Formação dos DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA:

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

Resumo

Este texto pretende caracterizar os docentes de um curso de Pedagogia, no que tange a sua formação e concepções, de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da educação infantil, bem como busca conhecer as bases teórico-metodológicas de sua formação e indicar os motivos pelos quais optaram por atuar na formação de professores para a educação infantil. A justificativa para o estudo considerou a preocupação em refletir a respeito do processo formativo dos responsáveis pela tarefa de formar professores para a educação infantil, visto que ofertam bases teóricas e práticas, estabelecendo referenciais e procedimentos que balizam determinada ação pedagógica. A abordagem qualitativa foi a opção metodológica da pesquisa, com o auxílio de questionário com questões mistas para coletar informações junto a professores da referida universidade. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico realizado pelas docentes é fruto de um percurso formativo e de atuação profissional que evidencia criticidade na condução do processo de formação de professores para a educação infantil, com nítida clareza que esta etapa da educação requer esmero e respeito para suprir necessidades e especificidades, além de erradicar posturas assistencialistas.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Educação Superior. Educação Infantil.

THE EDUCATIONAL BACKGROUND OF THE PROFESSORS FROM PEDAGOGY COURSE: CHILDISH EDUCATION IN FOCUS

Abstract

This text intends to describe the professors from a Pedagogy course regarding their background and conceptions, from a state university of Parana county that act on specific subjects to graduate the childish education professionals, as well as looking forward to getting to know the theoretical-methodological basis of their background and to point out the reasons why they decided to work in the graduation of teachers for childish education. The legitimate reason for the study considered the concern about proposing a careful thought regarding the learning process of the responsible for the task of graduating teachers for childish education, since they offer theoretical and practical basis, establishing references and procedures that indicate a determined pedagogical action. The qualitative approach was the methodological option for the research, with the support of a survey with mixed questions to obtain information with the professors from the mentioned university. The results indicate that the pedagogical job made by the professors is consequence of a graduation process and professional acting that show the criticality regarding the leading process of graduating the teachers for childish education, being very clear that this education step requires careful thought and respect to fulfill needs and requirements, besides eliminating social-assistant attitudes.

**Key Words:** Educational Background. College Education. Childish Education.

Introdução

A temática tocante à formação de professores universitários é algo que vem ganhando terreno nas pesquisas educacionais. As mudanças ocorridas no cenário educacional durante o século XX conduziram para a reflexão dos aspectos formativos desses profissionais, principalmente daqueles que se dedicam à formação de professores na graduação em Pedagogia.

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

Destinado à formação de professores para atuarem na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade de Educação Profissional, em serviços de apoio escolar e demais áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos, o curso de Pedagogia tem como base a docência por entender que consiste em uma:

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

Considerando os processos formativos, os aspectos práticos de condução pedagógica e a dimensão das relações humanas propiciadas pelo professor no meio acadêmico, esperamos com este texto discutir a formação e as concepções do docente universitário, especialmente aqueles que se dedicam em preparar o futuro professor da educação infantil. Afinal, pensar as bases dessa formação e refletir sobre as influências desta no trabalho em sala de aula, auxilia na ressignificação do trabalho docente.

As DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 2), em seu artigo 4º, estabelecem que o este curso propõe-se a:

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

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

A opção por investigar a temática é justificada também pelo fato que uma das autoras possui formação em Pedagogia e atua na educação infantil. A realidade vivida por esta autora tem mostrado professores despreparados para lidar com crianças pequenas, ausentes de conhecimentos teóricos e práticos que lhes possibilitem atuar com esta faixa etária.

Com base nas considerações indicadas anteriormente, reconhece-se a educação infantil como espaço privilegiado para o início da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, bem como a superação das relações naturais e imediatas. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a formação dos professores que nela atuarão o que, por sua vez, implica considerar a bagagem de seus próprios formadores.

Diante disso, as indagações que surgem remetem para as seguintes questões: Quais são as características da formação dos docentes do curso de Pedagogia, de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da educação infantil? Qual o referencial teórico predominante em tal formação? Como e por que optaram pela docência superior voltada para este nível de ensino?

