e escrita que envolvem a criança. Vale ressaltar, ainda, que, algumas das obras foram recomendadas em disciplinas anteriores. Este é um aspecto importante no processo de formação em pedagogia, porque possibilita, também, um maior aprofundamento no entendimento das questões trabalhadas, visto que, a sistematização dessas experiências, redimensiona o próprio processo de formação.

g) Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais

Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as peculiaridades e similaridades do pensar e do fazer das ciências sociais e naturais; • Desenvolver uma proposta metodológica que sirva de parâmetro para a práxis na pré-escola; • Conhecer os fundamentos que alicerçam as ciências naturais e sociais e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos dos fundamentos e metodologia para o ensino das ciências sociais e da natureza; • Análise do papel do material didático, como textos, lendas, fábulas e músicas no ensino das ciências sociais e da natureza; • A importância das práticas de psicomotricidade no processo de socialização da criança; • Estudo do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil; • Estudo da natureza e a importância do desenvolvimento de conhecimentos e hábitos comportamentais para a cidadania ecológica.

Quadro 15: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais: objetivos e conteúdos

A proposta da disciplina, de 60 horas-aula, volta-se para a prática de ensino das ciências naturais e sociais na pré-escola a partir das orientações prescritas no RCNEI (1998), conforme expresso nos objetivos do plano de ensino.

Os fundamentos que tentam sustentar essa lógica curricular são as pesquisas referentes ao ensino de Ciências, Geografia e História do Ensino

NUNES, Terezinha. **Dificuldades na aprendizagem da leitura:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA Maria Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil.** São Paulo: Paulinas, 1998.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer:** interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re) escrita de textos:** subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. Catanduva: Editora Rêspel, 2001.

RAMAOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. São Paulo : Ática, 2000.

Fundamental nas Séries Iniciais, pois ainda são incipientes e pouco divulgados os estudos específicos nessa área de conhecimento para a Educação Infantil enquanto disciplina curricular.

Diante de tal situação, acrescentamos que o conhecimento do mundo pela criança não pode ser feito pelas lentes de disciplinas curriculares fragmentadas e, sobretudo, sob a lógica do Ensino Fundamental, conforme evidencia o projeto pedagógico do curso tanto em termos de orientação na *matéria* como de encaminhamentos pela indicação das *disciplinas*.

Essa compreensão presente nos conteúdos do plano de ensino, mostra o estudo do RCNEI (1998) como o eixo curricular base da disciplina, cujas orientações didáticas especificam o percurso de trabalho com as crianças. Nesse sentido, este referencial considera que:

a) a análise do papel do material didático, como textos, lendas, fábulas e músicas no ensino das ciências sociais e da natureza;

b) a importância das práticas de psicomotricidade no processo de socialização da criança;

c) o estudo da natureza e a importância do desenvolvimento de conhecimentos e hábitos comportamentais para a cidadania ecológica.

Em tal pressuposto, os Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais têm sido uma disciplina recente incorporada ao currículo da Educação Infantil. Sua maior referência encontra-se mesmo, no eixo *Natureza e Sociedade* do RCNEI (1998, v. 03), que tem como título Conhecimento de Mundo. Neste documento, o objetivo do trabalho com esse eixo na Educação Infantil pretende:

Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesses (creche). Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, (...), estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos (...), e entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem (pré-escola) (p.175)

Embora esteja explicitado nos objetivos do plano de ensino, o RCNEI (1998) não está indicado na bibliografia. Há apenas uma obra referenciada:

LOUREIRO, Carlos Frederico e CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. O conteúdo do livro traz uma abordagem geral da educação ambiental, mas não trabalha as especificidades da Educação Infantil nos pontos que propõem a ementa.

É importante considerar que o meio social e cultural onde vive a criança são contextos de aprendizagem que contribuem para a construção da sua identidade social e cultural enquanto ser histórico e criativo, que faz das experiências com os outros seu modo de compreender e fazer o mundo em que vive.

h) Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil (estágio)

Objetivos	Conteúdos
<p>Analisar os indicadores que definem o papel do professor de Educação Infantil na formação de cidadãos conscientes e gerenciadores do seu aprendizado, considerando as implicações necessárias ao ofício da docência na contemporaneidade.</p> <p>Compreender a importância do planejamento escolar, considerando as relações e inter-relações existentes entre as perspectivas da ação didático-pedagógica e os pressupostos educacionais norteadores do processo de formação na Educação Infantil.</p> <p>Refletir acerca do processo educacional enquanto oportunizador da construção do conhecimento, considerando e/ou construindo propostas curriculares para a Educação Infantil.</p> <p>Compreender a função da avaliação no planejamento e prática educativa, possibilitando a coleta de dados relevantes para a tomada de decisões que busquem a melhoria da aprendizagem e da organização do contexto escolar.</p> <p>Adotar procedimentos de investigação e conhecimento da realidade das instituições públicas municipais a fim de obter subsídios para posicionar-se de maneira reflexiva nas ações de intervenção pedagógica junto às classes de Educação Infantil.</p>	<p>O trabalho docente na Educação Infantil;</p> <p>Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil;</p> <p>Eixos de trabalho na Educação Infantil (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, formação pessoal e social da criança, conhecimento de mundo e natureza e sociedade);</p> <p>Literatura infantil;</p> <p>Jogos e brincadeiras;</p> <p>Sexualidade na infância;</p> <p>Projetos de trabalho e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.</p>

Quadro 16: Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil: objetivos e conteúdos

No projeto pedagógico do curso, o estágio é um componente curricular, com carga horária de 105 horas-aula, oferecido no mesmo semestre que o das

metodologias. Da carga horária referida, 15 horas-aula são destinadas ao planejamento e orientação e as 90 horas-aula relacionam-se à prática de ensino em sala de aula na instituição de Educação Infantil.

Nesse íterim, percebemos que os objetivos e conteúdos apresentados no plano de ensino não estabelecem, diretamente, uma referência ao contexto da Educação Infantil estudado nos semestres anteriores. Do mesmo modo, a intenção de trabalho explicitada nos objetivos da disciplina, se afasta da justificativa da matéria *Prática de Ensino*, como também da indicação de sua ementa.

Dizemos isso, porque a abordagem temática apresentada no plano de ensino em análise, está muito ampla e se refere às diferentes questões da organização do processo educacional para além das especificidades da educação infantil. Por exemplo, trata da:

- a) definição do papel do professor de educação infantil para o ofício da docência na contemporaneidade;
- b) importância do planejamento escolar;
- c) dinâmica do processo educacional;
- d) função da avaliação no planejamento e na prática educativa;
- e) intervenção pedagógica por meio de procedimentos de investigação e conhecimento da realidade das instituições públicas municipais

A proposta de trabalho nesta disciplina volta-se, novamente, para a prática de ensino, em que as 90 horas-aula são destinadas para o exercício docente do professor de Educação Infantil na sala de aula. Por isso, questionamos se, nesse tempo de atuação somado às 15h/a de planejamento e orientação do professor-formador e da professora-formadora, os licenciandos e licenciandas que participam de um estágio nessa conjuntura curricular têm condições para:

- a) analisar os indicadores que definem o papel do professor de educação infantil e as implicações necessárias ao ofício da docência na contemporaneidade;
- b) compreender a importância do planejamento escolar e os pressupostos educacionais norteadores do processo de formação na educação infantil;

c) refletir acerca do processo educacional enquanto oportunizador da construção do conhecimento, considerando e/ou construindo propostas curriculares para a educação infantil;

d) compreender a função da avaliação no planejamento e prática educativa para a tomada de decisões, que busquem a melhoria da aprendizagem e da organização do contexto escolar;

e) adotar procedimentos de investigação e conhecimento da realidade das instituições públicas municipais, a fim de obter subsídios para posicionar-se de maneira reflexiva, nas ações de intervenção pedagógica junto às classes de educação infantil;

Desse modo, pelas reflexões apresentadas, vemos que os conteúdos propostos no plano de ensino não se articulam aos objetivos anunciados para o trabalho com a disciplina. A indicação desses conteúdos está assim organizada:

a) *Atuação docente na sala de aula de Educação Infantil*: organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, o trabalho docente na Educação Infantil;

b) *Conteúdos da atuação docente na sala de aula de Educação Infantil*: eixos de conhecimento (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, formação pessoal e social da criança, conhecimento de mundo e natureza e sociedade), literatura infantil, jogos e brincadeiras, sexualidade na infância, projetos e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Pelo exposto, percebemos então, que os conteúdos, diferentemente dos objetivos, estão situados no contexto da justificativa da matéria *Metodologia do Ensino* e também da ementa da disciplina, pois:

a) o foco está na prática de ensino na sala de aula da educação infantil;

b) a ênfase de trabalho são os conteúdos das disciplinas de fundamentos e metodologias;

c) a característica do trabalho é a escolarização da educação infantil;

d) a docência se caracteriza pelo trabalho dos licenciandos e licenciandas na sala de aula.

Dos conteúdos apresentados no plano de ensino, dois não pertencem ao contexto da disciplina no projeto pedagógico do curso: a formação pessoal e social da criança e a sexualidade na infância. Ambos estão sendo tratados como um conteúdo a ser ensinado em sala de aula na mesma lógica em que são vistas as áreas de conhecimento: música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Ao considerar que, a proposta de trabalho prevista nos planos de ensino se desenvolve pelas diferentes formas de relacionamentos e situações, defendemos, ainda, que essas formas estabeleçam uma efetiva relação entre a universidade e a instituição de educação infantil. Pensando assim, analisamos a metodologia de ensino e a proposta de avaliação da referida disciplina, na ótica das relações estabelecidas pelos professores-formadores como meios de ampliar as possibilidades de aprendizagem num processo que é coletivo.

No quadro abaixo, apresentamos os dados para esta análise:

Metodologia ⁴⁹	Avaliação
1 - Atividades teóricas Aulas com exposições dialogadas; Dinâmicas; Leitura e discussão de textos; Trabalhos em dupla e em grupo;	1ª avaliação: proposta curricular de estágio (projeto);
2 – Atividades teórico-práticas Grupos de estudo Oficinas temáticas – propostas curriculares de Educação Infantil	2ª avaliação: estágio supervisionado (regência)
3 – Atividades práticas Observação direta e regência em classes de Educação Infantil	3ª avaliação: relatório de estágio

Quadro 17: Pesquisa e Prática de Ensino da Educação Infantil: metodologia e avaliação

Pelo exposto, percebemos, ainda, a desarticulação entre a metodologia de ensino e a proposta de avaliação, uma vez que não está retratado o percurso formativo dos licenciandos e licenciandas no trabalho articulado entre escola e universidade nem na constituição da própria disciplina de estágio que objetiva a formação e identificação profissional (FREITAS, 1996).

⁴⁹ A metodologia de trabalho da disciplina está organizada em três partes: atividades teóricas, atividades teórico-práticas e atividades práticas.

Diante dessa problemática, perguntamos: de que forma a proposta metodológica sustenta a implementação da proposta avaliativa e vice-versa?

O anúncio da metodologia de ensino e a indicação das atividades de avaliação não mostram que a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil se desenvolve tanto no espaço da universidade como da escola campo de estágio.

Essa articulação precisa estar prevista no processo de formação do pedagogo e da pedagoga para possibilitar que:

a) todos os profissionais envolvidos (professor-formador/professora-formadora, licenciandos/licenciandas, professores/professoras-regentes e crianças) participem efetivamente desse processo;

b) a escola campo de estágio seja reconhecida como um espaço de retroalimentação do trabalho pedagógico do curso na formação em pedagogia e vice-versa.

A necessidade de articulação entre a escola campo de estágio e a universidade é uma indicação do Parecer CNE/CP n.º 27/2001, ao se referir que, nesse processo é preciso haver um *“trabalho conjunto entre a escola de formação inicial e as escolas campos de estágios”*.

Quanto à bibliografia indicada⁵⁰, podemos fazer as seguintes inferências:

a) não dá conta de trabalhar todos os conteúdos propostos no plano de ensino;

⁵⁰ ANGOTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola**: revistando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

BRASIL. Lei 9394: **dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicada no D.O.U. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, Sônia Kramer (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14.ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

b) apenas uma das obras (KRAMER, 2002) foi indicada para estudos em disciplinas anteriores;

c) não há referência ao trabalho desenvolvido nas metodologias de ensino no semestre, conforme prevê o projeto pedagógico do curso;

d) não possibilita a compreensão da docência como atuação profissional do pedagogo e da pedagoga na organização do trabalho pedagógico da instituição de educação infantil num ambiente de gestão compartilhada;

e) reconhece que a docência na educação infantil está na perspectiva do processo de escolarização e será desenvolvida no contexto da sala de aula;

Pela proposta de avaliação no plano de ensino e da justificativa da matéria expressa no projeto pedagógico do curso, os licenciandos e licenciandas elaboram um projeto de intervenção, implementam esse projeto na escola campo de estágio e depois produzem um relatório sistematizando a experiência.

Pela análise da relação justificativa-ementa e objetivo-conteúdo-bibliografia foi possível avaliar que as disciplinas do curso voltadas para a Educação Infantil, independentemente de sua natureza, têm caráter propedêutico e não potencializam a necessária reflexão acerca do trabalho pedagógico na escola.

A prospecção do projeto pedagógico do curso e dos planos de ensino focaliza a transmissão de teorias para a aquisição de competências e, desse modo, negligencia a necessária articulação ensino, pesquisa e extensão. Isso implica fragmentação na formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil e impede que a construção da autonomia e, por sua vez, da identidade desse profissional se dêem pela parceria entre as atividades da universidade e as da instituição de educação infantil.

Estas informações serão acrescentadas dos contextos das metodologias de ensino e das propostas de avaliação como processos formativos vividos entre professores-formadores/professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas. Esses processos serão chamados de gestão das interações.

3.2.2. Gestão das interações na sala de aula entre professores-formadores / professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas: metodologia e avaliação

Na perspectiva da análise social do trabalho docente, Tardif (2004) declara que a transmissão da matéria e a gestão das interações são “*o próprio cerne da profissão*” (p.219). Assim, a análise da metodologia de trabalho dos professores-formadores na sala de aula e da avaliação da aprendizagem propostas aos licenciandos e licenciandas concluirá a leitura do projeto pedagógico do curso na formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil.

O conjunto dessas interações geridas no contexto da formação propostas pelos professores-formadores, será tratado pelas metodologias de trabalho das disciplinas que compõem o bloco da Educação Infantil⁵¹ no currículo do curso. Para tanto, apresentamos o quadro a seguir:

ATIVIDADES	A	B	C	D	E	F	G ⁵²	H	I
Aulas expositivas (dialógicas)	X	X		X	X	X		X	X
Aulas práticas com jogos					X				
Confecção de atividades - Educação Infantil			X						
Contação de história			X					X	
Debates								X	
Dramatizações			X						
Estudos e Discussões em grupos			X	X	X	X		X	X
Exibição de vídeo			X						
Fichamentos e sínteses de artigos e livros				X					
Observação e pesquisa em Educação Infantil		X		X				X	X
Oficinas em sala de aula			X					X	X
Painel integrado					X				
Pesquisas e produções textuais			X						
Produção escrita			X					X	
Produções orais			X					X	
Roteiro dirigido	X					X			
Seminários		X		X	X			X	
Técnicas de dinâmicas de grupo	X								X
Trabalhos em duplas ou grupos			X	X		X			X

Quadro 18: Metodologia de ensino das disciplinas de Educação Infantil do curso de Pedagogia

⁵¹ A legenda para a leitura do quadro 19 é a seguinte: A = Psicomotricidade; B = Fundamentos da Educação Infantil; C = Literatura Infantil; D = Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; E = Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais; F = Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I; G = Fundamentos e Metodologia da Matemática I; H = Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais; I = Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio).

⁵² O plano de ensino da disciplina Fundamentos e Metodologia da Matemática não foi encontrado no Colegiado de Pedagogia do curso nem com as licenciandas da turma de 2003.

As informações do quadro 19 relacionam todas as metodologias das disciplinas voltadas para a Educação Infantil vivenciadas pelos licenciandos e licenciandas “*como um trabalho coletivo da instituição, fruto de seu projeto pedagógico*” (SCHEIBE, 2003, p.182; SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 234).

Com base no quadro 18 percebemos que, as atividades metodológicas se caracterizam pelo que diz Cury (2004) “*o ensino como seu componente predominante*” (p.778). Dentre elas, as mais utilizadas foram:

- a) aulas expositivas (dialógicas);
- b) seminários;
- c) estudos e discussões em grupos;
- d) observação e pesquisa em Educação Infantil;

Das quatro metodologias elencadas, as três primeiras são características do desenvolvimento de um currículo centrado em matérias, cuja dinâmica de trabalho do (a) professor-formador/professora-formadora se organiza em torno da exposição oral, seja dele para os licenciandos e licenciandas ou num diálogo entre eles. O primeiro caso é caracterizado por Turra (1989) como aula magistral.

Para a autora, “*mediante o recurso da aula magistral, na maioria das vezes os professores ressaltam seu poder e autoridade e, ao mesmo tempo, legitimam e convertem em dogma esse mesmo conhecimento que transmitem*”. (p.105).

A quarta e última indicação metodológica, evidencia que o trabalho com *observação e pesquisa em Educação Infantil* é feito pelos licenciandos e licenciandas na escola e, nesse processo, levam para a sala de aula da universidade as informações coletadas para serem discutidas com os professores-formadores.

Nessa dinâmica, o sentido atribuído à pesquisa é de busca de informações pelo licenciando e pela licencianda a respeito do funcionamento das turmas onde trabalham, para serem fornecidas ao professor-formador ou professora-formadora por meio de relatos orais ou produções escritas. A esse respeito, Kishimoto (2002) diz que “*muitos professores de universidades distanciam-se da prática pedagógica porque criaram o hábito de permanecer, a maioria do tempo, em suas salas de aulas, pouco freqüentando a escola*” (p.111).

Vislumbra-se, então, no contexto do projeto pedagógico, que a pesquisa é tratada como um instrumento metodológico para conhecer as formas de funcionamento da sala de aula da escola e estar a serviço do ensino do professor-formador/professora-formadora.

Podemos supor pelo exposto que, sob o aspecto metodológico no processo de formação em pedagogia, o tipo de relação proposta pelos professores-formadores e professoras-formadoras nos planos de ensino em análise, valoriza, de forma isolada, o conhecimento acadêmico (VEIGA, 1997, 2001; ZABALZA, 2004). Essa proposição, em espaços de formação, tem a função de construir um percurso que potencializa o desenvolvimento de competências para a sala de aula.

O desenvolvimento dessas competências é avaliado pelos professores-formadores e professoras-formadoras por meio de uma proposta que explicita os instrumentos avaliativos de cada disciplina. Essa avaliação é concebida como momento de verificação da aprendizagem dos licenciandos e licenciandas, em relação às informações trabalhadas em sala de aula.

Uma implicação dessa prática avaliativa pode ser a padronização das competências profissionais, orientadas para o exercício da docência na Educação Infantil.

Sabemos que o processo de acompanhar o percurso de aprendizagem, num curso de formação, não se constitui atividade exclusiva de um profissional, mas é ato coletivo e dinamizado pelas relações que se estabelecem entre ensino, pesquisa e extensão.

A exposição dos instrumentos utilizados pelos professores-formadores nas disciplinas do bloco de Educação Infantil⁵³ está posto a seguir:

⁵³ Utilizamos no quadro 18 a mesma legenda do quadro 17: Metodologia de ensino das disciplinas de Educação Infantil no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

INSTRUMENTOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Análise de textos			X						
Criação de materiais pedagógicos						X			
Desempenho em apresentação de seminários		X		X	X				
Desenvolvimento de temáticas - alfabetização				X					
Elaboração de planos de aula					X				
Espelhos de aula					X				
Estágio supervisionado (regência)									X
Fichamentos			X			X			
Pesquisa de campo		X							
Pesquisas bibliográficas					X				
Produção de uma proposta de alfabetização				X					
Produções escritas	X		X			X		X	
Produções orais	X					X		X	
Proposta curricular de estágio (projeto)									X
Prova escrita		X		X	X	X			
Relatório de estágio									X
Síntese das leituras sugeridas				X					

Quadro 19: Instrumentos de avaliação das disciplinas de Educação Infantil no curso de Pedagogia

Como foi listado no quadro e pela forma como a avaliação está apresentada nos planos de ensino, percebemos que:

a) as produções escritas, provas e seminários foram os instrumentos mais utilizados para a avaliação da aprendizagem dos licenciandos e licenciandas;

b) não há relação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e o processo de avaliação formal;

c) a avaliação da aprendizagem dos licenciandos e licenciandas não se constrói num processo formativo, pois é pontual, classificatória e atribui ao professor-formador ou professora-formadora a responsabilidade de ser o único avaliador/avaliadora;

d) há uma predominância das produções escritas em detrimento da utilização de instrumentos avaliativos de outra natureza;

e) há uma cisão evidente entre o que se ensina e o que se avalia formalmente;

Na perspectiva da análise do trabalho docente, a transmissão da matéria e a gestão das interações evidenciaram, nesta pesquisa, uma preocupação de Veiga (1997) quando declara que *“há pouco espaço para a pesquisa, o que acaba por contribuir para transformar professores e alunos em meros consumidores, em vez de produtores do conhecimento”* (p.104).