Buscando responder tais questionamentos, temos como objetivo geral caracterizar aspectos inerentes da formação e atuação dos docentes do curso de Pedagogia, de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná que atuam em disciplinas específicas para formar o profissional da educação infantil. Os objetivos específicos são: reconhecer as bases teórico-metodológicas da formação dos docentes do curso de Pedagogia que atuam em disciplinas para formar professores da educação infantil e indicar os motivos pelos quais os docentes optaram por atuar na formação de professores para a educação infantil.

A finalidade de uma pesquisa é encontrar respostas para questões problemas que surgem no caminhar dos sujeitos, isto é, descobrir novos conhecimentos relacionados ao domínio científico. Portanto, consiste de um processo racional e sistemático. Duarte (2002, p. 140), compara o processo de pesquisa a uma longa viagem, afirmando que:

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

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

Visando atender aos objetivos estabelecidos, bem como trazer à tona dados significativos junto a realidade selecionada, o instrumento de coleta foi um questionário com questões mistas para os docentes que lecionam no curso de pedagogia de uma universidade estadual do interior do estado do Paraná. O questionário foi destinado a todos os professores que estavam diretamente ligados ao núcleo específico da educação infantil.

Após o período de coleta, os dados obtidos foram organizados e examinados considerando o objeto de investigação e o referencial teórico adotado. As respostas obtidas dos sujeitos participantes foram distribuídas em dois grupos: o primeiro, constituído pelas questões de múltipla escolha, para tratar de aspectos relacionados à identificação, formação e experiência profissional dos docentes; o segundo, por meio de questões abertas, foram coletadas as concepções e opiniões acerca da educação infantil e da formação de professores para atuarem neste nível de ensino.

A investigação pretende contribuir com a discussão a respeito da categoria profissional “docentes formadores de professores da educação infantil” e, apresentar aspectos de sua formação que tem influência direta na prática pedagógica dos futuros profissionais.

**A formação do docente da educação superior**

O artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) coloca entre as finalidades da educação superior “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Sendo assim, constitui-se como espaço privilegiado para a produção de ciência, tecnologia, inovação e formação de profissionais para o ensino nos diferentes níveis da educação brasileira.

O corpo docente da educação superior, conforme o artigo 52 da referida Lei, estabelece que no mínimo um terço dele tenha titulação acadêmica de mestrado e doutorado, isto é, a docência na educação superior exige uma qualificação específica.

É recorrente, por exemplo, professores que são bacharéis lecionarem em licenciaturas, ou ainda, terem formação inicial em área diferente da que atuam. Um exemplo é o próprio curso de Pedagogia cujos professores podem ser oriundos de áreas específicas, como história, filosofia, sociologia, letras, matemática, entre outras. Pereira e Anjos (2014) expressam que a ausência de formação prévia e específica é um dos grandes desafios do professor da educação superior, principalmente no tocante à formação pedagógica e didática. Conhecer o processo de formação, os títulos acadêmicos, as influências e as experiências que vivenciam, permite elaborar um panorama mais consistente que caracteriza uma categoria profissional.

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

[...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Reconhecer o perfil do professor universitário do curso de pedagogia, especialmente aqueles que atuam na formação de professores da educação infantil, é essencial para a prática da docência e a qualidade do ensino em ambos os níveis.

Diante disso, é preciso atentar para o fato de que, muitas vezes, um título de mestrado ou doutorado não significa que um docente esteja preparado para atuar na educação superior. Da mesma forma, um pedagogo pode não ter dedicação à pesquisa ou experiência de atuação na área da educação infantil. O processo de formação deve contemplar conhecimentos filosóficos, históricos, sociais, políticos e, principalmente, didáticos-metodológicos de forma a evitar a dissociação entre teoria e prática e consequentes prejuízos ao desenvolvimento da criança nesta fase de educação e cuidados.

**O papel do professor**

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

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

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

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

De acordo com Pimenta (2005b) é pela teoria que se dá o conhecimento da realidade e organização para sua transformação, todavia, para que haja tal transformação faz-se necessário a atuação prática. Para a autora, a educação constitui-se de uma práxis social, logo, a atividade docente também é práxis, na qual há unidade entre teoria e prática, isto é, “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; [...] teórica, na medida em que essa relação é consciente” (PIMENTA, 2005b, p. 86-87).

A relação do conceito de práxis com teoria e prática constitui-se da seguinte maneira:

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

Portanto, teoria e prática são compreendidas como conceitos indissociáveis da práxis, sendo que o trabalho educativo que toma por base tais conceitos constitui-se fonte para a formação integral dos sujeitos, possibilitando oportunidade de aprendizagens críticas que independem das atividades profissionais que venham a exercer na sociedade (SANTOS, 2014).