Apesar das limitações do recorte desta análise, percebemos nos planos de ensino, como expressão do currículo do curso de Pedagogia, a fragmentação curricular em relação à Educação Infantil, como referência e núcleo de sentido da formação, cuja função é aproximar as disciplinas para promover a articulação entre elas e o projeto pedagógico do curso.

O que percebemos, nesse tipo de contexto, é que os processos formativos do curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil centram-se nas aulas dos professores-formadores de forma isolada e propedêutica. Portanto, não tomam a complexidade da escola e de sua organização como referência na formação em pedagogia.

PARTE II

CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DE SUAS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para a análise das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia pelas licenciandas e professores-formadores e sua extensão nas instituições de educação infantil, respeitaremos as interfaces da dinâmica de organização curricular delineada no texto anterior em que foram apresentados o projeto pedagógico do curso e os planos de ensino das disciplinas voltadas para a Educação Infantil.

Esse dado é relevante porque, no presente estudo, reconhecemos a docência como sinônimo de profissão (IMBERNON, 2004) e seus sentidos estão sendo construídos no trabalho coletivo vivenciado no curso de Pedagogia. Em tal articulação, apresentamos o sentido de qualidade na educação infantil construído no percurso dessa pesquisa.

3.3. O ingresso das licenciandas no curso de Pedagogia

A pesquisa mostrou que o ingresso das licenciandas⁵⁴ no curso de Pedagogia não é, em geral, resultado de uma escolha, opção. Os motivos relatados no grupo focal revelam que elas buscaram:

a) atender à legislação que exigia a formação do professor em nível superior até o ano 2007⁵⁵;

⁵⁴ Nesta pesquisa trabalharemos com os dois gêneros: licenciandas e licenciandos. Licenciandas quando se referir às participantes da pesquisa e licenciandos quando a referência for para os graduandos do curso de uma forma geral.

⁵⁵ Essa exigência está posta no § 4º do artigo 87 da LDB/96 quando diz que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

b) ter formação em nível superior como uma necessidade e/ou exigência social;

A partir de tais motivos, uma consideração diz respeito à escolha da formação em nível superior pelas participantes: o curso de magistério, em nível médio, não despertou nelas o interesse pela continuidade nos estudos, uma vez que elas têm essa formação e o seu ingresso no curso de Pedagogia não foi caracterizado como condição de aprofundamento ou formação continuada na profissão que já tinha sido escolhida.

Supomos, então, que a formação inicial em nível médio pode não oferecer as condições necessárias para iniciar um processo de construção da profissionalização do professor. Pela experiência vivenciada no curso de Pedagogia, as licenciandas sinalizaram que, uma das maiores fragilidades do magistério é o não aprofundamento nas questões trabalhadas a respeito do exercício da profissão.

Muitas delas afirmaram que, para fazer a escolha do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, não tiveram a preocupação e o cuidado de ler o manual do vestibular para conhecer o curso no qual se inscreveriam. Nesse contexto, consideraram como critérios para a escolha os seguintes aspectos:

- a) o turno de oferta do curso: vespertino⁵⁶;
- b) o reconhecimento de que a concorrência para os cursos de formação de professores é menor do que para outros cursos;

Do total de oito licenciandas, apenas uma delas afirmou que fez uma escolha consciente para a referida habilitação, pois, na época, já atuava como professora de Educação Infantil e queria conhecer melhor as especificidades do trabalho com a criança pequena.

Ainda que o ingresso no curso de Pedagogia não tenha sido *a priori* uma medida consciente, elas relataram que se descobriram no processo de formação e passaram a se identificar com a profissão e com a Educação Infantil. Esse

⁵⁶ Esta habilitação no Departamento foi oferecida no turno vespertino por conta da ida dos licenciandos ao estágio supervisionado que é realizado em instituições de Educação Infantil e que só funcionam no turno diurno.

também foi o motivo que muitas delas, registraram para participar do grupo focal⁵⁷, anunciado nas intenções abaixo apresentadas:

a) entender melhor o contexto de trabalho do professor na educação infantil;

b) sistematizar as experiências vividas no curso de Pedagogia em torno das especificidades da docência na educação infantil;

c) participar de atividades de formação continuada na sua área profissional;

d) viver uma situação de formação diferente para refletir e enriquecer suas aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia em torno da educação infantil;

No entanto, relataram, ainda, que nem todos os colegas se descobrem no curso profissionalmente, pois muitos deles fazem outro vestibular enquanto cursam Pedagogia porque não se identificaram com a habilitação. Esse fato pôde ser evidenciado na metodologia deste trabalho pelo expressivo número de alunos que trancaram, transferiram ou abandonaram o referido curso.

A não identificação com a habilitação do curso foi demonstrada na pesquisa envolvendo, além das licenciandas, também alguns professores-formadores, conforme relatado nas entrevistas. A seguir, vamos explicitar os motivos que elucidam esse dado.

3.4. A habilitação do curso de Pedagogia: educação infantil e magistério do ensino fundamental nas séries iniciais

Criou-se no Brasil um conceito que, se você trabalha com a criança você não precisa saber de nada, qualquer pessoa pode trabalhar com a criança. É exatamente o contrário. É exatamente o contrário que deve ser. Aquele que trabalha com a criança, vai de certa forma construir toda uma relação ética, uma relação de conhecimento, uma relação comum, uma relação de visão de mundo (PROFESSOR-FORMADOR A).

⁵⁷ Para participar do Grupo Focal, as licenciandas se inscreveram num formulário próprio justificando seu interesse pela pesquisa. O referido formulário encontra-se no anexo D.

O curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais do Departamento tem sido visto com descrédito por licenciandos e licenciandas de outros cursos, inclusive de Pedagogia com outras habilitações e, como foi dito anteriormente, também por alguns professores-formadores, conforme relato abaixo;

Os professores das áreas mais gerais se preocupam com as disciplinas deles, muitos deles nem conhecem o contexto da Educação Infantil, não se preocupam com as leituras, não conversam com os professores da área. Percebo que há um preconceito muito grande com o Pedagogo e, principalmente, com o professor de Educação Infantil. Muitos colegas acham que ele não é visto como bons olhos e, por essa razão, muitos se afastam (PROFESSOR-FORMADOR D).

Está sendo considerado um curso de menor valor porque forma o professor para atuar na sala de aula de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esse pouco valor social atribuído a esta etapa da educação básica, faz com que, muitas pessoas acreditem que não é preciso ter formação em nível superior, o professor de Educação Infantil, pois para trabalhar com criança pequena qualquer profissional serve.

Esse fato evidenciou-se em algumas falas das licenciandas, em especial, quando disseram que colegas do curso de Pedagogia com ênfase em Gestão e Docência se orgulham em anunciar que estão se formando para serem diretores de escola e professores, mas não de Educação Infantil, pois o curso delas possibilita ser professor de adulto, não de criança.

Uma delas relatou que o descrédito abrange outros espaços fora da Universidade. Segundo ela, é preciso formar-se em pedagogia com uma visão ampla para ele não criticar os outros colegas de profissão como está acontecendo. Em suas palavras: *“a gente está sendo criticado lá fora por quem não entende nada da nossa área. O pedagogo precisa ter essa visão ampla e também uma específica para a criança e o seu processo de desenvolvimento”* (LINCENCIANDA 3). Esse é o sentido de competência argumentado por Enguita (1991).

Observamos nesse contexto que o valor profissional com formação em pedagogia está sendo atribuído pelo lócus de trabalho dele na escola e, além disso, pela idade das pessoas com quem vai atuar. Esse é um aspecto

importante a ser destacado nesta pesquisa porque está diretamente relacionado ao processo de construção do sentido de docência na educação infantil, enquanto exercício de profissionalização. Questão identificada por Kramer (2005) em pesquisa no município do Rio de Janeiro.

A indiferença de licenciandos / licenciandas e professores-formadores / professoras-formadoras em relação à educação infantil pode projetar, no ambiente da educação infantil, a imagem de trabalho manual (HYPÓLITO, 1999) como especificidade de seus serviços, refletindo no processo de formação em pedagogia, principalmente, diante do modelo do curso em que a prática de ensino é a referência de compreensão do campo de atuação desse profissional.

Neste caso, o currículo do curso tem uma organização disciplinar, com a finalidade de habilitar o pedagogo e a pedagoga por meio de competências específicas, para a prática de ensino em sala de aula na Educação Infantil e no Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Contrário a esse modelo de formação em pedagogia por habilitação, o professor-formador (A) se posiciona dizendo que este profissional precisa ter uma formação geral e depois se especializar em uma área de sua escolha, neste caso, a Educação Infantil.

A posição acima se aproxima das DCNCP (2006) que anunciam um rompimento com o modelo de formação por habilitação e, num currículo com ênfase na organização do trabalho pedagógico, propõem uma outra concepção de docência e, ainda, a continuidade dos estudos em programas de pós-graduação como contexto para uma formação específica do licenciado em Pedagogia.

Por considerar esse entendimento do curso de Pedagogia num ambiente de formação e atuação do pedagogo e pedagoga, deferimos às formas de relacionamentos estabelecidas entre os professores-formadores e as licenciandas, o sentido de componente curricular porque, nesse processo, se tornam referência no encaminhamento dos processos que dão continuidade aos espaços e tempos de construção de seus saberes profissionais.

3.5. A convivência entre professores-formadores/professoras-formadoras e licenciandos/licenciandas

É misterioso. Cada dia surge um mistério que não pode ser desvendado. Então, a única coisa que eu tenho que conhecer é o meu aluno e a partir daí é que vou desenvolver o meu trabalho. É por isso que devemos está sempre estudando (LICENCIANDA 6).

A convivência dos professores-formadores e professoras-formadoras com os licenciandos e licenciandas mediante a sua atuação profissional no curso de Pedagogia serão os focos aqui discutidos para melhor conhecermos a gestão das interações (TARDIF, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005) vivenciadas no curso de Pedagogia em análise.

As licenciandas declararam que há um sentimento de estranhamento em relação à convivência delas com determinados professores-formadores. Percebem que alguns deles colocam o seu conhecimento num nível mais alto que o delas, como se existisse uma relação vertical em que eles ficam de cima e elas embaixo. A esse respeito, uma delas acrescentou:

Eu, como aluna, não senti que o conhecimento que tenho, as minhas dúvidas, as minhas frustrações, as minhas possibilidades de construção do conhecimento que eu estou vivendo, são menores ou inferiores do que o conhecimento daquele professor X ou Y (LICENCIANDA 6).

Elas disseram, ainda, que não entendem o porquê desse comportamento que, muitas vezes, impulsiona o ritmo e a dinâmica de trabalho do professor-formador ou professora-formadora, que se torna um ou uma profissional estagnado (a) por esse poder, por esse status. Afirmam, também, que muitos deles ou delas podem ir além de onde estão e não o fazem.

O professor-formador (A) também reconhece essa situação e argumenta que é necessário mudar a convivência acadêmica no âmbito da universidade pela sensibilidade de seus profissionais. No seu ponto de vista, essa convivência tem sido uma prática de ir ao supermercado, pois, segundo ele, *“vamos lá, pegamos um produto, ajeitando-o como um vendedor e nessa lógica, não há uma relação entre os licenciandos forte o suficiente para provocar mudanças na vida deles”*.

Pela experiência no magistério da educação básica e superior e, também, considerando a exposição dos dados apresentados, reconhecemos que o exercício da docência se faz, entre outras questões, pelas descobertas que os relacionamentos dão à nossa profissão e os sentidos que a elas são atribuídos pelas pessoas que estão conosco no contexto de formação e atuação profissional.

Nessa dinâmica social, construímos e ampliamos histórias de vida, independentemente se esses vínculos acontecem na instituição de educação infantil ou na universidade. Uma situação vivenciada no período de observação ilustra a importância dos relacionamentos como processos formativos.

Na instituição Gama, a professora-licencianda diariamente realizava uma atividade com as crianças que mostrou o quanto o respeito mútuo, o afeto e o cuidado com o outro se constituam práticas educativas necessárias nesses processos formativos em que as pessoas estão inseridas. Com esta postura profissional, ela demonstrava que o canto com as crianças era uma atividade constante, pois tinha com elas muita cumplicidade nesse momento especial o qual denominamos de *hora do toque*.

Essa atividade se realizava sempre depois do intervalo, quando as crianças voltavam à sala de aula e se sentavam nas cadeiras, então, a professora começava a cantar diferentes músicas em tom de acolhimento e tranquilidade, fazendo carinho em cada uma delas. Ela tocava as crianças com as mãos num movimento lento e afetuoso que ia da cabeça, passando pelos ombros e chegando até as costas.

A turma inteira respeitava aquele momento. Quem já tinha sido acariciado ficava deitado sobre a mesa de olhos fechados, demonstrando que estava totalmente relaxado enquanto os outros aguardavam a professora num total envolvimento na atividade. Percebemos que esse momento específico era uma extensão da convivência da professora com as crianças sendo, portanto, uma identidade daquele grupo que se mostrava singular.

Com base naquela experiência diária, supomos que a convivência com a criança pequena e o exercício da docência dos profissionais da Educação Infantil se constituem dimensões da *Pedagogia da Educação Infantil*, cuja base está nos

relacionamentos estabelecidos entre as pessoas de muita e pouca idade (ROCHA, 1999; CERISARA, 2004; DALHBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Esse entendimento foi construído também no ambiente de discussão do grupo focal, onde as licenciandas reconheceram sua importância pela experiência que construíram com muitos professores-formadores.

A esse respeito declararam que alguns deles se mostraram sensíveis à necessidade de estabelecer vínculos de convivência com elas para além do trabalho acadêmico nas disciplinas. Para as licenciandas, essa ampliação no relacionamento tem sido um fator importante na sua formação porque o contato entre eles tem favorecido a identificação com a profissão e, ainda, impulsiona a necessidade de aprofundamento nas questões específicas da formação.

No entanto, relataram, também, que há professores-formadores que, às vezes trabalharam até três disciplinas com elas, e não as reconhece quando se encontram no corredor da universidade. Uma delas acrescenta: *“é de distanciamento essa relação que distingue claramente o papel de quem ensina e de quem aprende e o lugar de cada um no espaço acadêmico”* (LICENCIANDA 6).

Diante do exposto, acreditamos que, na condição de aluno, convivemos muito tempo com professores e colegas, e deles apreendemos muitos elementos da profissão. Presumimos, assim, que a identificação profissional dos professores-formadores com o curso e com seus alunos torna-se, portanto, uma dimensão importante na formação em Pedagogia.

A esse respeito, está registrado nos Referenciais para a Formação dos Professores (1998) que:

Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelecem entre eles, mas também a construção de sua auto-imagem e da imagem do próprio curso (p.80).

Assim sendo, a convivência mais estreita pode produzir, na dinâmica do trabalho de formação em pedagogia, a necessidade de construir a vida acadêmica dos licenciandos/licenciandas e seus professores-formadores/professoras-formadoras. Essa convivência se efetiva na articulação entre a

implementação da proposta do curso prescrita e as situações da vida real compartilhadas nas instituições de educação infantil. Desse modo, juntos dão sentido ao processo de construção da identidade profissional de ambos os profissionais.

Considerando o projeto pedagógico do curso enquanto documento que referencia formalmente a formação em pedagogia para a educação infantil, as experiências vivenciadas pelas licenciandas e professores-formadores ampliam os sentidos atribuídos por eles à docência na educação infantil. Assim, apresentaremos este texto, a partir de agora, em duas partes:

a) discussão das vivências no curso de Pedagogia partilhadas entre as licenciandas e os professores-formadores tendo como referência a lógica das disciplinas em sala de aula voltadas para a educação infantil e que constituem a expressão do projeto pedagógico do curso;

b) apresentação das experiências de trabalho das licenciandas nas instituições de educação infantil para além do espaço da sala de aula como conteúdo de aprendizagem profissional compartilhados entre elas e os colegas de profissão.

Estes dois contextos se articulam e são acrescidos pelos dados das observações realizadas nas três instituições de educação infantil onde trabalham três das licenciandas participantes da pesquisa. Acreditamos que as situações reais relatadas e observadas podem oferecer elementos para explicar como o curso tem contribuído na formação em pedagogia para a docência na educação infantil.

3.6. O projeto pedagógico do curso de pedagogia: as vivências compartilhadas no processo de formação

Reconhecemos que “*a história vivida é preciosa*” (KRAMER, 2002, p.127) e a partir de agora vamos discutir as vivências compartilhadas entre as licenciandas e os professores-formadores/professoras-formadoras no contexto da

universidade e, portanto, do curso de Pedagogia e sua extensão nas instituições de educação infantil.

Essa história tem como referência o desenvolvimento curricular do curso, cuja ênfase corresponde à prática de ensino em sala de aula no estudo das disciplinas voltadas para a educação infantil que, no percurso de nossa análise, se constituem a expressão do projeto pedagógico do curso de formação.

O modelo do curso vivido se encontra:

a) oficialmente estruturado pela política militar da década de 1960, período em que marcou a reforma universitária pela Lei n.º 5540/68 que instituiu a criação de habilitações e a matrícula por disciplinas num sistema de creditação e de dependência entre elas;

b) legalmente amparado no Parecer do CNE n.º 776/97 e sustentado pelos Referenciais para a Formação de Professores publicados em 1998 quando instituíram a lógica das competências profissionais para especificar a formação em pedagogia por meio de habilitações.

Por considerar os sentidos atribuídos pelos participantes à docência na educação infantil na vivência do curso de Pedagogia, este texto será organizado em quatro blocos de análise. Estes blocos estão dispostos de maneira que possam evidenciar as intenções de trabalho dos professores-formadores para as disciplinas voltadas para a educação infantil⁵⁸, apresentando as aprendizagens relatadas pelas licenciandas, assim como, a sua expressão no trabalho delas nas instituições de educação infantil.

Assim propomos:

- a) Fundamentos da Educação Infantil;
- b) Psicomotricidade;
- c) Literatura infantil, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Lingüística Aplicada à Alfabetização, Fundamentos e Metodologia da Língua

⁵⁸ Não apresentaremos a análise de Fundamentos e Prática da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais, pois não conseguimos entrevistar o professor-formador e, também, as licenciandas não relataram no grupo focal experiências vivenciadas na experiência dessa disciplina.

Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais e, ainda,

d) Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio supervisionado).

a) Fundamentos da Educação Infantil

Parece que todos os professores desse Departamento dão aula do mesmo jeito. E quando a gente chega no 4º semestre, estudamos os Fundamentos da Educação Infantil que é uma disciplina espremida, é tão pouquinho que, quando você começa saborear já acabou. Aí você vai para um outro semestre, que já não tem mais aquela de Educação Infantil (LICENCIANDA 6).

No grupo focal, as licenciandas contaram que, embora, num tempo insuficiente, os estudos dos fundamentos da educação infantil proporcionaram a elas vivenciar situações novas no curso de Pedagogia que ampliaram a sua concepção de criança, compreendendo que sua constituição foi influenciada por diversas visões durante a história, em favor do contexto social e que, a partir daí, muitas práticas educativas foram e, ainda, são propostas.

Acrescentaram, ainda, que diante desses estudos, puderam reconhecer o papel social da criança e da Educação Infantil, assim como, contextualizar as diversas formas de entender a concepção de aprendizagem nesta etapa da educação básica a partir do estudo de outras disciplinas que a antecederam. Quando construídas na convivência com os outros, as nossas concepções têm sentido e significado (CHARLOT, 2000) pelas ações que com eles desenvolvemos, pois podem ser transformadas, aprofundadas ou ampliadas num processo que é de formação e também de atuação profissional.

Nessa análise, consideramos que é este movimento que constrói a identidade profissional do(a) pedagogo/pedagoga (VEIGA, 1997). Por isso, o que dizem os professores-formadores e as licenciandas acerca da criança, da Educação Infantil e da aprendizagem na educação infantil se constitui fundamentos no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Perante esta perspectiva de diagnóstico, alguns professores-formadores trouxeram diferentes imagens relativas à infância, criança e Educação Infantil. Nas entrevistas, muitos deles demonstraram que o seu olhar para a infância e a criança se situa numa classe social que pode ou não oferecer as situações necessárias à aprendizagem das crianças.

Nessa abordagem, sinalizaram a comparação entre crianças da classe média e da classe popular no que diz respeito ao processo de aprendizagem na educação infantil. Abordagem esta, apresentada várias vezes quando se referiam à ênfase e ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Houve ainda quem se referisse à criança a partir da abordagem temática da sua disciplina no curso de Pedagogia, ora com uma visão romântica ora associada à sua capacidade cognitiva (SOUZA, 2003). Esse foco de compreensão considera a potencialidade de aprendizagem da criança o alvo de orientação do(a) professor-formador/professora-formadora, conforme expresso a seguir:

Pensar a criança como um sujeito, incluída de potencial infinito e que deve ser explorada ao máximo, pois os professores trabalham com a criança como se não acreditassem que ela fosse construir uma aprendizagem, como se não acreditassem que elas são capazes de contribuir com outras crianças. Na verdade, a criança tem esse potencial (PROFESSOR-FORMADOR B).

Discutindo o ambiente de aprendizagem na educação infantil, o professor-formador (A) disse que a criança nasce zerada e vai apreender comportamentos e muitos outros poderão ser evitados mediante o processo de educação vivenciado por ela num ambiente racional, promotor da inclusão cultural.

Nesse entendimento não foi manifestado, na complexidade do trabalho de formação no curso de pedagogia, o reconhecimento comum entre os professores-formadores de que a criança é um sujeito social de direitos, rica e possuidora de múltiplas linguagens (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). E, também que, no relacionamento com os adultos e outras crianças, se produzem os processos formativos em diversas e amplas situações de aprendizagem numa dinâmica de construção do significado que envolve todas as pessoas, independente de suas idades (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Quando atribuem aos relacionamentos à base da Pedagogia na educação Infantil, torna-se pertinente a argumentação desses autores, pois, nas observações realizadas percebemos que, diferentes concepções de criança são atribuídas e compartilhadas entre os profissionais que trabalham na Educação Infantil. Considerando todo o percurso da pesquisa, podemos agrupar em dois blocos as concepções de criança por meio dos relatos das licenciandas apresentados no grupo focal.

a) a criança como sujeito inteligente que compreende o mundo à sua volta;

b) a criança como um ser pequeno que depende do adulto para aprender as coisas do mundo e precisa ser tratada pela idade que tem.

Presumimos, outrossim, que a referência de construção desses dois blocos de concepções pauta-se na forma de relacionamento construído no processo de formação e atuação profissional. Essas concepções serão ilustradas no decorrer da discussão deste texto, evidenciando também as vivências no curso de Pedagogia e sua extensão nas instituições de educação infantil.

No que se refere às concepções de criança e formas de relacionamento observamos nas instituições Beta e Gama que, as professoras e as crianças conviviam em situações sociais de desenvolvimento (ANDRADA, 2006) em que as relações estabelecidas construíam contextos de atuação mútua dos sujeitos. Nessas situações, as professoras orientavam o trabalho a ser desenvolvido e dele participavam efetivamente junto com as crianças. Isso quer dizer que, se a atividade fosse para brincar, elas brincavam; cantar, elas cantavam; imaginar cenários, elas imaginavam e compartilhavam das construções feitas pelas crianças.

Refletindo a importância do ambiente de educação formal onde estão as crianças, o professor-formador (A) declara que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com o que ela vai aprender de novo, o que ela vai construir por meio da apropriação de um mundo simbólico a partir de uma aprendizagem. Nas suas palavras: *“ela não vai construir um mundo sozinha, a construção do mundo simbólico leva ao desenvolvimento, quanto mais elaborado o mundo simbólico, mais desenvolvimento”*.

Relação esta que, em nossa opinião, fundamenta o trabalho na educação infantil, em que o diálogo se constitui o elemento articulador das experiências construídas e comunicadas entre adultos e crianças mediante ações que annciam as suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento. É, portanto, uma dinâmica social que se faz produção de tempos de vida do grupo das pessoas envolvidas na construção de significados comuns, contudo, partilhados (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). A esse respeito relata uma das professoras que, também, é licencianda do curso de Pedagogia:

Quando planejo uma atividade, penso nas minhas crianças e na comunidade onde estamos trabalhando. Eu construo algo pensando em mim, nas minhas crianças e na comunidade. Se isso chegar a ser um todo na educação infantil que é um ambiente bem maior, que é algo que ainda tem que ser estudado, eu entendo que a construção se faz aqui, entre a gente, se vai expandir ou não é consequência daquilo que a gente está produzindo aqui (LICENCIANDA 6).

No período de observação, as turmas Beta e Gama revelaram-se como um ambiente afetuoso e acolhedor propício à aprendizagem e ao desenvolvimento da crianças e também das professoras. O relacionamento entre professoras e crianças demonstrava respeito e cumplicidade. Os acordos eram discutidos, entendidos e cumpridos por todos. O ritmo de trabalho e a realização da rotina pedagógica eram impulsionados pela intensidade e fluxo das relações estabelecidas entre eles e as pessoas da comunidade (IMBERNÓN, 2004).

No entanto, observamos na turma da instituição Alfa, uma situação contrária. Os relacionamentos se pautavam numa lógica verticalizada estabelecida pelo adulto em relação à criança. Nessa situação, a professora demonstrava ter um papel determinante no grupo. Ela se via como a única responsável pelos comandos e encaminhamento das atividades e falava *para as* e não *com as* crianças.

Nessa sistemática de trabalho, não havia diálogos na sala, mas um monólogo da professora orientando as crianças para o cumprimento das atividades por ela propostas. Esses momentos mostravam-se exaustivos tanto para a professora quanto para as crianças que, rapidamente se dispersavam, pois não se envolviam nas atividades cuja lógica era de escolarização com ênfase na leitura e na escrita.

Esta sala onde se encontravam a professora e as crianças era espaçosa e oferecia condições para que fossem feitos diferentes agrupamentos (FORNEIRO, 1998). No entanto, as crianças ficavam aglomeradas diante do quadro de giz, de frente para a professora, que insistentemente explicava os assuntos do dia.

A dinâmica de trabalho pautava-se, portanto, na aula expositiva com freqüentes anotações pela professora no quadro de giz. As crianças transcreviam essas anotações em seus cadernos. Isto quer dizer que, a aula magistral (TURRA, 1989) no modelo convencional da prática de ensino proporcionava, na opinião da professora, momentos importantes para que ela ensinasse e as crianças aprendessem. A relação de dependência entre ensino e aprendizagem evidenciou a concepção de Educação Infantil e de docência da professora.

As formas de relacionamento vivenciadas no conjunto das três instituições mostram que, a concepção de educação infantil e o sentido de docência na Educação Infantil têm compreensão de natureza diferente⁵⁹, e ainda, contraditória para as professoras que, naqueles ambientes, são os adultos mais experientes, responsáveis pela organização do tempo e espaço de trabalho (EDWARDS, GANDIN e FORMAN, 1999) e, no processo de formação, são licenciandas do mesmo curso de Pedagogia.

Durante as observações, vimos que uma das formas de relacionamento estabelecida está voltada para o processo de organização do trabalho pedagógico na perspectiva dos princípios da gestão compartilhada que envolve e respeita as crianças como sujeitos sociais de direitos. A outra forma encontra-se centrada na professora que detém as informações, e este se mostra o fator determinante na criação de situações de aprendizagem para as crianças.

Em ambas as situações, há a promoção de práticas educativas na infância que podem ser vistas sob o ponto de reflexão de Kuhlmann Jr. (1998) quando anuncia que está voltada para a emancipação humana e a outra para a submissão, a obediência. Para esse autor, o trabalho do professor na Educação Infantil, “*ainda não se constitui momento de sistematizar o mundo para*

⁵⁹ Essas divergências continuarão sendo evidenciadas neste texto durante a descrição do trabalho didático-disciplinar realizado pelas licenciandas nas instituições de educação infantil.

apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas” (p.57).

Com a descrição da relação adulto-criança nas instituições de educação infantil observadas, ampliamos a discussão a respeito dos relacionamentos para construir um percurso de compreensão da concepção de educação infantil, de desenvolvimento da criança e, a partir daí, analisar o processo de constituição do sentido de docência na educação infantil construídas pelas vivências partilhadas entre professores-formadores e licenciandas nas outras disciplinas do curso.

b) Psicomotricidade

Outro enfoque de aprendizagem a respeito do desenvolvimento da criança foi realizado pelas disciplinas Psicomotricidade e Fundamentos e Prática da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais.

O professor-formador (C) disse que o estudo da Psicomotricidade busca promover situações de aprendizagem em que os licenciandos e licenciandas compreendam que a ação da pessoa é anterior ao seu pensamento e de que não haverá pensamento se não houver ação, pois um sujeito age sobre o meio e se constrói nessa relação. Ele acrescenta ainda que, há uma grande tradição na nossa cultura pedagógica de que o pensamento da pessoa controla sua ação e o estudo da Psicomotricidade num curso de formação de professores pode inverter essa lógica de compreensão.

Nesse estudo, as licenciandas relataram que a criança se desenvolve a partir de jogos, brincadeiras e movimentos em ações planejadas e interligadas, pois sua ação antecede o pensamento. Acrescentaram, ainda, que o estudo do movimento contribuiu muito na sua formação, uma vez que compreenderam que o corpo é um instrumento de aprendizagem e, por isso, os jogos e brincadeiras na Educação Infantil se constituem importantes situações tanto para a criança como para a professora em relação ao seu desenvolvimento.

A esse respeito, o professor-formador (C) diz que o estudo da psicomotricidade possibilita, ainda, ao licenciando e licencianda a compreensão

de que o nosso corpo, a todo momento, está falando dos nossos interesses, das coisas de que gostamos, das coisas que não queremos. Para tanto, ela assim se expressa:

Não há outra possibilidade de aprender se não for por meio de jogos e brincadeiras, pois como é que um sujeito aprende sem corpo, sem ação, sem agir? Em todas as atividades que fazemos nosso corpo é o protagonista da nossa aprendizagem, porque não dissociamos cognição, corpo, afetividade e assim por diante.

Entre tantas situações observadas, o lugar do corpo no trabalho pedagógico pôde ser visto sob o papel dos jogos e brincadeiras atribuídos pelas professoras nas atividades recreativas que envolviam a criança nas instituições de Educação Infantil. Percebemos que esse lugar tem sido uma referência e reflete a compreensão dos professores a respeito da forma como os conteúdos são organizados.

Para ilustrar a questão, apresentaremos dados das observações que mostram o papel dos jogos e brincadeiras nas instituições de educação infantil.

Apesar de fazer parte da mesma rede, o trabalho realizado nestas instituições, demonstrou perante as ações dos(as) profissionais uma autonomia relativa para organizar-se pedagogicamente em função de suas condições físicas principalmente e, também pedagógicas. Geralmente, as primeiras determinam as segundas e não o contrário, sobretudo, quando as atividades são desenvolvidas em outros ambientes que não o da sala de aula, neste caso, os jogos e brincadeiras.

Na instituição Gama, semanalmente, as crianças da Educação Infantil têm aulas de recreação com um outro professor que é também funcionário da rede municipal. Este profissional é chamado de recreador e contratado como tal.

As aulas trabalhadas por ele são realizadas na mesma lógica do Ensino Fundamental, tendo dia da semana e carga horária específicas. Observamos que, não há um planejamento prévio feito coletivamente e articulado com as atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças e professora.

Num dos dias, a professora-recreadora chegou com mais de 30 (trinta) minutos de atraso para o início da aula. A professora da turma já estava nervosa por conta do tumulto que esses atrasos provocam na sua rotina de trabalho com

as crianças. As crianças aguardavam ansiosas pelo professor que, quando chegava, se sentava numa cadeira fora da sala de aula e com três ou quatro crianças ao seu redor, começava a ‘brincar de adedonha’⁶⁰ ou de outra brincadeira que ele não precisasse se levantar. Enquanto isso, as outras crianças corriam soltas pelo pátio, se divertiam muito entre si. Algumas vezes chamavam a professora-recreadora para brincar com elas e ele se recusava, nessas situações, não demonstrava gostar de brincar com as crianças pequenas, tinha preferência pelas maiores porque podiam fazer competições mais elaboradas e convencionalmente consociadas.

A respeito dessa questão, o professor-formador (C), considera o estudo em Psicomotricidade relevante porque os licenciandos e licenciandas compreendem que não se propõe como atividade isolada e rotineira um momento de recreação para educar o físico, educar o corpo, principalmente definido institucionalmente num calendário fixo. E, alerta que: *“são as professoras das crianças quem têm um vínculo de convivência forte e prolongado para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras com elas”*.

Na instituição Beta, a situação era outra, uma vez que, as crianças não tinham o direito a ter intervalo ou esse tempo para recreação, por falta de espaço físico. Esse horário era reservado para servir a merenda para as crianças.

A licencianda que é professora dessa instituição relata que as crianças querem brincar, mas infelizmente não podem. A maioria das salas nesta instituição não tem recreio, as crianças ficam o tempo todo na sala de aula e, portanto, não têm liberdade nem espaço para brincar espontaneamente. Ela acrescenta: *“não temos esse tempo, nem o professor nem a criança. A direção e a coordenação não gostam que deixemos as crianças brincarem dentro da sala de aula, pois elas fazem muito barulho, muita bagunça (LICENCIANDA 5)*.

Na instituição Alfa, a situação mostrou-se diferente das apresentadas anteriormente, as crianças tinham intervalo, mas sem aulas específicas de recreação com um professor-recreador, e a professora não se envolvia com elas em suas brincadeiras. Enquanto as crianças saíam para brincar, ela aproveitava o tempo para organizar as atividades que seriam feitas após o intervalo ou no dia

⁶⁰ Adedonha é uma brincadeira com as mãos que envolve contagem.

seguinte. Não havia cumplicidade e proximidade entre ela e as crianças nas diferentes formas de relacionamento compartilhadas. A convivência mostrava uma distância aparente entre o adulto que ensina e a criança que aprende.

Relacionamento este diferente do vivido pelas crianças da instituição Gama que, apesar de ter um professor-recreador, era com a professora que as crianças demonstravam gostar de brincar, pois brincavam e juntas se envolviam no mundo simbólico que criavam durante as brincadeiras.

Uma das ações educativas que consideramos importante nessa convivência eram as atividades culturais⁶¹ dos projetos de aprendizagem da instituição de educação infantil, em que as crianças apresentavam para a comunidade e que eram trabalhados com as crianças por meio de brincadeiras, sem pressão, cobrança ou momento de “ensaio” estanque das atividades desenvolvidas na turma.

Um exemplo dessa experiência foi a apresentação de um desfile infantil para a comunidade. Em nenhum momento observamos um ensaio entre as crianças, pois diariamente a professora criava situações de brincadeiras espontâneas ou orientadas para que as crianças vivenciassem momentos que as fizessem desfilar por prazer e vontade própria. Nesses momentos, a professora e a merendeira da instituição também se envolviam na atividade e as crianças demonstravam satisfação em estar partilhando das brincadeiras com elas. Sentimento este, que elas não demonstravam quando estavam com a professora-recreadora.

Perante as situações apresentadas, percebemos duas posturas profissionais diferentes em relação ao papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil e o quanto ele é importante para o desenvolvimento das crianças. Por isso, é tão necessária a participação do adulto nessas situações, pois, agindo assim, está realizando práticas de cuidado que promovem um ambiente em que se educam mutuamente. Na opinião do professor-formador (C), *“assim precisamos ver o papel do professor que não é ensinar, mas criar condições para que o sujeito aprenda”*.

⁶¹ A escola desenvolvia projetos institucionais com a participação da comunidade em que os alunos se envolviam para comunicar as descobertas e aprendizagens adquiridas por meio das pesquisas, geralmente essa comunicação utilizava-se das linguagens artísticas como dança, teatro, artes plásticas, etc.

Trouxemos essas situações envolvendo a concepção de jogos e brincadeiras realizados nas instituições como recreação e em momentos de intervalo, para mostrar que a lógica de funcionamento pedagógico na educação infantil tem sido a mesma disciplinar do ensino fundamental. Da forma como o currículo do curso de Pedagogia está organizado para a formação por meio de competências sob a ótica de disciplinas específicas para educação infantil, não contribui muito para mudá-la. Pelo contrário, evidencia que a formação das professoras não exerce muita influência no processo de organização dos espaços da instituição, que é definido pela direção ou coordenação pedagógica.

Reconhecidas determinadas especificidades na atuação profissional das licenciandas, as disciplinas da base comum nacional do ensino fundamental têm sido a referência do trabalho nas turmas de educação infantil.

Nesse entendimento, o que vimos durante as observações é que o curso de Pedagogia, na forma como está organizado, exerce influência sob a perspectiva de orientar os licenciandos e licenciandas para a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula da educação infantil e não na organização institucional.

Pela legislação que fundamenta a dinâmica curricular desse curso, existe a indicação de uma relação de disciplinas⁶² com o objetivo de habilitar o pedagogo e a pedagoga no estudo dos conteúdos definidos previamente para a educação infantil (KUHLMANN JR., 1998) que, da maneira como estão agrupadas, aponta a lógica pedagógico-disciplinar como a sistemática do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na instituição de educação infantil cuja ênfase está nas práticas de leitura e escrita.

⁶² Literatura infantil, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Prática da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais e, ainda, Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio supervisionado).

c) As metodologias de ensino e a ênfase nas práticas de leitura e escrita

Por pertencerem à mesma matéria, as metodologias voltadas para a educação infantil serão analisadas conjuntamente, uma vez que, sua finalidade é enfatizar os fundamentos e metodologias da prática de ensino das áreas de conhecimento que, pelos dados da observação nas instituições, compõem as disciplinas de trabalho na educação infantil.

O professor-formador (D) que ministrou a disciplina Literatura Infantil disse que sua proposta era para as licenciandas vivenciassem situações práticas de trabalho com a literatura infantil em sala de aula, sem se prender especificamente à questão teórica, pois é preciso ter clareza de que esse exercício é necessário no espaço de formação porque o profissional adquire algumas habilidades como: saber sentar, contar, elaborar, organizar as atividades que envolvem o encantamento das histórias infantis.

Para tanto, nesta disciplina foi desenvolvido um trabalho específico em duas instituições de educação infantil em que as licenciandas planejaram uma série de atividades envolvendo a literatura infantil, confeccionaram o material necessário e foram contar histórias com diferentes metodologias para as crianças com o propósito de também orientar o professor da turma a respeito da importância de contar história.

Segundo o professor-formador (D), as licenciandas se envolveram bastante nessa atividade, até mesmo confundiam os papéis e, em determinados momentos, se viam como as protagonistas das histórias que contavam. Nessa experiência, perceberam que a criança é mais importante, é a figura que a pessoa do contador precisa envolver num determinado momento.

No entanto, pelos depoimentos no grupo focal, as licenciandas demonstraram entender que a literatura na educação infantil está a serviço da aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda, de conteúdos específicos de determinadas disciplinas. Uma delas assim se expressou:

A literatura infantil dá para trabalhar esses conteúdos chatos que, na verdade, fica cansativo para a criança. Chato entre aspas, mas que fica cansativo para a criança. Então, pela literatura infantil fica de uma

forma bem lúdica, bem interessante. Agora é nas Metodologias que a gente vê mais afundo isso. E achei bem interessante para está trabalhando e isso tem ajudado também no estágio (LICENCIANDA 1).

Essas duas abordagens foram presenciadas no trabalho dessas licenciandas. Enquanto na instituição Alfa a Literatura Infantil era contada como uma atividade didática, nas outras duas turmas, Beta e Gama, tinham um papel diferente, pois as histórias ganhavam um contorno mágico e de encantamento.

Para ilustrar esse último ambiente, relataremos o papel da Literatura Infantil que foi identificado na instituição Gama. Lá, a professora, ao contar as histórias, contextualizava-as de acordo com a realidade de vida social das crianças, apresentando objetos, animais, pessoas que elas conheciam. As crianças se envolviam e, por isso, acreditavam nos fatos, criavam outros elementos e vivenciavam, com a professora, essa fantasia. No entanto, as práticas de leitura e escrita, na instituição Alfa, eram formalizadas como situações específicas de aprendizagem e, algumas vezes, o contar a história era feito como momento preparatório para estas situações.

Seguindo essa mesma lógica, as outras disciplinas do curso de Pedagogia demonstraram ter uma contribuição direta na organização do trabalho desenvolvido na sala de aula da educação infantil, a exemplo das vivências em Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Lingüística Aplicada à Alfabetização⁶³ e Metodologia da Língua Portuguesa I.

A essas disciplinas tem sido atribuído pelas licenciandas e alguns professores-formadores, um papel de destaque no currículo do curso de Pedagogia em função da finalidade que se aplica à educação infantil: ensinar a criança a ler e escrever. Compartilham desse entendimento pais e também os profissionais das instituições de educação infantil.

No que diz respeito às mudanças no projeto pedagógico do curso, o professor-formador (E) afirmou que ele sofreu algumas alterações com a intenção de especificar a formação para a docência na educação infantil. Para tanto,

⁶³ Esta disciplina não teve seu plano de ensino analisado na primeira parte deste capítulo, uma vez que, pelo projeto pedagógico do curso não se refere à educação infantil, no entanto, pela proposta da professora, seus estudos foram feitos tendo como referência a educação infantil e, esta mesma professora também trabalhou a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa I.

constituiu-se, no âmbito do colegiado, uma comissão⁶⁴ que propôs, a partir do 5º semestre⁶⁵, o acréscimo de duas disciplinas: Lingüística Aplicada à Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa I⁶⁶. Para ele, essa mudança pode ter melhorado o curso, pois representou um avanço na questão da formação específica.

Em tal perspectiva, o professor-formador (D) justificou que, Lingüística Aplicada à Alfabetização, era uma lacuna que o curso apresentava, pois quando estudavam os processos de alfabetização, identificavam conteúdos da área de Lingüística que os licenciandos e licenciandas não sabiam e a disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização não tinha como suprir essa carência, primeiro porque não era o seu foco de estudo e, depois, porque precisaria de um lingüista para estudar as questões específicas.

Em entrevista, o professor-formador da disciplina Lingüística Aplicada à Alfabetização evidencia uma contradição quando relatou que desconhecia a proposta de trabalho da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. Em suas palavras:

Não conheço essa disciplina, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, não conheço o seu conteúdo, a sua ementa, mas quero acreditar que estão no mesmo semestre por haver uma correlação entre elas, mas eu particularmente não conheço a ementa dessa disciplina (PROFESSOR-FORMADOR H).