**O curso de pedagogia em questão e a formação de professores para a educação infantil**

O curso de Licenciatura em Pedagogia visa formar o pedagogo para atuar no magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, magistério para a educação infantil, gestão pedagógica em espaços escolares e não escolares e magistério das matérias pedagógicas.

No estudo em questão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso explicita que a Pedagogia tem o compromisso de formar o profissional da educação em nível mais abrangente, tendo a educação formal como prioridade, isto é, o ensino desenvolvido em espaços escolares, mas sem relegar à segundo plano a educação não-formal, ofertada em instituições, associações e organizações de diversos espaços da sociedade. Portanto, tem como objetivo formar o profissional para a docência, que tenha como alicerce a unidade teoria-prática e privilegie a totalidade e a interdisciplinaridade em sua prática (UEL, 2010).

As disciplinas do referido curso são distribuídas em cinco eixos do conhecimento, sendo eles: Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimento sobre Pesquisa em Educação e Estágios; que juntos totalizam 3244 horas de curso, cuja integralização poderá acontecer em quatro anos e meio (UEL, 2010).

Diante disso, considera-se que todos os eixos, com suas respectivas disciplinas e docentes, visam preparar o professor da educação infantil, todavia, existem aquelas que têm como finalidade específica oferecer bases teóricas e metodológicas, como por exemplo: Educação Infantil; Organização do trabalho pedagógico na educação infantil; Práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos; Saberes e fazeres da educação infantil; e Estágio supervisionado em educação infantil.

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

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia (UEL, 2010), a carga horária destinada à formação do professor de educação infantil é de apenas 340 horas.

A disciplina “educação infantil” possui carga horária de 60 horas teóricas e segundo a ementa, aborda as perspectivas histórica, social, política e cultural da educação infantil no Brasil; história da educação infantil; função das instituições de educação infantil: Integração entre os cuidados e a educação; política nacional e formação de professores de educação infantil; e os desafios da educação infantil na atualidade. Tem como objetivo conhecer e analisar a concepção de infância, bem como o histórico e as funções das instituições de educação infantil, as políticas nacionais e a formação de professores para a primeira etapa da educação básica.

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

A disciplina “Práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos”, com 60 horas teóricas, aborda a organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos; planejamento de atividades e rotinas educativas: banho, sono, alimentação, controle dos esfíncteres; a organização de ambientes interativos; e, a interação professor, bebê e família. Tem como objetivo compreender e organizar o trabalho pedagógico na educação da criança de 0 a 3 anos, considerando a interação professor – bebê e família.

A disciplina de “Saberes e fazeres da educação infantil” também possui carga horária de 60 horas teóricas e trabalha o currículo, planejamento e avaliação na educação infantil; pressupostos teórico-metodológicos para a educação da criança de 0 a 5 anos; o fazer pedagógico nas instituições de educação infantil: organização do tempo e do espaço; e as áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O objetivo é conhecer e analisar o currículo, o planejamento e a avaliação, bem como os pressupostos teórico-metodológicos na educação infantil e, planejar e vivenciar atividades pedagógicas considerando as áreas do conhecimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Por fim, a disciplina de “Estágio supervisionado em educação infantil” possui 100 horas de atividade prática, trabalhando com a vivência da realidade de centros de educação infantil; problematização de situações para elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção. O intuito é observar diferentes contextos de centros de educação infantil, desenvolver atividades propostas para a intervenção e avaliar o conjunto de situações vivenciadas no estágio.

Diante disso, já é possível refletir sobre a questão da carga horária destinada tanto para a formação teórica quanto prática desses alunos. Considerando que as quatro disciplinas teóricas possuem 60 horas cada uma e a disciplina de estágio 100 horas, seria realmente possível transmitir todos os conhecimentos elencados na ementa durante este período? Visto que o trabalho com crianças pequenas demanda o educar, cuidar e brincar, isto é, uma formação complexa e cheia de especificidades, será que os alunos saem realmente preparados para atuarem? Uma formação sólida demanda tempo para que realmente haja apropriação por parte dos alunos, portanto, faz-se necessário repensar a matriz curricular e, consequentemente, a duração das disciplinas referentes a formação do profissional deste nível de ensino.