Embora esteja evidenciado que não houve um trabalho articulado entre estas duas disciplinas, este professor-formador reconhece que o estudo de Lingüística Aplicada à Alfabetização oferece uma enorme contribuição na formação em pedagogia para a docência na educação infantil, pois, segundo ele, as licenciandas “*tomam conhecimento do processo cognitivo da criança na*

⁶⁴ O professor-formador (E) presidia a referida Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia.

⁶⁵ As disciplinas dos semestres anteriores já haviam sido cursadas pelos licenciandos e, portanto, o currículo só pôde sofrer alteração a partir do 5º semestre.

⁶⁶ Essa disciplina está voltada para o trabalho com a Educação Infantil e foi criada pelo desdobramento da disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa que, a princípio era destinada tanto para a educação infantil como para as séries iniciais do ensino fundamental. A comissão que participava da reestruturação curricular do curso considerou importante o seu desdobramento dividindo-a em duas novas disciplinas de mesmo nome, uma destinada à educação infantil e a outra aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

aquisição da linguagem, compreendendo diferentes formas de lidar com as falas que ela traz de casa, assim como, com o preconceito lingüístico e o erro”.

No outro contexto, o professor-formador (E) da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização disse ainda que, no trabalho desenvolvido, as licenciandas não só discutiram métodos e processos de alfabetização, mas também elaboraram materiais, construíram uma seqüência didática que elas puderam, posteriormente, fazer uso no estágio em Educação Infantil. Acrescentou, ainda, que sua orientação é de que os processos de alfabetização de uma forma específica, no sentido específico de codificar, decodificar, não podem estar presentes na Educação Infantil, pois:

Na pré-escola eu não oriento um trabalho dessa forma, a leitura e escrita devem aparecer, a leitura de textos dos mais variados gêneros textuais e o professor lê, o aluno lê, todo mundo lê e interpreta o que leu, tem momento de escrita das mais diversas maneiras, mas sem essa conotação do codificar e decodificar (PROFESSOR-FORMADOR E).

Durante a entrevista, ela expôs que, esse processo de trabalho sistemático com as práticas de leitura e escrita precisa ser desenvolvido na classe de alfabetização⁶⁷. Em suas palavras, *“essa ação precisa aparecer com mais evidência e deve aparecer, até porque as crianças da classe média estão sendo alfabetizadas com seis anos de idade nas classes de alfabetização”.*

Nesta disciplina, o professor-formador (E) já trabalha na perspectiva de atender à meta 15 do Plano Nacional de Educação (2001) que prevê a extinção das classes de alfabetização da educação infantil, incorporando-a ao ensino fundamental, ainda que não seja uma política formalizada pelo Sistema Municipal de Educação da cidade onde essa pesquisa foi realizada.

No entanto, o professor-formador (H) declarou que a disciplina de Lingüística Aplicada à Alfabetização orienta as atividades para serem realizadas na educação infantil, pois no seu entendimento, a classe de alfabetização está localizada no último ano da educação infantil e sua função de professor, nesse

⁶⁷ Até o período de realização dessa pesquisa, as classes de alfabetização estavam localizadas no último ano das crianças na Educação Infantil que tinham, em sua maioria, 05 anos de idade, uma vez que, este município, de acordo com a Lei n.º 11.114/2005, matricula todas as crianças a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental .

espaço, é ensinar a criança a ler e escrever convencionalmente para ingressar no ensino fundamental.

Durante as observações, percebemos que a alfabetização, como ato de codificar e decodificar, tem sido reconhecida nesse mesmo sentido: a criança no último ano da educação infantil tem que aprender a ler e escrever. Nessa perspectiva, o trabalho ali desenvolvido está sendo avaliado pelas fases de desenvolvimento da criança (SOUZA, 2003) que, na opinião dos profissionais das instituições, são impulsionadas pela aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, nesse entendimento, se a criança não aprende a ler e escrever, ela não se desenvolve.

Essa questão foi fortemente discutida no grupo focal onde uma das licenciandas⁶⁸ assim se pronunciou:

Lá na escola, a criança tem que sair sabendo escrever o nomezinho dela. Eu tenho essa preocupação, fazer com que meus alunos saiam dali, do infantil I⁶⁹ aprendendo a ler e já sabendo o nome deles sem ter o auxílio da ficha, reconhecendo as letras e algumas palavras (LICENCIANDA 5).

Observamos que, diante dessa exigência, cujo propósito é preparar a criança para o ensino fundamental, o seu nível de aprendizagem em relação ao domínio da leitura e da escrita tem sido o critério de avaliação tanto do seu desenvolvimento, como do trabalho das professoras, posição defendida também pela coordenação pedagógica, direção da escola e pelos pais.

Nesse entendimento, muitas crianças têm sido reprovadas na educação infantil, ainda que, contrariando o texto do artigo 31⁷⁰ da LDB/96. Essa cultura de reprovação tem sido justificada em função da exigência cultural do município de que, saber ler e escrever são condições para o ingresso da criança no ensino fundamental. E, nessa lógica, reprova-se também a atuação da professora. Um relato feito no grupo focal por uma licencianda que é professora de uma instituição de educação infantil da rede pública, evidencia a questão:

⁶⁸ Essa licencianda foi umas das professoras que teve o seu trabalho observado.

⁶⁹ A turma de Infantil I é constituída por crianças de 04 anos idade.

⁷⁰ No artigo está expresso: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB/96 - ARTIGO 31).

Nesse ano, comecei a trabalhar na escola e uma colega chamou alguns pais e outros professores na sua sala de aula onde trabalhava com as crianças que tinham sido minhas alunas no ano passado e disse: - Crianças, olhem aqui! Levante a mão quem foi aluno da tia X no ano passado? Quem foi aluno da tia X? Todas as crianças que tinham sido reprovadas levantaram as mãos. E ela continuou: - Estão vendo, essa professora aqui (apontando para mim) não conseguiu alfabetizar essas crianças. Elas foram reprovadas porque eles não conseguiram se alfabetizar (LICENCIANDA 7).

O que percebemos nesse, e em outros relatos das licenciandas e, também, nos dados das observações do trabalho nas instituições de educação infantil, é que a aprendizagem da leitura e escrita pela criança está sendo reconhecida como uma conquista da professora e não da própria criança. As descobertas da criança em relação ao processo de construção da língua têm menor valor do que o conteúdo imposto para aprender a ler e escrever palavras e textos escolhidos fora do contexto de sua vida social.

Pelo contexto dos relatos das professoras nas instituições de educação infantil, o reconhecimento pessoal pode ser justificado também pelas condições de trabalho dessas profissionais que têm um vínculo temporário efetivado por meio de um contrato, e sua permanência na instituição está condicionada, entre outros fatores, à avaliação que a direção e coordenação pedagógica fazem do seu trabalho: saber ensinar a ler e escrever. Nessa lógica de compreensão, reside o maior desafio na atuação profissional dessas professoras: priorizar, na educação infantil, o ensino da leitura e da escrita.

Outra licencianda acrescentou que, infelizmente tal situação é um fato e que ela tem vivido esse contexto na escola onde trabalha. Afirma que a criança da educação infantil está sendo reprovada sim e anuncia, ainda, que a família tem muita influência na posição da escola em relação a essa questão, pois recebe o apoio da direção e também da coordenação pedagógica. Relatou que, no início do ano, uma mãe declarou o que esperava do seu trabalho e, nessa oportunidade, colocou:

Eu espero que você esse ano, realmente entregue meu filho sabendo ler e escrever, porque a professora do ano passado não entregou meu filho sabendo ler e escrever, eu vou fazer um teste, vou deixar aqui com você, se eu achar que ele está se desenvolvendo, ele continua, senão vou levar para uma escola X (LICENCIANDA 7).

O professor-formador da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização pondera essa problemática esclarecendo que, para analisá-la é preciso considerar a realidade do contexto de trabalho das instituições públicas de ensino fundamental em relação às condições de ensino e ao processo de aprendizagem das crianças. Ele afirma que compartilha da posição de reprovação das crianças na educação infantil quando estas não dominam a leitura e a escrita. Sua argumentação foi assim expressa:

Penso que uma criança que está numa classe de alfabetização e que apresenta um problema de atraso em função, inclusive de desnutrição e tantas outras coisas e que, por exemplo, chega ao final do ano escrevendo de forma pré-silábica e vai para a turma de primeira série em que os alunos já escrevem e já lêem, essa criança, com certeza, será excluída do processo no Ensino Fundamental, ela vai ficar escanteada como nós temos visto. Então, como professora, conhecendo essa realidade, percebendo essa criança e fazendo uma avaliação do que ela evoluiu do início do ano até agora, eu prefiro que ela fique comigo em uma classe de alfabetização. Por quê? Porque o processo de desenvolvimento dela não seria quebrado, ela continuaria nesse processo e conseguiria (PROFESSOR-FORMADOR E).

Diferentemente da posição do professor-formador em relação à importância da intervenção consciente do professor ou professora, durante o período de observação, percebemos que essa sistemática de compreensão tem criado uma outra lógica de funcionamento interno nas instituições de educação infantil: a de responsabilizar a criança pelo seu próprio processo de desenvolvimento, que se torna individualizado e não reconhecido como uma construção socialmente partilhada.

Além dessa questão, há também a de negar o direito da criança de ingressar no ensino fundamental na idade prescrita na legislação atual. Para tanto, é a escola que precisa se organizar para acolher a criança e não o contrário. A criança tem o direito de ser respeitada como sujeito histórico, capaz e protagonista do próprio processo de aprendizagem coordenado por um profissional com formação específica que é o adulto mais experiente (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) e conhecedor das especificidades da educação infantil.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que não negamos o trabalho com a alfabetização, mas que seja desenvolvido na perspectiva da compreensão

do mundo por meio da função social da leitura e escrita em todo o contexto e tempo da educação infantil. Pois, não acreditamos que, a antecipação do tempo escolar para a criança, assegura as condições necessárias para definir o seu lugar futuro na escola.

Fato este que reflete na lógica de organização interna do curso de formação em pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais ou dele recebe influência. Pois, para atender as exigências desses arranjos institucionais, o curso para as licenciandas tem sua maior referência nas *Metodologias de Ensino*. Nas disciplinas que compõem esse bloco, elas vivenciam propostas de conteúdos a serem trabalhados com as crianças na educação infantil e também no Ensino Fundamental.

Além de Literatura Infantil, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Lingüística Aplicada à Alfabetização, voltadas para a leitura e escrita na educação infantil, as licenciandas estudam Metodologia da Língua Portuguesa I, com o objetivo de “*desconstruir a concepção de ensino da língua na educação infantil numa metodologia tradicional*”, conforme pontua o professor-formador da disciplina que acrescenta:

A gente tenta desconstruir uma metodologia tradicional de alfabetização e ensina aquela linha interacionista, construtivista para fazer com que elas sejam as motivadoras dos alunos no que diz respeito à questão do desenvolvimento de competência da leitura, compreensão, interpretação. Trabalhamos com diferentes técnicas para ajudá-las a desenvolver nos alunos essas competências e, a partir daí, elas poderem construir as atividades teóricas e as dinâmicas também (PROFESSOR-FORMADOR H).

As orientações pedagógicas na perspectiva apresentada voltam-se, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), para um trabalho cujos conceitos são padronizados e objetivados externamente. Pelo relato das licenciandas, esse foi o foco de estudo nesta disciplina no contexto da pré-escola, uma vez que elas elaboraram, trocaram e discutiram atividades práticas, envolvendo a leitura e a escrita pela criança a partir das orientações da Psicogênese da Língua Escrita, considerando como critério os níveis de escrita em que se encontram as crianças.

Nesse sentido, o professor-formador (A) pronunciou-se esclarecendo que, na instituição de educação infantil não se dá a importância devida à linguagem da criança, questão defendida por Edwards, Gandini e Forman (1999), pois os professores não ensinam a criança a brincar com as palavras, a contar histórias, a contar suas emoções e etc, só se ensina a ler e a escrever as palavras. Em sua opinião, *“esse tem sido um grande problema para o desenvolvimento da criança que está diretamente relacionado ao processo de aquisição do mundo simbólico”*. Questão esta que também não está presente no currículo do curso de formação em pedagogia para a docência na educação infantil.

Durante a discussão do grupo focal, percebemos que essas posições diferenciadas e isoladas a respeito da concepção de linguagem, leitura e escrita refletem no processo de formação das licenciandas no que diz respeito à compreensão do conceito de alfabetização e seu desdobramento no trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil ou ensino fundamental.

Uma licencianda que, também foi uma das professoras observadas, disse que, antes de fazer o curso de Pedagogia, acreditava que alfabetizar era ensinar a criança a ler e escrever convencionalmente, por conta do sentido dado pelo trabalho nas instituições de educação infantil. Mas que, *“no curso foram tantas as concepções de alfabetização discutidas que, eu ainda não tenho uma posição definida a respeito dessa questão”* (LICENCIANDA 5).

Essa polêmica foi pontuada por outra licencianda que acrescentou:

Antes do curso, eu achava que alfabetizar era chegar lá na educação infantil e mostrar para a criança a questão da letra, das palavras, até mecanicamente da forma que a gente tinha aprendido. Aí, estudando aqui no curso e lendo alguns textos, eu percebi que não era isso, que eu tenho que ver cada desenvolvimento da criança, em que estágio ela se encontra e também identificar qual o meio que ela pertence (LICENCIANDA 2).

Nas observações realizadas nas instituições de educação infantil, vimos que, também o trabalho das professoras em relação à alfabetização situava-se em diferentes abordagens conceituais, embora todas as três tenham freqüentado a mesma turma do curso de Pedagogia. Observamos, nesse contexto, como elas lidam com essas situações e, a partir daí, como organizam o ambiente com as crianças.

Nas instituições Beta e Gama, o trabalho desenvolvido em torno da alfabetização tinha uma construção própria das professoras em relação ao grupo de crianças e este momento se mostrava acolhedor, alfabetizador no sentido de compreendê-la como uma representação da linguagem (KRAMER, 2003).

No entanto, na instituição Alfa, a professora, com a postura de expositora oral dos conteúdos a serem aprendidos pelas crianças, chegou a ler trinta e sete vezes o mesmo texto em uma única tarde para as crianças. Estas ficavam repetindo esse texto de dois versos sempre que a professora o lia com o objetivo de aprender a ler.

Em torno da cultura do ensino da leitura e escrita na educação infantil, foram poucas as vezes que observamos atividades envolvendo os conteúdos das outras duas disciplinas do curso de Pedagogia voltadas para a docência na educação infantil: a) Fundamentos e Metodologia da Matemática I e b) Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais.

Em Fundamentos e Metodologia da Matemática, o professor-formador (I) declarou que o foco de estudos da disciplina foi baseado em Piaget e Constance Kamii que trazem a abordagem do conceito de número e de como a criança constrói o conceito de número. Em suas palavras;

Busquei mostrar aos futuros Pedagogos, como a criança pode construir o conceito de número e como o professor vai levar a criança a isso através da metodologia de seu ensino, principalmente com material concreto, inclusive sucatas, alguns materiais também de matemática que são, por exemplo, o material dourado (PROFESSOR-FORMADOR I).

Pela exposição do professor-formador (I), nessa disciplina estuda-se a idéia da conservação, cardinalidade, a ordem que o número possibilita formar, separação de quantidade e signo a partir da abordagem de Piaget, uma vez que este teórico fala do conhecimento social, lógico-matemático, do conhecimento físico na relação que as crianças estabelecem com os elementos físicos.

No depoimento de uma licencianda, esse estudo possibilitou compreender *“coisas simples que, às vezes, achava difícil como, por exemplo, trabalhar a Matemática ou saber encaixar a Matemática na pré-escola”*. (LICENCIANDA 5). Pois, segundo ela, a lógica de ensino da matemática na pré-escola era que a

criança aprendesse a escrever e contar até o numeral 10 e, depois de ter feito esta disciplina, puderam compreender a forma como construir um contexto de educação matemática a partir das experiências de vida compartilhadas pelas crianças.

No entanto, o trabalho com a matemática observado nas instituições voltava-se para o ensino dos numerais, em que a cada semana a professora lançava um número. A partir daí, as crianças realizavam atividades orais e escritas envolvendo a contagem. Como foi dito anteriormente, foram poucas as situações observadas envolvendo intencionalmente a educação matemática, uma vez que, o tempo pedagógico nas turmas observadas estava a serviço das práticas de leitura e escrita, ainda que de maneira diferenciada, quase todas as atividades vivenciadas tinham como finalização uma produção escrita, mais que situações de leitura.

O mesmo pode ser dito em relação às Ciências Naturais e Sociais na educação infantil, se considerarmos a lógica das metodologias de ensino vivenciadas no curso de Pedagogia. Pois, observamos que, é do modelo do contexto do ensino fundamental que são apropriadas as experiências para explicar os conteúdos dessas áreas do conhecimento, cujas temáticas consistiam, por exemplo, em meios de transportes, meios de comunicação, os animais, etc. Vimos que essas temáticas eram trabalhadas com as crianças, ao menos, uma vez por semana. Geralmente, os conteúdos, não estavam articulados ao contexto de atividades que as crianças vinham desenvolvendo.

Essa cultura escolar torna a instituição de educação infantil um espaço perverso e excludente em relação ao tempo de aprender das crianças e também das profissionais, além de isentar da responsabilidade e obrigação do poder público uma nova reorganização, tanto de sua estrutura quanto de sua conjuntura⁷¹. Reorganização essa que precisa acolhê-los com respeito e dignidade, pois estes são sujeitos de direito e precisam ter assegurada uma educação de qualidade diante de boas condições de trabalho.

⁷¹ Apesar da prescrição indicada pela Lei n.º 11.274/2006 de re-organização estrutural e curricular da escola de ensino fundamental, percebemos pelos contatos com os profissionais das instituições, que o entendimento tem sido a transferência da classe de alfabetização para esta etapa da educação básica.

Ao considerar esses dados, vimos que a formação em pedagogia para a docência na educação infantil tem como princípio o modelo do ensino fundamental e sua ênfase está na preparação das crianças para nele ingressar (CERISARA, 2004). Pelas informações da pesquisa, essa tem sido a preparação do licenciando e licencianda que se volta para a aprendizagem metodológica dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças.

Nesse sentido, anunciaram, também, que no curso existem professores-formadores com bons discursos na sala de aula, mas que na sua atuação profissional não demonstram compromisso nem envolvimento com as especificidades da educação infantil e deixam muito a desejar. Relataram que, nas aulas de alguns deles, são geralmente os mesmos textos, trabalhados em turmas anteriores de até três anos atrás e, muitos deles, não tratam das recentes descobertas da área, principalmente, no que diz respeito à educação infantil pós-LDB/1996. Acrescentaram, ainda, a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação que se repetem em turmas diferentes durante vários semestre consecutivos.

Quanto às leituras feitas no curso, todas foram unânimes em dizer que, embora alguns professores-formadores tenham indicado, elas não leram um livro inteiro. As leituras voltaram para artigos e blocos de apostilas. Quando perguntadas quais as referências de autores que trabalham a educação infantil foram mais significativas no processo de formação, elas demonstraram dificuldades em lembrar dos nomes e apontaram Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

No que diz respeito às situações de aprendizagem vivenciadas durante o curso, principalmente nas disciplinas voltadas para a educação infantil, as licenciandas relataram: uma rotina de seminários em salas de aula, muitas leituras e produção de textos, discussão oral em sala de aula, quatro visitas às instituições de educação infantil. Disseram, ainda, que participaram de um ciclo de debates a respeito da educação infantil⁷², um colóquio que tratou da educação no campo e duas oficinas trabalhadas na própria turma.

⁷² Esse ciclo de debates foi organizado pelo Núcleo de Educação Infantil do Departamento.

É preciso considerar que, além dessas poucas experiências vivenciadas em quatro anos de uma formação universitária, a situação se agrava quando elas afirmaram, anteriormente, que não leram nesse período todo um livro inteiro. Segundo elas, suas leituras se pautavam em capítulos de livros.

d) Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio supervisionado)

De acordo com o projeto pedagógico do curso, a disciplina de estágio supervisionado, Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil, está prevista para ser cursada por licenciandos e licenciandas concomitantemente com as metodologias de ensino (PARECER CNE/CP 27/2001). O objetivo dessa composição curricular é favorecer um diálogo reflexivo entre eles e elas e os professores-formadores/professoras-formadoras no sentido de construir a articulação universidade e instituição de educação infantil.

No entanto, por falta de professores para trabalhar as metodologias, os licenciandos e licenciandas dessa turma fizeram primeiro o estágio e só depois concluíram o estudo das disciplinas do bloco de *Metodologia de Ensino*. Nas palavras do professor-formador (F):

Algumas Metodologias foram acontecer depois que o aluno tinha passado pelo estágio por falta do professor no Departamento. Eles ficavam esperando que o professor de estágio desse conta de tudo, de orientar o estágio no processo de elaboração do projeto e reflexão que é o papel do professor de estágio, mas também que desse o suporte metodológico que eles não conseguiram construir antes.

Durante a realização do grupo focal, foi intensa a discussão a respeito da experiência do estágio vivenciada pelas licenciandas, tanto no sentido de evidenciar a não satisfação dessa organização curricular como também as condições de realização do estágio no Departamento.

Ainda de acordo com as licenciandas, a experiência de realizar o estágio supervisionado no mesmo semestre que cursaram algumas das disciplinas de

metodologias de ensino, não contribuiu para que fosse um momento de reflexão coletiva e identificação profissional com a educação infantil.

Sinalizaram que, entre tantas dificuldades vivenciadas, uma delas foi a responsabilidade pela escolha da instituição onde seria realizado o estágio e, muitas vezes, elas não foram bem recepcionadas pelas professoras dessas instituições. Acreditam que, essas professoras, têm receio de receberem os licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia em suas salas de aula, pois *“além de acharem que, nós sabemos tudo de educação infantil, temem julgamentos a respeito do seu trabalho”* (LICENCIANDA 5).

Nesse contexto de discussão, uma licencianda se pronunciou, reclamando da lógica de planejamento diário a ser desenvolvido no estágio e a preocupação no cumprimento das atividades solicitadas pelos professores-formadores das disciplinas de metodologia de ensino. Segundo ela, nem sempre havia uma articulação, pelo contrário, precisam se desdobrar para darem conta dessas disciplinas, do estágio e do trabalho.

Planejamos as atividades do estágio nos intervalos das aulas aqui da universidade. A gente senta com outra colega que está estagiando na outra turma da mesma escola e faz. Comentamos que essa prática está sendo um erro, mas o que podemos fazer para mudar? Aí nos questionamos: como é que a gente está indo para o estágio, sem trocar idéias, informações? Porque não existe encontro coletivo entre os alunos e a professora de estágio. Temos um só dia da semana para está colocando as nossas necessidades, buscando novas idéias, novas experiências entre colegas e não funciona nessa perspectiva de planejamento (LICENCIANDA 1).

A esse respeito corroborou o professor-formador (F), declarando que:

Não há um planejamento institucional para que o estágio seja um espaço de reflexão, quando trabalhei a disciplina, os alunos tinham aula no curso de segunda a sábado mais estágio. Eles não tinham nenhum dia da semana destinado à orientação, então a gente conversava nos momentos de visitas na escola, nos intervalos curtos, ou conversávamos nos intervalos de aula da universidade, tirando os alunos das salas de aula de outros professores. Às vezes, discutíamos a experiência no final das aulas.

Segundo outro professor-formador (I), apesar de existir um projeto pedagógico do curso como referência conjunta para a formação em pedagogia

numa perspectiva de ação conjunta, na sua maioria, eles trabalham com suas disciplinas isoladamente, a partir de projetos individuais. Afirmaram que, o mais comum, algumas vezes, é trocar informações entre os colegas que já ministraram a disciplina, relatando experiências e indicando leituras.

Ele acrescentou ainda que, apesar de fazerem um planejamento separadamente, às vezes, ele converge para um ponto comum entre o trabalho de dois ou três professores, principalmente na indicação de leituras, mas *“são os alunos que fazem o caminho de compreensão conjunta, só sabemos disso depois que eles avisam que outro professor também indicou aquela leitura ou atividade”*.

No contexto de discussão dessas questões, as licenciandas sinalizaram essa desarticulação institucional em relação à política de formação do curso de Pedagogia e as dificuldades que elas encontram durante todo o processo de vivência que culminou com a realização do estágio. Uma delas declarou que, seria mais tranquilo, se existisse desde o começo do curso o contato com a realidade das instituições e também mais encontros na universidade para discutirem as experiências de estágio e, a partir daí, elaborarem o planejamento a partir de um diagnóstico consistente e próximo da realidade.

Em sua opinião, se assim fosse, as experiências de estágio seriam menos assustadoras, pois, *“muitos colegas reclamam durante todo o estágio que, por conta dessa situação, não estão gostando e querem que terminem logo, eles dizem que não agüentam essa experiência por muito tempo”* (LICENCIANDA 5).

Numa outra perspectiva, os professores-formadores e professoras-formadoras sinalizaram alguns pontos de avaliação dos licenciandos e licenciandas feita durante o acompanhamento do estágio supervisionado. É de um deles o depoimento que observam em sala de aula diante da compreensão que os acadêmicos e acadêmicas têm dos estudos feitos nas diferentes disciplinas do curso terão no estágio o seu campo de *aplicação*. Assim se expressou:

Quando a gente começa a falar para os alunos que a teoria não é para aplicar, eles começam a se assustar porque acham que a teoria tem respostas para tudo da prática. Quando eles percebem que não, ficam decepcionados e começam a achar que o curso de Pedagogia não responde aos seus anseios (PROFESSOR-FORMADOR F).

No entanto, esse olhar para a relação de aplicação das teorias é também compartilhado por alguns professores-formadores das disciplinas do bloco das metodologias, pois acreditam que o trabalho desenvolvido por eles tem a finalidade de serem levados para o estágio que se torna vitrine das aprendizagens dos licenciandos e licenciandas no curso. Afirma também o professor-formador (I), que sempre comenta em sala de aula:

A maior importância de vocês estarem estudando esses conteúdos é o estágio, pois esse conhecimento no momento do estágio será muito importante para trabalhar com as crianças, por isso, as disciplinas de metodologia acontecem simultaneamente ao estágio.

Esse professor-formador acrescenta ainda que, por ter essa lógica, as metodologias precisam orientar a prática de ensino dos licenciandos no estágio, uma vez que, esta tem sido uma das possibilidades de trabalhar a ansiedade dos licenciandos e licenciandas que, *“na disciplina querem que a gente dê algumas receitas prontas”*.

As licenciandas, num contraponto, reclamaram que, na maioria das vezes, o estudo das metodologias não contribuiu muito, porque alguns dos professores-formadores não têm experiência com a educação infantil⁷³ e que, muitas vezes, a disciplina não acrescentou informações relevantes para quem já atuava como professora da educação infantil. Em seus depoimentos, várias vezes anunciaram que, esses professores-formadores pedem a elas relato de fatos acontecidos em sala de aula com as crianças para situarem as explicações das atividades que desenvolvem nessas disciplinas.

Em tal contexto, relataram, também, que além da falta de professores-formadores para trabalharem com as disciplinas da metodologia de ensino antes ou durante o estágio, a carga horária do estágio e sua distribuição para o desenvolvimento das atividades previstas, tem sido outro fator a criar dificuldades na elaboração do projeto de intervenção, principalmente, para quem ainda não

⁷³ Considerando o quadro de professores-formadores do curso de Pedagogia, a maioria deles trabalha com as disciplinas de fundamentos. Nesse contexto, a parte diversificada que, na verdade, é específica à habilitação, tem sido trabalhada por professores substitutos, cujo vínculo é feito por contrato temporário. Essa realidade cria uma cultura de rotatividade no fluxo de oferta e na construção da identidade da disciplina, uma vez que cada professor-formador organiza o trabalho sob sua perspectiva de compreensão da educação infantil.

teve experiência de sala de aula com as crianças, uma vez que são 105 horas-aula assim dispostas:

a) 15 horas-aula, destinadas para fazer o diagnóstico e elaboração de um projeto de intervenção, discussão e acompanhamento com o professor-orientador tanto no espaço da universidade como em diligência nas escolas campo de estágio (FREITAS, 1996) e, ao final, produção de um relatório da experiência;

b) 90 horas-aulas destinadas à prática de ensino em sala de aula desenvolvendo o projeto de intervenção na educação infantil;

Sendo esta, a última disciplina do curso para a docência na Educação Infantil, percebemos que a maneira como sua carga horária está distribuída provoca implicações no processo de formação em pedagogia no que diz respeito ao tempo destinado para o amadurecimento, sistematização, acompanhamento e avaliação das atividades por ele desenvolvidas e que, precisam ser consideradas no percurso de aprendizagem construído durante o curso.

Segundo depoimentos dos professores-formadores das disciplinas do curso voltadas para a educação infantil que, também foram orientadores de estágio⁷⁴, ainda que façam diligência nas escolas campo de estágio, a relação carga-horária e número de licenciandos e licenciandas por orientador não possibilita que eles participem efetivamente de uma experiência de estágio que seja processo de formação que, coletivamente reflita as conquistas feitas diante das situações problemáticas vivenciadas (IMBERNÓN, 2004).

A situação se torna mais complicada pela própria estrutura do estágio no curso de Pedagogia, pois, segundo um professor-formador, além desse tempo coletivo escasso para estudo, discussão e planejamento, ainda há este fator agravante: *“a falta de professores no curso para orientação de estágio”* (PROFESSOR-FORMADOR F). Outro professor-formador acrescentou que esta situação provoca uma sobrecarga de aulas inviabilizando possibilidades de desenvolver projetos de pesquisa nas escolas.

Outro ponto segundo o mesmo professor-formador, é a forma como a educação infantil está posta no curso, pois volta-se apenas para a pré-escola. E,

⁷⁴ Pela rotatividade de professores-formadores no curso de Pedagogia, dos 8 (oito) participantes dessa pesquisa, 4 (quatro) já foram professores-orientadores de estágio na educação infantil, são eles: (B), (D), (E) e (F).

nesse sentido, os licenciandos e licenciandas em nenhum momento estudam a especificidade da creche, mas, ao mesmo tempo, alguns deles são encaminhados, pela própria dinâmica de funcionamento do curso, à creche para fazerem estágio. Em suas palavras, *“eles chegam na creche e encontram profissionais sem formação para orientá-los, a instituição não tem uma estrutura própria e eles ficam perdidos sem ter muito apoio”* (PROFESSOR-FORMADOR F).

As questões levantadas podem se constituir em alguns dos motivos que não possibilitam a articulação universidade-escola. Essa articulação poderia ser estabelecida por meio de convênios entre a universidade e a rede municipal de ensino que, na argumentação de Freitas (1996), seria uma experiência capaz de fazer *“do momento da prática de ensino e dos estágios o espaço para que tivessem possibilidade de reflexão sobre seu trabalho na escola”* (p.98).

Diante dessa situação e considerando as condições de trabalho nas instituições de educação infantil, o que vimos nas observações do estágio de uma licencianda na instituição Alfa, é que ela não tinha um projeto de intervenção, uma proposta construída com aquelas crianças, para com elas ser desenvolvida, considerando suas aprendizagens construídas no curso a respeito das especificidades da educação infantil.

A prática de ensino ali desenvolvida reproduzia a lógica do modelo do ensino fundamental, em que o trabalho se realizava em torno de conteúdos das disciplinas isoladas, como Português, Matemática, Ciências. A ênfase da dinâmica de atuação da licencianda-professora estava concentrada na aula expositiva para as crianças, ouvintes e copistas das atividades registradas no quadro de giz.

Segundo a opinião de um professor-formador, a experiência do estágio no curso de pedagogia com esta habilitação, torna-se uma oportunidade de descoberta pelos licenciandas de que, a atuação do professor na educação infantil requer uma docência diferenciada, um trabalho diferenciado.

No entanto, eles não terão mais tempo para discuti-la no curso, pois a partir do próximo semestre, começam a estudar o ensino fundamental. Nesse sentido, ao concluir o bloco de estudo das disciplinas voltadas para a educação

infantil, o pedagogo ou a pedagoga não compreende as especificidades nem da educação infantil (KISHIMOTO, 2002).

Tal cenário leva um professor-formador a afirmar que, nesse modelo de curso por habilitação, cuja ênfase encontra-se no estágio, há muitos problemas: o modo com as disciplinas estão organizadas, a lógica interna de articulação entre elas, os conteúdos das ementas e a não proximidade com a educação infantil e suas modalidades, assim como a não articulação com o ensino fundamental, além da rotatividade de professores-formadores das disciplinas específicas da educação infantil. Mas, em sua opinião, “*o problema maior é a própria organização curricular, o modelo racional técnico, disciplinar, modelo de aplicação*” (PROFESSOR-FORMADOR C).

Nesse currículo de formação em pedagogia para o trabalho em sala de aula da pré-escola e do ensino fundamental, os participantes da pesquisa declararam, ainda que, fica por conta dos licenciandos e licenciandas a contextualização das informações veiculadas na universidade com a realidade das instituições de educação infantil.

As licenciandas afirmaram no grupo focal que sabem que o papel da teoria construída no contexto é de convencimento, principalmente para quem não tem experiência na escola, mas esse processo não é focalizado pelo professor-formador ou professora-formadora. Uma delas argumentou que, esse convencimento depende do contexto criado pela formação que precisa propiciar condições para ir ver, viver e sofrer. Em suas palavras:

A teoria só convence se tiver relação com a prática. Quando falamos em visão de mundo, é o outro que nos ajuda a mostrar, depende da vivência mesmo, por isso, quem já atua sai com uma visão muito além de quem não atua (LICENCIANDA 4).

Embora esteja expresso no projeto pedagógico e nos planos de ensino que o curso destina-se à formação do futuro professor⁷⁵, os participantes da pesquisa foram unânimes em dizer que, da forma como o curso está sendo desenvolvido, os sentidos atribuídos à formação em pedagogia para a docência

⁷⁵ Futuro graduado é o termo utilizado no Parecer CNE n.º 776/1997 e não como está expresso no projeto pedagógico do curso: *futuro professor* fato que desconsidera, a maioria dos licenciandos que já atua como professores em escolas das redes públicas e particulares do município e região.

na Educação Infantil para além do exercício em sala de aula, se distinguem entre os licenciandos e licenciandas que:

a) atuam como professores de Educação Infantil demonstram ter consciência do processo de profissionalização docente mediante as condições de trabalho e valorização profissional;

b) não têm experiência como professores na Educação Infantil apresentam uma visão romântica, às vezes, ingênua das questões que perpassam o processo de profissionalização docente, pois se utilizam do significado das competências profissionais vistas no curso para definir o seu papel na instituição de educação infantil que se localiza apenas no espaço da sala de aula para ensinar as crianças a ler e escrever, prioritariamente.

Assim sendo, apresentaremos a seguir, as experiências vividas pelas licenciandas-professoras⁷⁶ nas instituições de educação infantil que ultrapassam a atuação isolada em sala de aula e, que não foram tomadas intencionalmente na sua formação em Pedagogia, embora permanecessem o tempo todo como contexto de reflexão das disciplinas do curso, independente se voltadas ou não para a docência na educação infantil.

Tal consideração se constitui no entendimento de que, é no movimento da formação e atuação que o pedagogo ou pedagoga constrói a sua identidade profissional (VEIGA, 1997, 2001). Assim sendo, precisamos tomar a articulação universidade-instituição de educação infantil e, numa ação prospectiva e articulada, sua extensão ao mundo do trabalho (ENGUITA, 1991) como condição necessária para compreender a identidade do pedagogo e da pedagoga no exercício da docência na educação infantil.

3.7. As experiências das licenciandas-professoras na instituição de educação infantil

As experiências relatadas pelas licenciandas em relação ao seu trabalho na instituição de Educação Infantil para além do espaço da sala de aula, podem

⁷⁶ O termo licenciandas-professoras será utilizado quando os dados apresentados se referirem à ação profissional delas na instituição da educação infantil.

sinalizar fatos que evidenciam as dificuldades de atuação profissional dos professores nas instituições de educação infantil, além de provocar discussão a respeito da organização curricular do curso de pedagogia. Posição também compartilhada por muitos dos professores-formadores que participaram da pesquisa. Essas informações colaboram para mostrar a contribuição do referido curso na formação em pedagogia para a docência na educação infantil. É de um deles o seguinte depoimento:

Eu acredito, na maioria das vezes, que uma formação consistente só vai realmente ter sentido para o aluno se tiver oportunidade no processo de formação, de está estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática, mas da forma como o currículo desse curso de Pedagogia está posto, ele não permite isso, pois a prática tem sido feita em ocasiões muitas vezes pontuais, no final do curso e o aluno não tem tempo de está estabelecendo as relações necessárias entre a experiência e a formação. (PROFESSOR-FORMADOR B - grifos nossos).

As dificuldades anunciadas pelas licenciandas a respeito do seu exercício profissional nas instituições de Educação Infantil foram assim elencadas: a inadequada estrutura física dos prédios; a desvalorização profissional e a baixa remuneração dos professores; as condições de trabalho pedagógico e as relações interpessoais vivenciadas nas instituições de educação infantil, entre outras. A seguir trataremos de cada uma especificamente.

3.7.1. A estrutura física dos prédios que funcionam como instituições de educação infantil

A partir das observações, constatamos que a política de funcionamento e manutenção das instituições de educação infantil não oferece as condições necessárias para o trabalho com as crianças, pois, muitas delas, são prédios alugados onde antes funcionavam residências e, para se transformarem em escolas, estes prédios sofreram poucas alterações. Situação igual encontrada nas instituições observadas Beta e Gama.

Uma delas expressou: *“na escola, onde fizemos o estágio, a sala é pequena, as louças do banheiro não são adequadas para crianças, as cadeiras*

também não são adequadas, muitas salas não são arejadas nem iluminadas” (LICENCIANDA 7).

Quando perguntadas acerca das situações mais significativas vivenciadas no curso, as licenciadas relataram duas visitas feitas em instituições públicas de Educação Infantil localizadas em bairros periféricos do município. Segundo elas, os critérios para a escolha dessas instituições foram: as condições estruturais do prédio e a forma de trabalho com as crianças que lá se encontravam.

De acordo com o professor-formador (D) que coordenou a visita a estas instituições, a instalação das escolas era realmente muito precária. Em suas palavras: *“não existe saúde física naquelas escolas. Não há estrutura física. Os alunos estavam assistindo aula num galpão que era um antigo depósito de material de construção”*.

Ao relatarem as visitas, descreveram o choque que tiveram com a realidade. Para elas, a Universidade mostra um sonho, o ideal, e o contato com a instituição evidenciou outra realidade. Pelos depoimentos, nota-se que tal situação as deixou impressionadas, pois o estado em que se encontravam as crianças nas instituições era triste, assim como, as próprias condições de trabalho dos professores, etc.

3.7.2. A desvalorização profissional e a baixa remuneração dos professores da educação infantil

Estes dois termos foram discutidos no contexto das formas de ingresso e relações de convivência entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores das instituições de educação infantil.

No que diz respeito às formas de ingresso dos professores de educação infantil e dos outros profissionais da educação para os cargos de diretores e coordenadores pedagógicos na rede pública municipal, as licenciandas disseram que essas têm sido feitas por contrato temporário em que impera a política do paternalismo e partidarismo, conforme denominado por Kramer (2005).

Segundo os relatos das licenciandas-professoras, são poucos os professores concursados que atuam na Educação Infantil, pois a maioria é contratada ou pela prefeitura ou por um órgão terceirizado. A situação abaixo descrita ilustra o processo de contratação do professor pela Secretaria Municipal de Educação, vivida por uma delas:

O que eu vi foi professor chorando, se humilhando para conseguir um contrato. Aquilo ali é triste. Uma fila enorme. Quando vi só cruzei os meus braços e disse assim: Meu Deus do céu! É professor! E mal educado também. Alguns professores comentavam baixinho: - Eu não vou conseguir, porque não tenho faculdade. Tenho quinze anos que trabalho no município, mas eu não tenho faculdade. Nesse dia, duas funcionárias da secretaria abriram a porta de sua sala, uma delas olhou a fila de espera e comentou: - Oh, meu Deus! Coitadinhas, eu tenho uma dó de vocês, professoras! Uma dó tão grande! Olha só o tamanho dessa fila. Que horas vocês vão sair daqui hoje? Mas é assim mesmo, viu? A burocracia é muito grande, você tem que falar com fulano, você fala com esse fulano que lhe indica uma escola e diz:- Só tem vaga nessa escola, é se você se quiser. - Que turma? Só tem essa? - Essa é a turma que você tem que pegar lá. É muita humilhação! (LICENCIANDA 6).

Em conseqüência desse depoimento, vemos que:

a) existe uma hierarquia de poder que separa os professores e os outros profissionais pelos cargos que ocupam;

b) a formação em nível superior tem sido uma necessidade do professor perante as exigências para o ingresso no mercado de trabalho;

As licenciandas acrescentaram ainda que, são poucas as instituições de educação infantil que têm profissionais formados em pedagogia trabalhando como professor e, a justificativa mais forte apontada por elas é a baixa remuneração.

Diferentes relatos foram apresentados nessa mesma discussão, uma delas desabafou dizendo que tentou fazer a diferença, que chegou na instituição com muita vontade de mostrar que é possível desenvolver um trabalho diferente na educação infantil, mas que não era reconhecida profissionalmente e que não recebia um salário decente em troca do que estava fazendo na escola, então resolveu sair da educação infantil.

O contrário também acontece segundo outra licencianda. Muitos pedagogos ou pedagogas terminam o curso e se assustam com a desvalorização do profissional de educação infantil que encontram nas instituições de ensino, preferem entrar no sistema, não se esforçar demais e se acomodam, pois acreditam que quanto menos fizer, melhor será o valor do seu salário.

A decepção é tamanha que muitas delas se desabafam: “*não vou esquentar a cabeça, fico tranqüila, os outros vão fazer, eu vou empurrando as coisas*” (LICENCIANDA 3). A licencianda argumenta ainda que essa não pode ter a postura de um profissional formado na universidade pública, é preciso, ao menos, ter consciência a respeito do papel social da profissão que escolheu.