**Perfil das docentes**

O universo de investigação se compõe de oito docentes do curso de Pedagogia, de uma universidade pública do estado do Paraná, as quais lecionam disciplinas voltadas especificamente para a formação do professor de educação infantil. Seis deles, isto é, 75% dos docentes aceitaram participar e contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Todas do gênero feminino, percentual que se assemelha à docência em outros níveis de ensino e pode ser explicado pelo fato de, historicamente, a sociedade conceber a função de professor – equivocadamente - segundo traços considerados femininos, tais como a atenção, delicadeza, cuidado, meiguice e a “missão” de zelar pela moral e conhecimentos ligados à experiência. Tais pré-disposições para atuar são frequentemente associados aos de uma mãe.

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

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

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

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

A idade das professoras colaboradoras do estudo é bem marcada: um terço delas têm entre trinta a trinta e nove anos, outro grupo apresenta idades entre quarenta a quarenta e nove anos e as demais possuem entre cinquenta a cinquenta e nove anos. Estes dados nos levam a conceber que o ingresso e a permanência de novos docentes na educação superior tem se dado de forma gradativa, incorporando ao corpo docente experiências diferenciadas.

Os dados relativos à idade sugerem também que as colaboradoras ingressaram bem jovens no magistério superior. Com relação à atuação na formação de professores para a educação infantil 17% se encontra na faixa de seis a dez anos, 50% entre dezesseis e vinte anos e 33% trabalham há mais de vinte e um anos.

Todas possuem formação inicial em pedagogia, o que pressupõe possuírem formação didática-pedagógica para atuarem em sala de aula, bem como, uma compreensão teórica do que se trata o meio escolar e, principalmente, das metodologias de ensino e aspectos relacionados à educação infantil.

Uma das docentes afirmou também possuir bacharelado em psicologia, ou seja, possui formação em duas áreas do conhecimento que tratam de questões humanas.

No nível *lato sensu*, cada uma das participantes possui especialização em uma área da educação: educação da infância, psicopedagogia, docência na educação superior, sociologia da educação, metodologia da ação docente e pensamento educacional no Brasil. A formação em *stricto sensu*, indica que todas possuem mestrado e doutorado em educação e uma tem pós-doutorado em filosofia da educação.

A grande maioria atuou diretamente na educação infantil, isto é, possuem experiência no ensino das crianças pequenas, o que se converte em grande valia no ensino dos futuros professores.

Todas as docentes atuam no regime de quarenta horas semanais, sendo que 40% possuem dedicação exclusiva e desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à sua prática pedagógica As informações relativas ao processo de formação, do exercício do magistério e da atuação das docentes colaboradoras deste estudo configuram elevado nível de formação docente, exigência da LDBEN (1996) para a educação superior. Além disso, todas possuem um percurso formativo pautado nas questões educativas mais amplas, o que permite inferir que há compreensão dos fenômenos educacionais e especialização no conhecimento produzido por elas, no dia-a-dia acadêmico.

**Concepções docentes acerca da formação de professores e da educação infantil**

Ao serem interrogadas sobre como e por que optaram pela docência superior voltada para este nível de ensino, as participantes apontaram os seguintes motivos: a) experiência obtida enquanto professoras da educação infantil; b) entendimento da importância desta etapa da escolarização para o desenvolvimento do ser humano, seu crescimento e humanização, isto é, a base da formação do sujeito; c) não se trata de opção isolada, mas sim por escolha do magistério como profissão. As respostas chamam a atenção por se tratarem de pontos de vistas completamente diferentes.

A primeira ideia a ser tratada refere-se: *“A princípio não foi opção, foram as oportunidades que traçaram o meu interesse”* (Docente 3). A afirmação da Docente 3 trouxe indagações: Será que as docentes se sentem realizadas com a atuação que possuem? Em que medida isto afeta o trabalho pedagógico em sala de aula com os futuros professores?