Corroborando com esta discussão, o relato abaixo de uma das licenciandas-professoras observadas ilustra a situação em que se encontram os profissionais da educação infantil que trabalham na sala de aula com as crianças pequenas:

Eu quis pedir demissão. Fui à Secretaria Municipal de Educação e falei: - Vim pedir demissão por *n* problemas, tanto em relação à escola como em relação ao salário, tudo está uma bagunça. Na educação infantil ou a gente tem elos de amizade ou então não vai ter um bom trabalho. Eu estou me sentindo mal e eu posso passar esse mal para meus alunos. Não agüentei. Fui lá e pedi demissão. Aí começou: - Ah, tem certeza, professora? Que pena, eu não vou encontrar outra professora como você, mas está tudo bem, professora para educação infantil, arrumamos qualquer uma. Quando ela falou isso eu enchi os olhos de lágrimas e falei: - Não! Para arrumar qualquer um, eu aguardo até o dia que você falar é fulano quem vai te substituir para eu conhecê-la e saber como é a pessoa. Aí ela e falou assim: - Não, então você indica alguém para o seu lugar. Os colegas que eu podia indicar já estavam trabalhando. Eu falei - Olha, infelizmente eu não tenho ninguém para indicar e quem eu queria, nem quer. Ninguém quer trabalhar com criança nessas condições, não quer de jeito nenhum. Não conheço ninguém. O entendimento que têm é que professor para educação infantil se arruma rapidinho, ou seja, qualquer um pega educação infantil, qualquer pessoa (LICENCIANDA 5).

Essa realidade não se generaliza no todo da educação infantil desse município. Por várias vezes as licenciandas sinalizaram que existem professores que procuram se envolver e que, realmente se envolvem com a educação infantil e com as crianças, se preocupam com o trabalho que desenvolvem. Mas, há aqueles professores que simplesmente vão lá para cumprir a carga horária, para assinar o ponto e assegurar seu salário ao final do mês.

Das quatro licenciandas que são professoras na educação infantil, três disseram que só continuam por conta do envolvimento com as crianças, conforme se vê no relato de uma delas:

Onde está a diferença? Eu penso nessa questão não por ninguém, por mim e por aquilo que eu acredito que seja a educação e pelas crianças que eu já me apeguei demais. Eu já pensei em chutar o pau da barraca também. Eu penso assim: todo dia, quando o ônibus chega lá na porta da escola e as crianças entram, vêm todas para cima de mim dizendo: - Tia, eu sonhei com você. Tia aconteceu isso. - Oh minha nossa senhora, eu não posso sair daqui não! É como uma mãe. Gosto disso (LICENCIANDA 6).

Diante dessa declaração e das observações feitas nas instituições, percebemos que o apego emocional da professora em relação às crianças ainda tem justificado a sua permanência na sala de aula na educação infantil, a despeito das suas condições de trabalho. Muitas vezes, as licenciandas, se vêm obrigadas a vender sua força de trabalho, pois não são reconhecidas pelos outros profissionais da escola pelo que produzem e que têm consciência de que produzem muito mais do que recebem. Essa identidade da profissão é chamada por Enguita (1991) de vocação.

O reconhecimento profissional da professora de Educação Infantil, além de tratar do reconhecimento da diversidade e, neste caso, da questão de gênero, precisa ser construído na dinâmica de funcionamento institucional junto a outros e outras profissionais da instituição, nos espaços da direção, coordenação pedagógica e pessoal de apoio⁷⁷.

Pelas declarações das licenciandas que são professoras nas instituições públicas municipais, as funções do magistério para os cargos de direção e coordenação pedagógica são indicações político-partidárias sancionadas pelo gestor municipal. Na maioria das vezes, o trabalho desenvolvido por estes profissionais se constitui no exercício de uma gestão autoritária e paternalista para a manutenção dos empregos.

No grupo focal foi relatado que a maioria dos profissionais que está na função de diretores ou coordenadores são pessoas que não têm formação

⁷⁷ Chamamos de pessoal de apoio os trabalhadores da educação que não exercem funções no magistério: secretária escolar, porteiro, merendeira, pessoal da limpeza e outros.

específica e experiência na educação infantil⁷⁸. Uma das participantes assim argumentou: *“como podem reconhecer e valorizar o nosso trabalho? Na escola onde trabalho, ninguém é formado em Pedagogia ou tem experiência na educação infantil, trabalham por indicação político-partidária”* (LICENCIANDA 1). Essa fala foi corrente durante a discussão do grupo focal. Esse entendimento de competência profissional é reconhecido como o conhecimento que torna outro profissional da mesma formação um avaliador do trabalho do colega com igual formação (ENGUIA, 1991).

Diante dessa compreensão, acreditamos no que diz Freitas (1996) quando anuncia que a lógica das habilitações do curso de Pedagogia destinadas para a formação dos especialistas separada da formação do professor tem o objetivo de *“introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas”* (p.62).

Sabemos que a formação inicial não dá conta de oferecer aos profissionais da educação todas as informações necessárias para responder às demandas da complexidade da instituição e de seu processo de organização administrativo-pedagógico. Por isso, voltamos a falar da importância da articulação universidade-escola na formação em pedagogia para a docência na educação infantil, pois essa articulação pode provocar no profissional a iniciativa e a vontade de aprofundar seu entendimento a respeito da gestão educacional na instituição chamada escola.

3.7.3. As condições de trabalho pedagógico e as relações interpessoais vivenciadas nas instituições de educação infantil

Pelos depoimentos das licenciandas-professoras, as condições em que atuam as professoras e as crianças não são satisfatórias para o desenvolvimento dos processos formativos que respeitem as especificidades da educação infantil. Assim como no que diz respeito à política de gestão educacional e à autonomia pedagógica, princípios do processo de organização do trabalho pedagógico.

⁷⁸ Segundo a Resolução n.º 01/2006 expedida pelo Conselho Municipal de Educação ficou instituído que a partir de 2006 o cargo de diretor das escolas públicas municipais só pode ser exercido por um profissional formado em nível superior em educação e, em especial, no curso de Pedagogia.

Como não o são, também, a disponibilidade dos recursos pedagógicos específicos. Esta posição foi compartilhada por alguns professores-formadores.

Outras questões também foram apontadas nesse processo pelas licenciandas: a gestão educacional, o papel dos coordenadores pedagógicos, a participação dos pais, os relacionamentos vivenciados entre os profissionais não-docentes e as crianças.

Para além da forma de ingresso dos diretores na instituição de educação infantil, a sua formação e experiência profissional foram os aspectos considerados mais importantes pelas licenciandas. Segundo uma delas, para ser diretor de escola, o profissional precisa ter experiência como professor primeiro (LDB/96 art. 67), segundo ela, *essa é uma condição para se conhecer o contexto da escola a partir do trabalho da sala de aula* (LICENCIANDA 1).

Nos depoimentos do grupo focal evidenciam que, por conta da falta de experiência profissional, muitos diretores das escolas não se envolvem no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Nesse distanciamento, há instituída, entre a direção e a coordenação pedagógica, uma hierarquia de poder que divide suas tarefas e acaba criando um status de autoridade entre eles (TARDIF e LESSARD, 2005), em função do professor e seu local de trabalho que é a sala de aula: a direção cuida da dimensão administrativa geral e autoriza o funcionamento das atividades e a coordenação se responsabiliza pela dinâmica pedagógica, exclusivamente.

Essa hierarquia pôde ser vivenciada em todo o período das observações, pois não presenciamos nenhum momento em que a direção se envolvesse nas atividades pedagógicas cotidianas da escola, apenas nas reuniões de pais esses profissionais estavam juntos e participando da mesma atividade. Na maioria das vezes, vimos que o envolvimento dos diretores no trabalho pedagógico era assumir a responsabilidade de conseguir os recursos que foram elencados pelos professores para o desenvolvimento de determinado projeto.

A esse respeito, o professor-formador (A) alerta que não se pode viver uma gestão democrática sem diálogos, para ele é preciso “*saber dialogar com o outro, saber escutar o outro, saber analisar o que o outro pensa*”.

Diante dessas formas de relacionamentos existentes no ambiente institucional, percebemos, nas observações, a existência de duas situações diferentes envolvendo os diretores e as crianças na sala de aula: a primeira de aconchego e amizade e a segunda, de estranhamento e distância.

No primeiro caso, foi evidenciado na instituição Gama. Nela havia uma relação de proximidade, aconchego e respeito entre a direção, as crianças e a professora, ainda que, diretamente ele não se envolvesse nas atividades pedagógicas, mostrava-se próximo. Chegava na turma, chamando as crianças pelo nome, fazendo perguntas a respeito do dia anterior, brincava com elas por meio de jogos de palavras e elas vibravam ao participar desse momento.

Já na instituição Beta, não havia nenhuma aproximação entre as atividades do diretor e o trabalho pedagógico, quer em sala de aula ou fora dela, a relação era de distanciamento entre as crianças e, portanto, de desconhecimento das especificidades da infância. Ele passava em frente à sala e se quer desejava bom dia às crianças, a professora se mostrava inquieta com essa atitude. Num dos dias desabafou:

O diretor entra na sala e não dá bom dia a ninguém. E eu sempre faço isso, peço às crianças que dêem bom dia para o diretor. Os meninos todos eufóricos gritam bem alto “-Bom dia!”. Ele se mostra sempre indiferente. Eu pensei que depois que eu insistisse nessa prática, ele iria à sala dar bom dia para as crianças. Eu fico triste porque isso não aconteceu. Não entra o diretor nem o coordenador na nossa sala para dar bom dia às crianças (LICENCIANDA 5).

Diante desse segundo cenário, algumas das licenciandas afirmaram que a intervenção da direção acontecia quando era para solicitar que trabalhassem determinado conteúdo para atender ao pedido dos pais. Uma delas relata:

Quando isso aconteceu comigo, eu não tinha o conhecimento que tenho hoje, então, para não perder o emprego, eu acabava aceitando o que a diretora colocava para ser trabalhado. Porque o pai queria que o filho aprendesse determinado conteúdo, era aquele conteúdo que eu ia trabalhar. Eu não sabia como questionar, eu não sabia ir contra aquilo que estava sendo colocado. Mas hoje minha visão é totalmente diferente (LICENCIANDA 7).

A esse respeito, o nível de envolvimento e participação dos pais nas atividades da instituição de educação infantil foi outra questão fortemente discutida. Se considerarmos que a finalidade da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança, cuja ação educativa é complementar à ação da família e da comunidade (LDB/96), então o estilo de gestão precisa ser democrático, participativo com uma proposta político-pedagógica construída coletivamente.

Quando isso não acontece, a lógica dessa complementaridade nega um trabalho educativo de formação pela convivência social estabelecida entre eles, cujas atividades distanciam-se do contexto família e comunitário e se prendem às práticas de ensino da leitura e da escrita. No depoimento de uma professora vemos que, este tem sido o interesse de muitos pais em matricular seus filhos na educação infantil:

Se meu filho não sair daqui sabendo ler e escrever eu não sei o que fazer com ele não. Porque eu vou matar esse menino! Porque ele vai ter que saber, porque ele já vai sair daqui com a idade X, vai ter que aprender. Está ouvindo, é esse ano, menino! E a criança fala assim para mim: - Professora, eu tenho que aprender a ler e escrever viu? (LICENCIANDA 5).

Segundo o professor-formador (E), a opinião dos pais acerca do trabalho da instituição de educação infantil depende muito da cultura institucional que os profissionais dessa instituição têm com eles. Ele pensa que, se os pais conhecem a proposta pedagógica, passam a respeitá-lo e acreditar na própria instituição e seus profissionais.

Esse mesmo professor-formador disse, ainda, que tem vivido uma experiência com os pais das crianças em um projeto de pesquisa voltado para a alfabetização. Segundo ele, este trabalho tem mostrado que os pais podem ser parceiros das ações pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, quando os profissionais conhecem o que fazem e sabem explicar o porquê fazem daquele jeito.

No entanto, as licenciandas anunciam que, por desconhecerem as especificidades da educação infantil, muitos diretores das instituições pressupõem que, a cobrança dos pais determina o que é necessário aprender

nesta etapa da educação básica e que, se souber atender aos pais, qualquer profissional pode trabalhar com a criança.

Uma delas diz: *“muitas vezes, o próprio coordenador pedagógico compartilha desse entendimento e para satisfazê-lo, a lógica de trabalho com as crianças tem sido uma adaptação do ensino fundamental”*. (LICENCIANDA 3).

Assim sendo, vamos especificar o sentido atribuído pelas licenciandas ao papel do coordenador pedagógico perante o trabalho que tem sido realizado na instituição de educação infantil. Temática de ampla e intensa discussão no grupo focal que se constituiu, também uma dimensão importante nas observações realizadas.

Esse sentido está expresso pela forma como se organiza a dinâmica pedagógica na educação infantil e, ainda, pelo modelo do currículo do curso de Pedagogia, cuja habilitação é formar o professor e não o especialista, como é considerado o coordenador pedagógico.

Pelos depoimentos no grupo focal e também pelos dados das observações, o relacionamento entre coordenadores e professoras da educação infantil pode ser visto sob duas formas: a primeira, por uma atitude de cobrança em torno do ensino da leitura e da escrita e a segunda, na perspectiva de uma convivência partilhada em que a professora tem delegada maior autonomia diante do trabalho que realiza.

A esse respeito, duas das quatro licenciandas que são professoras na educação infantil, anunciaram que a ação dos seus coordenadores pedagógicos se prende, muitas vezes, à cobrança dos planos de aula e a verificação se a criança está ou não, lendo e escrevendo.

Em suas palavras, *“mediante a orientação da coordenadora pedagógica na escola, a criança tem que seguir um plano definido previamente e, na maioria das vezes, voltados para a escolarização”* (LICENCIANDA 5). Para outra licencianda, o plano da professora precisa estar em função da criança e isso não está acontecendo no trabalho pedagógico da educação infantil de algumas instituições públicas municipais.

Diante de tal questão, outra licencianda relata que os professores na escola onde trabalha sentam toda semana para fazer o planejamento, mas não

há discussão coletiva, pois já existe uma cartilha preparada com atividades prontas sugerindo os passos que vão seguir em torno do ensino da leitura e da escrita, e acrescenta: *“como dizem que estão vendo a realidade da criança, se já está tudo prontinho?”* (LICENCIANDA 1).

A mesma compreensão foi acompanhada durante as observações, uma vez que os diálogos entre professoras e coordenação pedagógica giram em torno da prática de ensino da leitura e da escrita. Esses momentos aconteciam com a entrada deste profissional na sala de aula que, de maneira rápida e informal, tomava conhecimento do trabalho que estava sendo feito pela professora com as crianças.

Em duas das três instituições observadas, as licenciandas-professoras disseram que o planejamento era feito em casa. Pelo acompanhamento no trabalho delas, vimos no período das observações que, este registro servia para o cumprimento burocrático instituído pela coordenação pedagógica.

As professoras não demonstraram reconhecer no planejamento um instrumento organizador do seu trabalho, como uma necessidade emergida na relação com as crianças enquanto pessoas que trocam e ampliam experiências de vida (KRAMER, 2004) e que as atividades com elas precisam ser previstas para, nesse contexto, se tornarem intencionais. A esse respeito, expressou uma licencianda:

A preocupação do professor de educação infantil deveria ser a criança. Como estamos ensinando e o que estamos aprendendo? E não nos preocupamos se estamos atendendo os comandos da coordenação pedagógica, da direção da escola. Na escola que trabalhei a coordenadora exigia que eu utilizasse com as crianças os recursos que ela achava importantes, chegava lá e exigia dizendo: “você são educadores, vocês são transformadores, vocês têm que transformar essas crianças que, na opinião dela, faziam muito barulho em sala” (LICENCIANDA 1).

Considerando as observações feitas, percebemos, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos acaba estabelecendo uma relação de comparação entre as professoras cujo critério é o nível de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Esse é o crédito profissional que tem servido de referência para avaliar o trabalho das professoras na educação infantil.

Supomos que, por esse motivo, mostrou-se freqüente, durante as observações, a preocupação das professoras em relação ao olhar da coordenação pedagógica para a dinâmica do seu trabalho. Essa preocupação também foi evidenciada pelas declarações das licenciandas, demonstrando que esta política de acompanhamento pedagógico tem provocado nas professoras uma necessidade pessoal em mostrar o que está acontecendo em sala de aula com as crianças.

Em uma das turmas observadas, um dos temas trabalhados pelas crianças e professora foram as frutas e esta proposta tinha a intenção de vivenciar uma feira livre. Durante o desenvolvimento da atividade, a professora reclamou, por muitas vezes, a ausência da coordenadora pedagógica, que não esteve em nenhum momento na sala de aula para acompanhar a atividade ou procurar saber como estava sendo esse processo realizado pelas crianças.

A professora da turma demonstrava uma aparente necessidade de que o coordenador pedagógico interagisse nas atividades que desenvolvia com as crianças e reconhecesse o seu esforço em estar propiciando às crianças situações de aprendizagem diversificadas. Essa questão está evidenciada abaixo em suas próprias palavras:

Puxa, tanto serviço que eu fiz, tanta coisa. Eu queria só que o coordenador se entrosasse um pouquinho, ficasse um pouquinho com os meninos, conversasse com eles, perguntasse se vão bem, se foram à feira e compraram aquele tanto de coisa. Que nada! (LICENCIANDA 5).

Novamente evidenciamos a necessidade dessas professoras-licenciandas serem vistas pelos outros profissionais na escola. Presenciamos muitas vezes que, o recurso de comunicação entre eles geralmente eram as produções escritas das crianças. Em uma das turmas, a professora-licencianda expunha essas produções escritas nas paredes externas da sala que ficam na área de circulação livre da escola.

A intenção era mostrar à direção, coordenação, outras professoras e aos pais o que as crianças estavam produzindo mediante sua orientação. Em diferentes momentos, o material utilizado nestas produções era comprado pela própria professora, pois a *“falta de material específico para o trabalho com as*

crianças é outro complicador do trabalho pedagógico na educação infantil das instituições públicas municipais” (LICENCIANDA 6).

Ainda que a ênfase seja na aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, vimos que as instituições não oferecem as condições necessárias, pois falta papel ofício, recursos didático-pedagógicos, livros de literatura infantil, lápis, canetinhas, giz de cera, etc.

Uma das professoras afirmou que, muitas vezes, solicita aos pais alguns materiais para o desenvolvimento de determinadas atividades, mas nem todos mandam e, os que atendem à solicitação, orientam seus filhos a não emprestarem aos colegas. *“Atitude esta que impede a realização da atividade, pois não é possível fazer com uns e com outros não”.* (LICENCIANDA 5). Então, fica sob a responsabilidade da professora o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula com a criança pequena, que conta com a supervisão do coordenador pedagógico.

A professora da instituição Gama diz que não sofre a mesma pressão da coordenadora pedagógica da escola onde trabalha e que, ao mesmo tempo, isso a assusta, pois quando esta pede para ver o seu trabalho e ela sabe que atua na educação infantil de forma diferente das outras escolas, teme o olhar que podem ter a respeito da dinâmica de atividades que participam ela e as crianças.

Nesse contexto, são palavras da referida professora-licencianda: *“eu tenho consciência do meu trabalho, mas tenho preocupação com o que a coordenadora vai pensar desse trabalho que está sendo feito, porque é diferente, não sigo a mesma lógica das outras escolas”* (LICENCIANDA 6).

Um professor-formador (E) acredita que essa evidência mostra uma das lacunas do currículo do curso de Pedagogia que é o sistema de creditação que não cria oportunidades para que os licenciandos e licenciandas em formação experimentassem alternativas diferentes que estão sendo discutidas ou entendidas a partir das experiências concomitantes da formação e atuação profissional.

Na mesma perspectiva de preocupação, a licencianda (1) se pronunciou no grupo focal dizendo que o olhar diferente para o trabalho na educação infantil precisa ser compartilhado. Em sua opinião, todos os profissionais da instituição

precisam fazer parte dos projetos desenvolvidos com as crianças, pois da forma como está organizada a escola, evidencia-se que há profissionais que mandam e os que obedecem, *“na escola quem manda no trabalho pedagógico é o coordenador e o professor está sujeito ao que ele pede”* (LICENCIANDA 3). Nesse entendimento, durante as atividades realizadas com as crianças, vimos que a coordenação pedagógica tem o papel de fiscalizar e aprovar as atividades que estão sendo realizadas em sala de aula pela professora.

Os relacionamentos estabelecidos nessa hierarquia tem sido o de prestação de contas, em que a professora se submete ao coordenador e, por sua vez, o coordenador ao diretor, etc. É importante considerar nessa situação que, os dados mostrados conferem às professoras da educação infantil a condição de proletariadas (ENGUIA, 1991).

Reconhecemos também que a profissionalização não deixa imune a escola e a lógica de trabalho de seus profissionais das formas de gerenciamento do poder público que segue a política de racionalização do estado capitalista (HYPÓLITO, 1999), em que a autonomia no ambiente educacional tem um caráter relativo e relativizado pelo funcionamento dos sistemas de ensino.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica também está propensa a funcionar nessa dinâmica organizacional. Uma evidência, entre muitas outras que circunda essa questão, pode ser a convivência entre todos os profissionais considerados docentes e não-docentes que trabalham nas instituições de educação infantil em parceria com as crianças, as famílias e a comunidade.

Considerando que as vozes das professoras e que os dados observados nas instituições também são das licenciandas do curso de Pedagogia, consideramos significativa a apresentação das situações reais em que se encontram os espaços físicos onde funciona a educação infantil e seus profissionais para avaliarmos como este curso tem contribuído na formação em pedagogia para a docência na educação infantil.