Longe de travar um debate que envolve aspectos valorativos buscamos compreender a questão pelo foco da formação do docente universitário, o que se tornará um reflexo para o futuro profissional da educação infantil, afinal, de acordo com Moreno (2005, p. 252):

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

A manifestação: *“Escolhi o magistério como profissão. Comecei minha carreira com as crianças na pré-escola, depois no ensino fundamental I, no Magistério Nível Médio e por fim no Ensino Superior”* (Docente 6)*,* indica clareza ao afirmar que sua profissão é a educação, independentemente do nível de ensino. Para Paschoal, Oliveira e Moreno (2014), a formação de professores para qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino, constitui-se um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. À vista disso, refletir sobre a figura do professor da educação infantil implica:

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

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

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

Arce e Martins (2013) são as autoras que potencializam a discussão:

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

Considerando tais aspectos, faz-se necessário a reorganização das concepções e diretrizes que norteiam a educação básica brasileira, com vistas a um entrelaçamento entre ambos os níveis de ensino e, consequentemente, uma educação de qualidade para todos.

Vale ressaltar que dentro desse contexto encontram-se crianças que tem direto a um ensino de qualidade em qualquer que seja a etapa de sua vida. Então, o ponto de partida para que haja essa integração é a estruturação pedagógica da educação infantil, sobre o entendimento científico de que suas instituições (centros de educação infantil e pré-escolas) são espaços de aprendizagem e desenvolvimento, desde que os conteúdos e a metodologia estejam adequados a cada faixa etária (ARCE; MARTINS, 2013).

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

As teorias críticas se debruçam sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo e objetivam a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares.

A pedagogia Histórico Crítica, considera que o homem tem de produzir continuamente sua própria existência, necessitando adaptar a natureza a si. Isto é só é possível por meio do trabalho que

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

Portanto, a educação tida como um fenômeno específico dos seres humanos é, também, uma exigência de e para o processo de trabalho.

Aqueles que se apoiam no grupo da Teoria Histórico Cultural, partem do pressuposto de que esta *“fornece as bases para pensar o desenvolvimento infantil e com isso, subsidiar o trabalho pedagógico. Acredito que, quando conhecemos as regularidades do desenvolvimento psíquico, conseguimos organizar melhor as práticas pedagógicas visando promover o máximo desenvolvimento das crianças”* (Docente 1).

A Teoria Histórico Cultural compreende a existência humana a partir das relações sociais nas quais o ser humano é inserido desde o seu nascimento. De acordo com Charlot (2000), o homem nasce em um mundo já estruturado e, somente por isso consegue sobreviver, sendo assim, a condição humana é “[...] o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente” (CHARLOT, 2000, p. 52). Ele apenas sobrevive por nascer em um mundo pré-existente, já organizado sob a influência de relações, ferramentas, palavras e conceitos. Todo esse processo no qual construímos a nós mesmos e somos construídos pelos outros nas relações sociais é conhecido como educação. Aprender se impõe como uma obrigação logo no início da vida humana e, por meio do outro que o cerca, recebe o aprendizado necessário para conviver com os demais, para apropriar-se do mundo e simultaneamente construí-lo, isto é,

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

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

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

Adorno tem por base a perspectiva dialética e a psicanálise e se debruça sobre questões relativas à lógica cultural do sistema capitalista, chamada por ele de indústria cultural. De acordo com Oliveira (2011), este termo é usado com o intuito de esclarecer o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e transmissão da cultura.

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

À vista disso, a escola, seja qual for o nível, constitui-se como espaço de construção da criticidade, isto é, *lócus* privilegiado para reflexão e construção de ações para superação da lógica presente na sociedade do consumo.

Consideramos a necessidade de um referencial teórico sólido para embasar o trabalho do professor. Por ser um sujeito ativo do processo de ensino, não pode abrir mão de uma bagagem de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e políticos, bem como necessita de uma formação didático-metodológica adequada ao processo de aprendizado dos alunos (ARCE, 2001).

Outro questionamento feito às docentes dizia respeito às dificuldades que as mesmas identificavam na realização do trabalho com a formação de professores para a educação infantil.

A maioria das colaboradoras da pesquisa destaca que a desvalorização do professor (pessoal e coletiva – sociedade/governantes) na educação superior, e principalmente, na educação infantil, uma vez que são confundidos com meros cuidadores. Embora ainda haja banalização do trabalho pedagógico na educação infantil, atualmente tal ideia vem sendo superada por meio de pesquisas e do interesse crescente dos professores em atuarem nesta área. Apesar disso, ainda há um caminho a percorrer para que as políticas públicas e os governos olhem com olhos de verdadeiro interesse para a classe dos professores, visando superar o empobrecimento e desvalorização da educação infantil.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a valorização de toda área profissional produz reflexos nas estruturas de carreira, salários e condições de trabalho no magistério. No tocante à educação, as autoras consideram que:

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

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

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

Com relação às condições de trabalho e a baixa remuneração sabemos que o do magistério requer uma elevada carga horária, vez que além das atividades desenvolvidas em sala de aula, também é preciso atender as demandas extraclasse, como a correção de atividades, planejamento das aulas, reuniões com os segmentos da escola, etc.. Por conta de tais tarefas “extras” os salários recebidos não são compensadores, fato que pode ser percebido ao se comparar o rendimento do professor com outro profissional de nível superior.

Um grupo de docentes (17%) afirmou que a maior dificuldade enquanto docente formador de professores da educação infantil reside no descompromisso dos acadêmicos em relação à apropriação dos conhecimentos.

A palavra descompromisso está aqui entendida como antônimo de comprometimento. Comprometer significa *fazer assumir compromisso, implicar, envolver, dar, como garantia, empenhar, assumir compromisso, responsabilidade, obrigar-se.* (FERREIRA, 2009, p. 511). À vista disso, comprometimento refere-se ao que se faz e ao como é feito pelo aluno na instituição escolar, no caso a universidade. Ser comprometido envolve empenho crítico, dinâmico e responsável do aluno para com sua aprendizagem. Conforme Felicetti e Morosini (2010, p. 25), “entende-se, então, por comprometimento com a aprendizagem, a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”, portanto, trata-se do envolvimento individual do aluno com as atividades relevantes para sua aprendizagem, bem como, relaciona-se aos objetivos e inspirações que possui. Cabe refletir se tal descompromisso é fruto de uma causa ou consequência da conjuntura universitária? Tal reflexão necessita chegar aos alunos para que seja superada a dificuldade apontada pela docente.

Outro grupo (17%) colocou a organização curricular do curso de Pedagogia da referida Universidade, no tocante à educação infantil, como principal dificuldade, isto porque em um currículo de quarenta e oito disciplinas, apenas cinco delas discutem especificamente temáticas relacionadas à esta etapa da escolarização.

A preocupação com o currículo não é algo recente na história da educação. Por volta do ano de 1920, de modo mais intenso nos Estados Unidos, ligadas aos processos de industrialização e massificação da escolarização já havia preocupações. Para Saviani (sem data), o currículo refere-se à seleção, sequência e dosagem de conteúdos a serem transmitidos no processo educativo, sendo assim, envolve os conhecimentos, ideias, valores, técnicas, ferramentas, procedimentos, etc. organizados em disciplinas e seus consecutivos programas, atividades e avaliação.

Conforme o artigo 43 da LDBEN (1996), as finalidades da educação superior são “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Diante disso, refere-se a um espaço privilegiado para a produção de ciência, tecnologia, inovação e formação de profissionais para o ensino na educação infantil.

Pensar o currículo do curso de formação de professores para atuar neste nível de ensino, implica considerar todas as questões voltadas para a primeira etapa da educação básica. Sendo assim, concordamos com este grupo, pois não há como se pensar uma formação de qualidade que envolva apenas cinco disciplinas como suporte, isto é, realmente é preciso repensar as bases teóricas e metodológicas ofertadas aos alunos, de modo que fornecer conhecimentos, metodologias e procedimentos sejam sólidos e consistentes para a atuação futura.

Ao serem questionadas sobre como costumam preparar suas aulas, as docentes foram quase que unânimes ao responderem que utilizam-se de leituras relacionadas aos conteúdos que serão abordados para elaborarem seus planejamentos. Vejamos a seguir as manifestações das docentes:

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

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

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

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

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

A leitura é um ponto importante no momento planejar e na execução do planejado, na medida em que possibilita a formação de bases teóricas sólidas para a atividade de ensino, todavia, não se pode prender-se apenas à ela, como algo exclusivo. É preciso considerar outros meios para a organização de uma aula, como por exemplo, variados recursos materiais e atividades diversificadas que atendam aos objetivos e conteúdos programados, de modo que a atividade de ensino e aprendizagem se tornem significativa aos alunos.