Tomamos esse percurso porque acreditamos, também, que é no movimento da formação e atuação que o professor constrói sua identidade profissional (VEIGA, 1997). A partir desse entendimento, a construção do sentido

de docência está vinculada à gestão educacional, como o exercício desse profissional na organização dos espaços e tempos pedagógicos na educação infantil.

Por isso, preferimos apresentar as informações que remetem às experiências das professoras nas instituições de educação infantil e que não foram apropriadas pelo projeto pedagógico do curso de Pedagogia, mas que se constituem experiências compartilhadas entre as licenciandas e seus professores-formadores que têm, no processo de formação, diferentes possibilidades para discuti-las, ampliá-las, contextualizá-las, transformá-las.

Se o projeto pedagógico do curso de Pedagogia não prevê o estudo da complexidade da gestão educacional e de suas especificidades nas instituições de educação infantil, que tem nos saberes pedagógicos uma das dimensões articuladoras dessa organização, então, que identidades profissionais têm o pedagogo e a pedagoga para a docência na educação infantil de qualidade?

3.7.4. O sentido de qualidade na docência da educação infantil e a identidade profissional do pedagogo e da pedagoga

A explicitação do sentido da qualidade na educação infantil que será apresentado emergiu dos dados analisados num processo que dialogou com os relatos dos participantes. As licenciandas vincularam esse sentido à identidade profissional do pedagogo e pedagoga para a docência da educação infantil e, os professores-formadores, a princípio, ao conteúdo de sua disciplina voltada para a educação da criança e, para todos eles, o sentido da qualidade está condicionado à formação do professor.

Para dar início à discussão, uma licencianda se posicionou a respeito da identidade profissional para o trabalho com a educação infantil:

Terminou o curso e para a gente não ficou claro, algo muito importante: qual é a verdadeira identidade do profissional de educação infantil? Porque ficou a questão “Deus me livre de ser professor de educação infantil, eu não vou ficar limpando nariz de menino, limpando bumbum de menino, amarrando cadarço, dando banho, ouvindo choro”. Então, eu creio que é importante durante o curso ter um momento ou vários

momentos, para que se discuta qual é realmente o papel do profissional de educação infantil, qual é a sua verdadeira identidade, o que diferencia esse profissional de educação infantil dos demais? Porque isso não aparece no curso. (LICENCIANDA 7).

Contudo, atribuíram à identidade do profissional da educação infantil a competência de saber ensinar as crianças a ler e escrever, cuja denominação foi caracterizada de professor de qualidade. Durante as observações, percebemos que essa competência precisa ser reconhecida e valorizada.

No âmbito da instituição, disseram que o reconhecimento da competência como professor de qualidade precisa ser feito pelo coordenador pedagógico da instituição e, na comunidade, pelos pais das crianças. Esse fato evidenciou que as licenciandas com formação em Pedagogia, ainda que não concluída, precisam dessa aprovação para se afirmar profissionalmente.

A valorização pelo trabalho que realizam com as crianças em sala de aula mostrou-se como atributo necessário para a construção de sua identidade profissional. No grupo focal, a discussão acerca desse reconhecimento foi intensa, tendo como preocupação central a cobrança em torno do ensino da leitura e da escrita.

Para as licenciandas, esse entendimento foi fortalecido pelo estudo das disciplinas voltadas para a educação infantil no curso de Pedagogia. Acrescentaram, ainda que, na experiência vivenciada no estágio supervisionado começaram a perceber que a educação infantil não pode ser a antecipação do ensino fundamental (CERISARA, 2004) e, portanto, o trabalho que desenvolveram precisa ser mudado, mesmo não tendo clareza de que forma fazer essas mudanças.

A obscuridade em saber definir a identidade profissional do pedagogo e da pedagoga para a docência na educação infantil, se constituiu para as licenciandas, também, em um elemento dificultador para atribuir um sentido à qualidade na educação infantil. Nos depoimentos feitos acerca do que seria esse sentido, enfocaram diferentes pontos de vista tendo como referência o professor.

Para elas, a qualidade na educação infantil está expressa quando o professor:

a) sabe trabalhar respeitando as especificidades da criança (LICENCIANDA 1);

b) passa a exercer aquilo que estudou sobre a educação infantil (LICENCIANDA 2);

c) tem experiência em sala de aula com as crianças e conhece o que está fazendo (LICENCIANDA 3);

d) tem clareza da sua identidade como professor de educação infantil (LICENCIANDA 4);

e) sabe ensinar a ler e a escrever (LICENCIANDA 5);

f) atende realmente as necessidades das crianças, envolvendo não só a comunidade interna da instituição, mas professor-comunidade-família-criança (LICENCIANDA 6);

g) consegue desenvolver um bom trabalho com a criança e está sendo avaliado para melhorar o seu desenvolvimento (LICENCIANDA 7);

h) respeita a criança como alguém que pensa e é capaz (LICENCIANDA 8).

Ao responsabilizar a atuação do professor pela qualidade na educação infantil, as licenciandas reconheceram a necessidade da formação continuada. Nas palavras de uma delas: *“é preciso que o professor esteja se qualificando para que possa exercer essa qualidade na educação infantil. Isso é contínuo, não tem fim”* (LICENCIANDA 5).

Proposição também compartilhada pelos professores-formadores e professoras-formadoras que, além desse modo de pensar, expressaram que o sentido de qualidade no trabalho das licenciandas nas instituições de educação infantil, precisa estar contextualizado às competências construídas em suas disciplinas.

Sendo assim, segundo eles, o sentido da qualidade na educação infantil está expresso quando o professor:

a) seleciona os conteúdos para trabalhar o interesse da criança, para a sua vida e da comunidade (PROFESSOR-FORMADOR A);

b) faz com que o potencial da criança seja cada vez mais transcendido, extrapolado (PROFESSOR-FORMADOR B);

c) não psicologiza a criança, isto que dizer que, a psicologia sozinha não explica todos os processos que ocorrem no desenvolvimento da criança (PROFESSOR-FORMADOR C)

d) torna o espaço da sala de aula um local para as crianças mostrarem as suas habilidades (PROFESSOR-FORMADOR D);

e) reconhece a criança como um cidadão de direito, discute o currículo, os espaços (PROFESSOR-FORMADOR E);

f) cria condição na escola para trabalhar o ideal que tem de educação infantil (PROFESSOR-FORMADOR F);

g) leva a criança a interagir com a leitura, compreensão, interpretação, a inferência (PROFESSOR-FORMADOR H);

h) demonstra compromisso e envolvimento com todos os profissionais e com a aprendizagem das crianças (PROFESSOR-FORMADOR I).

Percebemos que cada um tem opinião diferente a respeito da questão, mas sinalizaram, assim como as licenciandas, a ação do professor como o critério para atribuir sentido à qualidade na educação infantil.

Embora outros professores-formadores do curso não defendam a formação desse profissional em nível superior, percebemos que, os que trabalham com as disciplinas voltadas para a educação infantil defendem e priorizam a formação do professor no curso de pedagogia.

É nessa conjuntura que podemos discutir a concepção de qualidade anunciada pelos participantes. Os professores-formadores, assim se posicionaram:

Professor-formador	A	Está relacionada em produzir conhecimentos que sejam para a vida das pessoas.
	B	É um termo que tem que ser muito bem categorizado para ser conceituado.
	C	Algo que é construído para o bem comum.
	D	Algo importante que se faz para um bem comum.
	E	A qualidade depende de um contexto para ser definida.
	F	É uma condição que se tem de trabalho para ser adequada ao padrão que espero.
	H	Só pode ser definida quando se considera o conhecimento em primeiro lugar.
	I	Um nível de avaliação, avaliação de um objeto, um ato, uma ação, um processo.

Quadro 20: O sentido de qualidade para os professores-formadores

No tocante à mesma questão, as licenciandas relataram:

Licenciandas	1	aquilo que faz bem
	2	Quando o professor tem autonomia para desenvolver o seu trabalho.
	3	algo que seja bom ou ruim, que consegue trazer alguma coisa de útil para uma pessoa independente de ser bom ou ruim, porque o bom ou ruim está muito relacionado a gosto.
	4	ação que atende o nível de um padrão determinado para ver se é bom ou não
	5	eficiência, saber fazer alguma coisa.
	6	algo bom. Algo que seja realmente bom, que proporciona o bem-estar, desenvolvimento.
	7	é difícil dizer, pois não tem um parâmetro, é um conceito meio abstrato.
	8	está na mesma forma de avaliar as coisas, se são boas ou ruins.

Quadro 21: O sentido de qualidade para as licenciandas

Diante das falas, percebemos que há distanciamentos e aproximações que evidenciam o sentido de qualidade atribuído ao trabalho pedagógico situado num campo de ambigüidades conceituais. Pelas posições tomadas, os professores-formadores e professoras-formadoras, assim como, as licenciandas levantaram hipóteses que acentuam essas diferenças conceituais. Enquanto o discurso dos primeiros recai sobre bases epistemológicas, o segundo, das licenciandas, recai, na sua maioria, sobre o trabalho do professor.

Entendemos que, além dos quadros 20 e 21 mostrarem que a qualidade é um conceito difícil de ser sistematizado, pois se situa numa complexidade política, ideológica, social, educacional e de relação ética entre as pessoas que lhe atribuem sentido (IMBERNÓN, 2004; RIOS, 2003; CAMPOS, 2000), evidencia, também, o distanciamento dos discursos entre os participantes do processo de formação em pedagogia, uma vez que, a opinião das licenciandas se encontra situada em contextos e realidades específicas a partir do que fazem nas instituições onde trabalham. Segundo Sousa (1999), ela tem um caráter aberto, negociado e está em permanente construção.

Nesse entendimento, encontramos em Sousa (1999) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) as referências para dialogar com este sentido de qualidade nesta etapa da educação básica. Defendemos, a partir das abordagens desses teóricos, a construção do significado em uma Pedagogia da Educação Infantil (CERISARA, 2004) em que o trabalho profissional do professor requer uma formação específica (IMBERNON, 2004) para dar-lhe movimento com as crianças, sua família e a comunidade que pertencem, pois são sujeitos de direito.

Para além da discussão acerca dos indicadores (ZABALZA, 1998; BONDIOLLI, 2002; MARCHESI e MARTÍN, 2003) ou da responsabilização do professor para atribuir sentido à qualidade na educação infantil, a partir dos dados apresentados nessa pesquisa, acreditamos que, a educação infantil de qualidade não pode ser indicada, nem por fatores específicos externos ou isolados de um contexto de trabalho coletivo. A construção do seu sentido e significado se faz no entendimento de uma história de vida construída por meio do trabalho pedagógico na instituição em situações sociais de desenvolvimento (ANDRADA, 2006).

Por isso, a qualidade não se faz num único espaço de referência: um curso de formação ou por uma instituição de educação infantil. Defendemos que, para dar-lhe significado (CHARLOT, 2000), é preciso construir sentido na articulação real, histórica e coletivamente instituída entre os espaços e processos de formação e atuação das pessoas envolvidas no trabalho que realizam.

Desse modo, o curso de formação em pedagogia para a docência na educação infantil precisa tornar-se, num primeiro momento, um ambiente de compreensão da Pedagogia enquanto área de conhecimento que tem um estatuto epistemológico próprio e, segundo Aguiar e Melo (2006), se constitui numa *“síntese pedagógica complexa sócio-filosófica, histórico-antropológica e política, tecida no seu campo, pela articulação teoria-prática (...)”* (p.243).

Inferimos que, a partir daí, ele se torne ambiente de construção dos processos formativos, voltados para a educação da criança pequena, que fazem construir um entendimento aprofundado da Pedagogia da Educação Infantil como dimensão da formação em pedagogia. Essa dimensão é produzida numa reflexão coletiva e dialógica com as instituições de educação infantil por meio do trabalho de seus profissionais.

Para aprofundar esse entendimento e fortalecer a necessidade de uma política de formação do profissional de educação infantil, creditamos à formação continuada tanto nos programas de pós-graduação como nos espaços da escola e suas parcerias, locus de construção, implementação e avaliação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Assim, ela se torna ponto de partida para se constituir em ponto de reflexão, produção, ampliação, re-significação da

educação da criança, cujas ações coletivas trabalham as situações problemáticas (IMBERNÓN, 2004) surgidas no processo.

Nesse entendimento, não atribuímos um sentido à qualidade fora de um movimento de compreensão coletiva, atuação e formação das pessoas envolvidas em um determinado contexto. Na educação infantil, não acreditamos numa qualidade indicada de fora para dentro, pois, para nós, ela tem um caráter instituinte, na perspectiva da construção do significado (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) como um conjunto de ações sociais, singulares, intransferíveis e contextualizadas.

Desse modo, o princípio de discussão do sentido de qualidade nesta etapa da educação básica se dá no processo de implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil enquanto proposta de trabalho elaborada coletivamente que, institucionaliza os serviços desenvolvidos, respeita as especificidades da educação da criança pequena e não se espelha no modelo do ensino fundamental.

Nessa dinâmica, institucionaliza-se, portanto, a proposta de trabalho na perspectiva do desenvolvimento da identidade das pessoas envolvidas, uma vez que, se torna, para os profissionais docentes e não-docentes, ambiente de formação continuada e, para todos, processos formativos em que as crianças são respeitadas como sujeitos de direito, historicamente situadas e protagonistas de suas ações. Assim, os profissionais com formação específica exercem a docência no contexto da Pedagogia da Educação Infantil que se desenvolve em todo o ambiente institucional e não apenas na sala de aula.

Para tanto, a Pedagogia da Educação Infantil tem uma política de funcionamento própria que se diferencia do ensino fundamental e está situada no contexto de trabalho institucional na perspectiva da gestão democrática. Para isso, precisa ser constituída por especificidades que a ela dão o significado conjunto do trabalho realizado pelas crianças, profissionais, pais e comunidade como processos formativos em que todos são protagonistas.

Pela interpretação dos dados da pesquisa, entendemos que esse trabalho institucionaliza-se quando é coletivamente discutido, planejado, desenvolvido e

avaliado. Esta ação no ambiente com a criança faz instituir uma Pedagogia da Educação Infantil.

Assim, ao invés de indicadores de qualidade e mesmo sabendo que não existe uma formatação específica para estruturar uma Pedagogia da Educação Infantil, apontamos alguns elementos que, durante essa investigação, evidenciaram-se como componentes de sua organização:

- a) a infância é reconhecida como um fato social;
- b) as especificidades da educação da criança até seis anos de idade são respeitadas mediante suas experiências de vida;
- c) a professora conhece a história de vida das crianças e demonstra preocupação com questões referentes ao relacionamento entre elas e sua extensão com sua família e a comunidade;
- d) a professora também se envolve no universo das crianças e com elas compartilha momentos de busca, diálogos, brincadeiras, descobertas e comunicação em diferentes formas de expressão;
- e) o tempo de trabalho com as crianças é uma construção do próprio grupo em função de suas aprendizagens, pois não obedecem a um horário fixado externamente a eles pelo modelo disciplinar do ensino fundamental;
- f) as atividades realizadas têm sentido para as crianças porque surgem da articulação feita pela professora com suas experiências de vida na vida da comunidade e, portanto, são gradativamente ampliadas e intensificadas;
- g) os espaços de trabalho se constituem ambientes educativos em que as pessoas são cuidadas uma pelas outras, independentemente de suas idades;
- h) a dinâmica de planejamento é dialógica, participativa e contextualizada à realidade das crianças e suas famílias na comunidade da qual fazem parte;
- i) o trabalho pedagógico desenvolvido volta-se para a promoção do desenvolvimento integral das crianças e profissionais dos adultos que com elas trabalham e, portanto, precisa ser observado, acompanhado e registrado;

j) as famílias demonstram respeito e confiança no trabalho dos profissionais que se mostram criativos e originais na relação de convivência entre elas e as crianças;

k) a gestão democrática e participativa reconhece e valoriza os profissionais como os adultos mais experientes que, junto com as crianças e suas famílias, ampliam suas experiências de vida numa relação ética com o mundo e as outras pessoas;

Sendo assim, não é qualquer pessoa que pode trabalhar com as crianças numa Pedagogia da Educação Infantil, precisa ser um profissional com formação específica (SOUSA, 2003; KRAMER, 2004; CERISARA, 2004; KISHIMOTO, 2004) e que esteja envolvido numa política de formação continuada, de valorização profissional, tendo asseguradas as necessárias condições de trabalho.

Do mesmo modo, não podemos atribuir sentido de qualidade à educação da criança desenvolvida numa instituição formal fora do contexto de uma Pedagogia da Educação Infantil. Pensamos assim, porque acreditamos nas palavras de Pirsig (1984), quando argumenta que a qualidade e o cuidado estão intimamente relacionados, para ele *“aquele que enxerga a qualidade e a percebe enquanto trabalha é alguém que tem cuidado”* (p.263). E, para nós, crianças e profissionais precisam ser cuidados e respeitados numa política que os reconheça como agentes sociais (TARDIF, 2004).

Dessa forma, a educação infantil se constitui um espaço de educação e cuidado da criança e, também, de seus profissionais docentes e não-docentes, da família e da comunidade em que, o exercício profissional desenvolvido tem como referência as formas de relacionamento entre pessoas independente de suas idades, numa perspectiva de respeito mútuo mediante as experiências de vida que são construídas, ampliadas e re-significadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa avaliou como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação em pedagogia para a docência na educação infantil. Para dar conta desse processo, trabalhamos na análise de três questões específicas: as concepções de docência presentes nos documentos que institucionalizam a formação em pedagogia para a docência na educação infantil de uma universidade pública do nordeste brasileiro, os sentidos atribuídos à docência na educação infantil no processo de formação e atuação do pedagogo e da pedagoga e, por fim, o sentido da qualidade na docência desta etapa da educação básica.

Diante da análise documental do projeto pedagógico do curso prescrito e dos planos de ensino das disciplinas voltadas para a educação infantil, assim como, dos relatos dos professores-formadores e licenciandas acerca do projeto pedagógico vivenciado e, ainda, das observações feitas nas instituições, avaliamos que a formação em pedagogia para a docência na educação infantil considera:

- a) o estudo de conteúdos da escola prescritos no currículo oficial como orientação para o trabalho do professor em sala de aula da educação infantil;
- b) as disciplinas de metodologia de ensino como o espaço de definição do conteúdo da formação em pedagogia para a docência na educação infantil;
- c) o estágio supervisionado do curso como vitrine e ponto de chegada das aprendizagens dos licenciandos e licenciandas nas disciplinas voltadas para a educação infantil;
- d) a sala de aula reconhecida como o lócus de atuação do pedagogo e pedagoga formados com esta habilitação;
- e) a organização e implementação do trabalho pedagógico na educação infantil à luz do processo de escolarização do ensino fundamental cuja ênfase está no ensino da leitura e na escrita;

f) a categorização da idade das crianças como critério para dar visibilidade ao trabalho a ser desenvolvido e, portanto, ao currículo na educação infantil;

g) a dependência entre ensino e aprendizagem na dinâmica de trabalho na educação infantil;

Com estas questões e tendo como referência a pedagogia da educação infantil, entendemos que:

a) o conjunto de disciplinas constituídas no currículo do projeto pedagógico do curso, não oportuniza momentos para o estudo do estatuto epistemológico da pedagogia;

b) o pedagogo e pedagoga formados nessa habilitação podem não compreender a dinâmica do processo de organização do trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil como o exercício da docência no âmbito da gestão educacional;

c) a infância; a criança, suas histórias de vida e diferentes linguagens; o seu universo simbólico a relação ética com o mundo; o papel social da família e da comunidade; tempo e espaço da instituição de educação infantil e a dinâmica institucional; a gestão pedagógica e o trabalho de seus profissionais, são algumas das dimensões que constituem a pedagogia da educação infantil, e os licenciandos e as licenciandas não tiveram a oportunidade de aprofundá-las em seus estudos no curso de Pedagogia;

d) na proposta curricular do curso não há indicação de estudo acerca da formação e atuação dos profissionais da educação, conforme previsto nos artigos 62 e 64 da LDB/96 e, recentemente pelas DCNCP (2006).

e) o curso orienta apenas para o trabalho do professor em sala de aula e, pela lógica da habilitação, não promove situações para o conhecimento aprofundado das especificidades que dinamizam a organização pedagógica da educação infantil;

Em nossa avaliação, o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, trabalha numa concepção de formação que não possibilita ao pedagogo e à pedagoga, por

direito, tomar conhecimento da dinâmica institucional que ali se constrói para dela fazer parte e, depois, organizar o seu trabalho. As orientações tanto no ensino como nas pesquisas realizadas durante o curso, voltaram-se para a sala de aula isolado do ambiente institucional.

Diante dessas questões, pudemos identificar na pesquisa pelos depoimentos das licenciandas duas situações distintas que podem se referir ao que discutimos ao longo deste trabalho a respeito de sentidos, significados, qualidade e formação:

a) o curso contribui para quem ainda não é professor porque os licenciados podem levar o que estudaram na universidade para experimentar com as crianças e depois avaliar se dá certo ou não;

b) na perspectiva de encaminhamento das ações pedagógica, o curso não oferece quase nada de novo para quem já é professor ou professora, pois o que se vê na sala de aula com os professores-formadores/professora-formadoras é o mesmo que as professoras já fazem nas instituições de educação infantil;

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, as referências profissionais utilizadas no transcorrer da formação em pedagogia são retiradas, por meio de relatos orais, das práticas de ensino exercidas pelas licenciandas que são professoras nas instituições de Educação Infantil e que, na maioria das vezes, funcionam sob a perspectiva da escolarização.