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

Entretanto, para Vasconcellos (2000, p. 159) é necessário considerar dois aspectos ao se pensar em planejamento: “Estamos aqui correndo o risco de duas tentações extremas: de um lado, o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor”. Assim sendo, é fundamental colocá-lo na balança e dosar a quantidade de bom senso ao se planejar, de modo que não se corra o risco de segui-lo à risca, ignorando as contribuições e a elaboração de hipóteses dos alunos que venham a surgir no decorrer da aula e ignorando a realidade, bem como e em contrapartida, não se pode agir com flexibilidade ao extremo, deixando de lado a essência do conteúdo e divagando em assuntos que em nada se relacionam ao planejado e, fazendo deste importante recurso um simples registro. Portanto,

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

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

Quando indagadas a respeito do processo de aprendizagem dos seus alunos, as docentes apresentaram questões extremamente pertinentes para entender a ideia de processo de aprendizagem, tais como: a aprendizagem está estritamente ligada às necessidades que o professor cria nos alunos por meio da articulação entre teoria e prática ou, ainda, se dá em um caminho de duas vias, no qual alunos e professor se dedicam e colaboram mutuamente para que a aprendizagem aconteça, embora, na maioria das vezes os alunos se coloquem com passividade na relação pedagógica.

As docentes pontuaram ainda que a ausência de leituras por parte dos alunos tem dificultado as possibilidades de análises mais críticas e reflexivas sobre os conteúdos trabalhados. Além disso, a aprendizagem tem que ocorrer de maneira processual e significativa, sendo observada por meio de atividades que possibilitem uma visão dos avanços acerca dos conhecimentos da educação infantil. Também afirmaram que a internalização do conhecimento permite ao aluno ter condições de manifestar intencionalmente na prática aquilo que foi apropriado. Assim é perceptível o interesse dos alunos com relação à disciplina, na medida em que se preparam para as aulas lendo os textos, participam das discussões, realizam as atividades solicitadas e possuem um bom aproveitamento da disciplina. Vejamos a seguir algumas manifestações:

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

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

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

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

Na sequência, a pesquisa indagou: Qual a sua concepção acerca do ensino na educação infantil? Como deve ser o professor que irá atuar neste nível de ensino?As respostas apresentam unanimidade na compreensão da educação infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento e humanização do infante que necessita de um profissional qualificado e preparado para o exercício dessa profissão.

Uma das manifestações é bastante enfática ao se referir à figura do professor: *“Diante dos novos rumos que a educação infantil está tomando, vejo com preocupação a identidade formativa do profissional que vai atuar nesta área. Espero que não se transforme num tarefeiro e formatador de crianças”* (DOCENTE 3). Considerando a educação infantil como a etapa mais importante para o desenvolvimento da humanização da pessoa, o profissional que nela atuará tem de ser competente e compromissado, que entenda a importância do seu trabalho para o acolhimento, ensino e cuidado das crianças que ali estão. Por isso, o trabalho não pode ser algo mecânico e voltado apenas para os cuidados e formação em massa, é imprescindível conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil e ter a consciência do seu trabalho como fundamental na promoção do desenvolvimento humano.

O trabalho na educação infantil deve ser intencional, planejado e com objetividade em favor de propiciar o conhecimento emancipado de crianças. O ensino é a atividade principal do professor, portanto este tem de mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados das diversas áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, ciências naturais, matemática, artes, música, história, movimento, entre outras). Todavia, este trabalho deve ocorrer por meio da proposição de situações ricas e diversificadas que promovam o conhecimento crítico, criativo e imaginativo de seus alunos, respeitando a ludicidade, o direito das crianças de serem respeitadas e de viverem suas infâncias.

Por fim, ao serem indagadas quanto ao ensino dos conhecimentos sistematizados na educação infantil, a maioria das docentes pontuou que a educação infantil configura-se sim como um espaço de transmissão dos conhecimentos científicos, porém, é preciso considerar o modo como estes serão ensinados vez que se trata de um público de crianças pequenas que possuem suas necessidades e especificidades. Exemplificamos com fragmentos de respostas das docentes:

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

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

*“Eu defendo a ideia do ensino como eixo articulador do desenvolvimento infantil. Partindo do pressuposto que a criança inicia sua vida em sociedade com o que lhe é oferecido das produções humanas. Tudo o que há na vida social em termos de características humanas a criança aprende. As instituições educativas informais ensinam mas a escola como espaço sistematizado nesse nível contribuirá no sentido de possibilitar à criança o contato com conhecimentos de formação operacional e teórica, os quais são necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança nos seus primeiros anos de vida. Assim, não concordo com a escolarização da criança de 0 a 5 anos mas o contato com conhecimentos de maneira sistematizada por meio de estímulos necessários à cada faixa etária. Nessa etapa é importante ressaltar o papel do brincar no desenvolvimento. Assim as crianças se apropriam da riqueza cultural por meio das brincadeiras e jogos” (DOCENTE 5).*

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

Em contrapartida, há um pequeno grupo que considera que este não seja o momento para o ensino dos conhecimentos científicos, mas uma etapa em que é preciso valorizar o acolhimento, a humanização e o desenvolvimento livre do infante. Seguem duas manifestações docentes:

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

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

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

O que precisa ser considerado neste movimento é a necessidade de superação do movimento assistencialista, ainda presente em algumas instituições de ensino da educação infantil. Durante muitos anos este nível de ensino foi considerado em caráter de compensação, isto é, um meio destinado à superação da miséria, da pobreza e até mesmo da negligência das famílias, claramente de ordem sanitária, alimentar e assistência social.

Considerações finais

A preocupação e o desenvolvimento de pesquisas envolvendo os docentes da educação superior aumentaram significativamente nos últimos anos, principalmente entre aqueles que atuam para formar os futuros profissionais da educação.

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

A análise acerca das manifestações das docentes participantes desta pesquisa permitem concluir que são professoras preparadas teoricamente para lecionar disciplinas especificamente voltadas para a educação infantil, uma vez que todas possuem formação, tanto inicial quanto no stricto sensu, na área da educação e com bagagem de conhecimentos práticos por já terem atuado na educação infantil. Entretanto, vale ressaltar que a prática docente não pode ser limitada ao momento em que há a transmissão do conhecimento científico em sala de aula, mas deve considerar os instrumentos investigativos para se produzir ciência, tornando o aluno um sujeito crítico no pensar e no agir. Sendo assim, além da formação e experiência específica na área da educação infantil, é necessária a formação pedagógica no que tange aos saberes e procedimentos para o exercício da prática docente.

As bases teóricas e metodológicas indicadas permite-nos inferir que o trabalho pedagógico para a formação de seus alunos é pautado na criticidade, pois assume a defesa por teorias críticas que se debruçam sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos que pretendem a transformação para uma sociedade mais justa. Esta opção considera a necessidade de se formar alunos/futuros professores críticos, comprometidos com uma educação de qualidade e com o seu papel frente ao meio escolar.

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

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

Um dado importante de nossa pesquisa, que merece ser destacado e vale a pena ser aprofundado em estudos posteriores, diz respeito a carga horária destinada à formação dos futuros professores da educação infantil. Como pensar em um ensino de qualidade nos cursos de graduação em pedagogia, cujas disciplinas específicas possuem apenas 340 horas da carga horária total, isto é, pouco mais de 10% do curso. Esse número nos remete a necessidade urgente de reorganização dos currículos e grades curriculares de modo a obtermos uma formação mais sólida e consistência nos aspectos teóricos e práticos dos professores que atuarão neste nível de ensino.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_06.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

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

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

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

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

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

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

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

Fragelli, Carina Maria Bullio; Carrasco, Ligia Bueno Zangali; Azevedo, Maria Antônia Ramos de. A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. In: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014, Sorocaba, **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível em:<https://www.uniso.br/publicacoes/anais\_eletronicos/2014/1\_es\_formacao\_de\_professopro/10.pdf>. Acesso em 31 ago. 2016.

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

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

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

Moreno, Gilmara Lupion. **A construção de valores na primeira infância e a formação do educador.** 2005. Disponível em:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI138.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

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

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

Pereira, Leticia Rodrigues; Anjos, Daniela Dias dos. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. In: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014, Sorocaba, **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível em:<https://www.uniso.br/publicacoes/anais\_eletronicos/2014/1\_es\_formacao\_de\_professores/31.pdf >. Acesso em 31 ago. 2016.

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

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

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

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

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor.** sem data. Disponível em:<http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo\_6\_bloco\_3/3\_o\_curriculo\_escolar/material\_apoio/texto\_curriculo\_um\_ grande\_desafio\_para\_o\_professor.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

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

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

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