Apesar disso, muitos elementos da cultura infantil foram evidenciados no percurso da pesquisa, ainda que as licenciandas e os professores-formadores não demonstrassem conhecê-los enquanto dimensões da dinâmica de formação e de constituição do processo de desenvolvimento da criança. Entre eles, falaram da imaginação, faz-de-conta, fantasia, imitação. No entanto, pelo sentido de escolarização atribuído à docência nesta etapa da educação básica, demonstraram reconhecê-los como elementos didático-metodológicos que contextualizam os conteúdos a serem trabalhados com a criança pequena, principalmente, na perspectiva do ensino da leitura e da escrita.

Assim sendo, a formação vivida no curso pelas licenciandas, mostrou-se fragmentada, propedêutica, centrada na prática de ensino isolada do conjunto de trabalho pedagógico em que se efetiva a educação infantil. Nessa mesma lógica,

o curso de formação em pedagogia ignora a história coletiva que se constrói cotidianamente nesses espaços pela convivência entre as pessoas.

Por considerar que as questões apresentadas proporcionam um olhar avaliativo do curso de pedagogia na formação em pedagogia para a docência na educação infantil, é importante dizer que, as observações realizadas tinham a intenção de tomar conhecimento da extensão dos saberes produzidos nesse espaço de formação, a respeito dos sentidos atribuídos à docência na educação infantil.

Assim, não observamos a aplicação, pelas licenciandas, desses saberes em forma de disciplinas isoladas do curso, ao contrário, buscamos analisar a dinâmica do processo de organização do trabalho pedagógico realizado pelas professoras-licenciandas nas instituições de educação infantil.

É no espaço da sala de aula que tem sido estabelecido o relacionamento cotidiano entre as professoras e as crianças. Nas instituições observadas, essas pessoas vivem isoladas dos outros adultos que ali trabalham. A implicação é o apego emocional do professor pelas crianças e, nessa experiência, o sentido da docência na educação infantil se sustenta num processo de psicologização.

Nesse entendimento, a investigação mostrou ainda que, a compreensão das professoras é de que, o desenvolvimento das crianças depende do seu trabalho e, quase que exclusivamente, se dá sob o aspecto cognitivo, uma vez que é de sua responsabilidade ensiná-las a ler e escrever. Daí a construção do sentido de qualidade atribuído à docência nesta etapa da educação básica: a qualidade está na ação do profissional que, se tem competência para ensinar a criança a ler e a escrever, é considerado um professor de qualidade.

No entanto, defendemos ao longo da pesquisa que, a identidade da educação infantil e também de seus profissionais se faz no movimento reflexivo e dialógico da formação e atuação, mas percebemos que a organização curricular do curso não potencializa esse movimento, pois as disciplinas voltadas para a educação infantil, principalmente as metodologias de ensino, que somam 5 num total de 8 disciplinas, se apropriam da lógica de funcionamento das instituições de educação infantil para dar curso à dinâmica de seu trabalho, que tem as seguintes características:

a) antecipação do processo de escolarização para a criança que se encontra na educação infantil;

b) preocupação excessiva com a alfabetização da criança na perspectiva da codificação e decodificação;

c) desarticulação entre as ações institucionais e pedagógicas desenvolvidas nas instituições e o trabalho em sala de aula envolvendo as crianças e as professoras;

Pelos dados delineados ao longo da investigação, supomos que o significado de formação atribuído ao curso de Pedagogia não favorece as condições necessárias para a construção do sentido de docência na educação infantil na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional e, desse modo, da própria identidade profissional do pedagogo e pedagoga para o exercício dessa concepção de docência.

Nessa avaliação, percebemos, entretanto, que o trabalho dos professores-formadores vai ao encontro das orientações previstas no projeto pedagógico do curso. Pois, as ações desenvolvidas na formação em pedagogia para atuar nessa etapa da educação básica vão ao encontro dos fundamentos, da proposta curricular e dos encaminhamentos apontados na justificativa das disciplinas que compõem esse bloco de estudo.

Assim, emergiu desse processo, a concepção de docência como o exercício do pedagogo e pedagoga no espaço físico da sala de aula descontextualizado da dinâmica institucional da escola. Dessa forma, evidenciou-se, também, o status de proletarização (ENGUIA, 1991) para a identidade do professor e professora formados no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Nesse contexto de formação encontro-me como professora do curso de Pedagogia, também, co-responsável pelo trabalho realizado na formação em pedagogia para a docência na educação infantil e, depois dessa pesquisa, sinto-me sensibilizada para buscar, junto aos meus colegas, ações alternativas que impulsionem uma dinâmica de mudanças na re-organização curricular do curso de Pedagogia em atendimento às DCNCP (2006) no que diz respeito à educação infantil e, também, ao seu processo de implementação.

Desse modo, sugerimos que muitas questões vivenciadas informalmente no contexto do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, apresentadas neste trabalho, sejam tomadas para discussão no Colegiado de Pedagogia como pontos de reflexão coletiva para o encaminhamento e operacionalização dos processos formativos no novo curso de Pedagogia a ser reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação.

A partir daí, criar condições para promover uma articulação entre o projeto pedagógico do curso prescrito e os processos formativos vivenciados, com o objetivo de instituir uma política de formação e valorização dos profissionais desta etapa da educação básica, instituindo contextos que contribuam para desconstruir a imagem distorcida do curso e da identidade dos pedagogos e pedagogas que nele foram formados.

Para tanto, explicitamos alguns aspectos que podem ser tomados como princípios para reflexão:

a) reconhecimento de que as diferentes situações de convivência entre os professores-formadores, professoras-formadoras, licenciandos e licenciadas se constituem processos formativos;

b) estabelecimento de critérios, construídos coletivamente para o planejamento e desenvolvimento do trabalho voltado para as especificidades da educação infantil;

c) realização de pesquisas e atividades de extensão para ampliar a compreensão das especificidades da educação infantil no âmbito de um trabalho coletivo envolvendo universidade e comunidade;

d) articulação do trabalho desenvolvido na Universidade com a real situação das instituições de educação infantil onde trabalham muitos dos licenciandos e licenciadas do curso;

A ousadia de fazer essa proposição se sustenta na convicção de que o percurso dessa pesquisa se constituiu um importante momento de formação e de descobertas. Nesse sentido, vivenciei ricas situações de aprendizagem promovidas pelo grupo focal (licenciandas), entrevistas (professores-formadores) e observações (professoras-licenciandas). Durante todo esse processo, tive a

oportunidade de estar refletindo com esses atores sociais o contexto da educação infantil numa perspectiva dialógica.

Das informações discutidas e observadas, algumas eu compartilhava e outras iam de encontro com o entendimento de educação infantil que está sendo defendido nesse estudo. Talvez esse tenha sido um dos momentos mais significativos para a compreensão e maior aprofundamento na referida temática, pois exigiu de mim a busca de teóricos, pesquisas e de outros colegas da área para dialogarem comigo nesse processo de avaliação que se fez na busca e na partilha.

Nesse percurso, descobri relevantes informações acerca da pedagogia da educação infantil e da formatação de um curso de pedagogia, assim como, das especificidades de um processo de formação que acontece em múltiplos espaços, que se constituem para além do âmbito acadêmico. Essas descobertas clarearam algumas questões e evidenciaram outras que precisam ser aprofundadas, ampliadas, uma vez que o processo de sistematização de dados se constituiu um labirinto de idéias e proposições onde percursos se mostraram possibilidades de outras descobertas.

Diante de tal perspectiva, apontamos algumas reflexões que podem enveredar outros rumos de pesquisa acerca da temática em análise:

a) que inovações pedagógicas a formação continuada dos professores-formadores/professoras-formadoras pode criar, no contexto do curso de Pedagogia, como processos formativos que contribuem na construção de suas identidades profissionais;

b) que ações alternativas podem favorecer a criação de uma política de formação continuada do professor-formador e professora-formadora na universidade para trabalhar as ênfases do curso de Pedagogia previstas nas DCNCP (2006) ?

c) como dinamizar o fluxo curricular prescrito no curso de Pedagogia que reconheça a docência para além da lógica disciplinar do exercício localizado no espaço da sala de aula?

d) que papel exerce a avaliação institucional na universidade no redimensionamento de suas ações no processo de formação voltado para as

áreas de atuação profissional priorizadas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia?

De tal modo, ressaltamos também a necessidade de buscar mecanismos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão como espaço de aprofundamento no estudo da Pedagogia da Educação Infantil para desconstruir essa lógica histórica de escolarização da criança de até seis anos de idade tão presente nas instituições de educação infantil.

Propomos esses estudos porque creditamos ao trabalho coletivo, envolvendo professores-formadores, professoras-formadoras, licenciandos e licenciandas no âmbito do ensino, da pesquisa e de extensão com as instituições de educação infantil, uma alternativa possível para instituir, nesses espaços de aprendizagem e desenvolvimento, um processo de construção e implementação da pedagogia de educação infantil que se faça contexto de formação continuada para todos os profissionais envolvidos, quer da universidade, quer das instituições de educação infantil.

Contudo, é preciso pesquisar mais para descobrir que outros percursos propor. O convite está posto, agora é começar!

REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS

AGUIAR Márcia Ângela da S. (et al). Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no campo da formação do Profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 819-842, out., 2006.

_____ e MELO Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 959-982, Especial, Out. 2005.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo : Pioneira / Thomson Learning, 1999.

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural da mediação à relação pedagógica**. Brasília, 2006. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

ANDRE, Marli. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, 2001. p.51-64.

ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. **Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docs/pronunciamentoconjunto2006.doc> . Acesso no dia: 10 de dezembro de 2006.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo** da infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista Criança**. Brasília, DF: n.28, 1995, p.17-21.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L., 1977. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BONDIOLI, Anna. **Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação: a qualidade negociada**. Campinas- SP: Autores associados, 2004.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Santa Catarina, 2004. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n.º 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de dezembro de 2003.

_____. **Lei n.º 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de maio de 2005.

_____. **Lei n.º 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2006.

_____. **Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de novembro de 1968.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. **Parecer CFE n.º 252**, de 11 de abril de 1969. Fixa normas de regulamentação do curso de Pedagogia, e dá outras providências.

_____. **Parecer CNE n.º 776/97**, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de dezembro de 1997.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 027/2001**, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de janeiro de 2002.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 02/10/2001.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior.** Brasília: MEC, 2002.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1/2002,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca movimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAMPOS, MARIA MALTA. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **A Qualidade da Educação em Debate.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: n. 22, p. 5-36, jul./dez., 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.51-66.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. p.777-793.

_____. Educação Básica: direito de cidadania. *In*: ANPED e UNB. **1º Simpósio Nacional de Educação Básica**. Brasília, DF, 2006.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós- modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Editora Plano, 2001.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar. **Faculdade de Educação – UnB**. Brasília, 1991, p.164-183 (Tradução Álvaro Moreira Hypólito).

ESPINOSA, Maria Victoria Peralta. *A questão da qualidade na educação infantil*: a experiência do Chile. *In*: **Revista Criança**. Coordenação de Educação Infantil Brasília: MEC/SEF/COEDI, n.º 28, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados. FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSC, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

FAVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: Alves, N.. (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 1992, v. p.53-71.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005. 127p.

FORUM DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Considerações do FORUMDIR sobre o Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2005.

_____. Formação de Profissionais para a Educação Básica: perspectivas Expositor: Marcelo Soares. *In*: ANPED e UNB. **1º Simpósio Nacional de Educação Básica**. Brasília, DF, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora Ltda, 2005, v. 01.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. p. 1095-1124.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília : Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, n.º 10).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e Desafios**. São Paulo: Thompson, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura Profesional**. Barcelona: Graó, 1998.

KATZ, Lilian et al. **Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação, Lisboa, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. *In*: BARBOSA, Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo : Cortez, 2002.

_____. O sentido desprofissionalizante para o educador na infância. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia e KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Formação em co** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 2003.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. (2003). **Infância, educação e direitos humanos**. Campinas: Cortez, 2003.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Na gestão da educação infantil: nós temos meninas no lugar de professoras?. *In*: Sonia Kramer. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, 2005, v. 1, p. 121-129.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSC, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.59-104.

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudanças**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

OCDE. **Educação e Cuidados na Primeira Infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas. Brasília : UNESCO Brasil. Ministério da Saúde, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia e KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo : Pioneira / Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**: uma investigação sobre valores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2004.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.113-122.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Dez 1999, vol.20, n.º.68, p.220-238.

_____. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.171-184.

_____. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.09-22.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Campinas, SP. 2003. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SOUSA, M.^a de Fátima Guerra de. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. *In*: TACCA, Maria Carmem (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. **Educação Infantil**: os desafios da qualidade na diversidade. Brasília, (mimeo). SESI/DN, Brasília. Agosto, 1998.

_____. A formação do professor de educação infantil: dos pressupostos à prática pedagógica. *In*: Simpósio educação Infantil: construindo o presente. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p.213-224.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Cartografia histórica**: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 12, n. 20, 2003 p. 431-445.

SOUZA, Solange Jobim. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S. LEITE, M.^a Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 2003. p.39-56.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. e LASSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma história da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TURRA, Clódia, Maria Godoy (Org.). **Planejamento de ensino e avaliação**. 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições da Didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. e MARTINS, José Carlos Araújo e KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: a construção de um projeto ético-profissional**. Campinas : Papyrus, 2005.

_____. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2001. p.75-98.

_____. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIDICH, Arthur J. e LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e antropologia. In: DENZIN, Norman K, LINCOLN, Yvonna S. (Col.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 49-90.

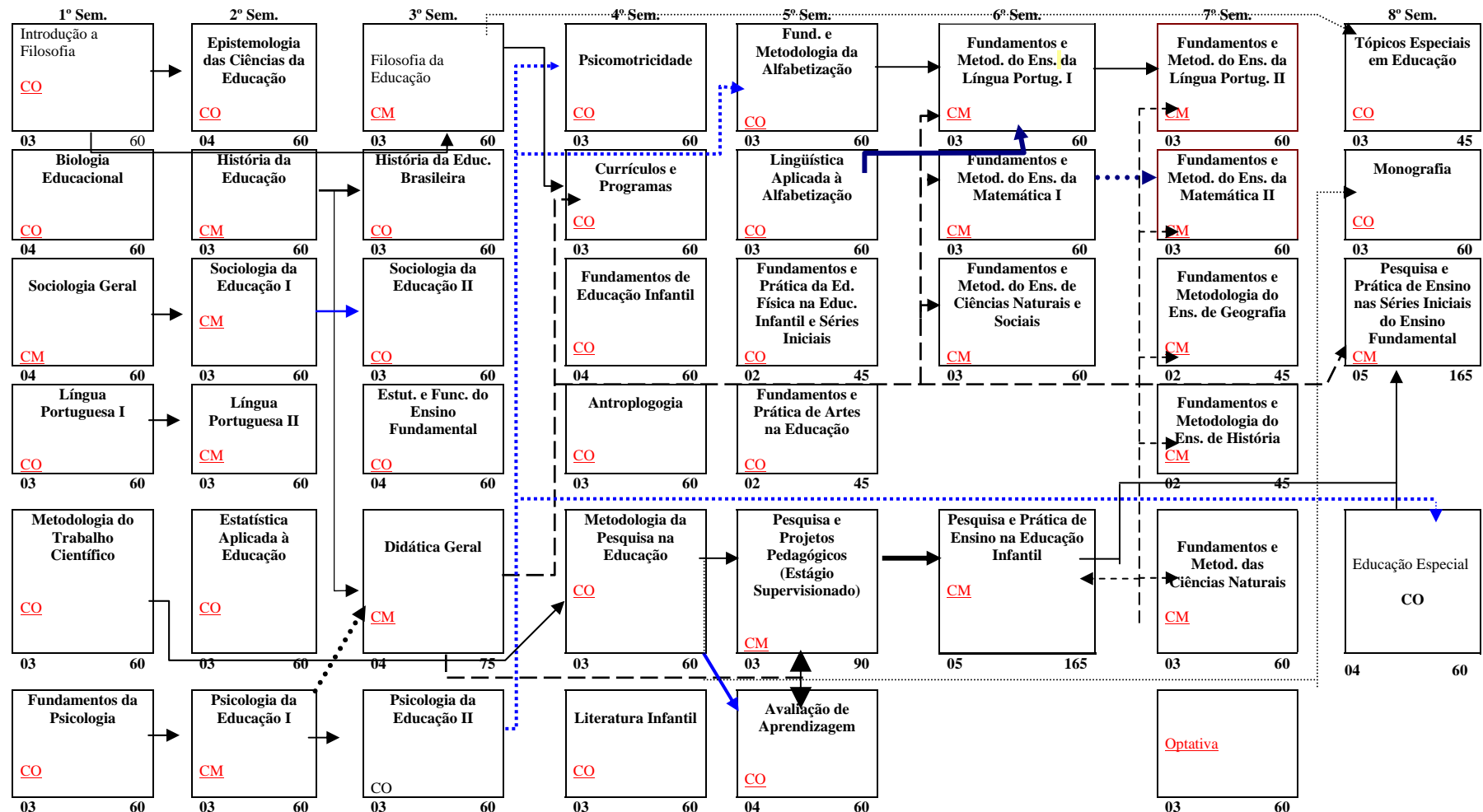
YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

ANEXO A

FLUXOGRAMA ADAPTADO A PARTIR DE 2004		INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR			
DEPARTAMENTO: Ciências Humanas		Carga horária	Creditação	Tempo Mínimo	Tempo Máximo
CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia				04 anos	06 anos
HABILITAÇÃO: Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais					
VIGÊNCIAS: 1999.1					



	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Créd/Sem	20	19	20	19	17	14	16	15
C.H.	360	360	375	360	360	345	330	330
C.H. de Prát. Pedagógica	--	--	--	--	--	180	225	Prática Pedagógica = 405h
ACC = 200h	Estágio Supervisionado = 420h							

ANEXO B

Distribuição de matérias e disciplinas do curso

Matéria	Disciplina
Biologia	Biologia Educacional
Filosofia	Introdução à Filosofia
	Filosofia da Educação
	Epistemologia das Ciências da Educação
	Ética e Diversidade
Psicologia	Fundamentos da Psicologia
	Psicologia da Educação I
	Psicologia da Educação II
	Psicomotricidade
Sociologia	Sociologia Geral
	Sociologia da Educação I
	Sociologia da Educação II
	Política e Educação
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa I
	Língua Portuguesa II
História	História da Educação
	História da Educação Brasileira
Linguística	Linguística Aplicada à Alfabetização
Literatura	Literatura Infantil
Antropologia	Antropologia
	Cultura Popular
Metodologia Científica	Metodologia do Trabalho Científico
	Metodologia da Pesquisa em Educação
	Pesquisa e Projetos Pedagógicos
	Monografia
Didática	Didática Geral
	Avaliação da Aprendizagem
Currículos	Currículos e Programas
	Discurso Pedagógico Contemporâneo
Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil
Educação Especial	Educação Especial
Educação Física	Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais
Estrutura	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental
Matemática	Estatística Aplicada à Educação
Artes	Fundamentos e Prática de Artes na Educação
Prática de Ensino (Estágio)	Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil
	Pesquisa e Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Informática	Informática e Educação
Administração	Gestão Escolar
Metodologia de Ensino	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História
	Fundamentos e Metodologia do Ensino Ciências Naturais
	Educação de Jovens e Adultos
Tópicos Especiais da Educação	

ANEXO C

Organização do currículo de Pedagogia para a habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais

Disciplinas	Fundamentos da Educação	Obrigatórias	Biologia Educacional
			Introdução à Filosofia
			Filosofia da Educação
			Epistemologia das Ciências da Educação
			Fundamentos da Psicologia
			Psicologia da Educação I
			Psicologia da Educação II
			Sociologia Geral
			Sociologia da Educação I
			Sociologia da Educação II
			Língua Portuguesa I
			Língua Portuguesa II
			História da Educação
			História da Educação Brasileira
	Antropologia		
	Optativas	Ética e Diversidade	
		Política e Educação	
		Cultura Popular	
	Didático-pedagógicas comuns	Obrigatórias	Didática Geral
			Currículos e Programas
			Metodologia do Trabalho Científico
			Metodologia da Pesquisa em Educação
			Literatura Infantil
			Psicomotricidade
			Linguística Aplicada à Alfabetização
			Fundamentos e Práticas da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais
			Fundamentos e Prática de Arte na Educação
Pesquisa e Projetos Pedagógicos			
Avaliação da Aprendizagem			
Educação Especial			
Tópicos Especiais da Educação			
Optativa	Escolha da turma		
Bloco da Educação Infantil	Obrigatórias (405 h/a)	Fundamentos da Educação Infantil	
		Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais	
Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil (estágio)			
Bloco do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais	Obrigatórias (375 h/a)	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino Ciências Naturais	
Pesquisa e Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (estágio)			
Monografia	Obrigatória	Etapa da educação básica cuja temática é escolhida pelo licenciando.	

