

**FERNANDA COSTA FAGUNDES SILVA**

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GOIÂNIA-GO  
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA COSTA FAGUNDES SILVA**

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

**GOIÂNIA-GO  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Silva, Fernanda Costa Fagundes.

S586f A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil [manuscrito] / Fernanda Costa Fagundes Silva. – 2012.

117 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta”.

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. 3. Educação - Estudo e ensino. I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Título.

CDU: 37.02(043)

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**FERNANDA COSTA FAGUNDES SILVA**

### **A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

Aprovada em 21 de setembro 2012

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Beatriz Aparecida Zanatta (Presidente)  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Marilene Marzari (Membro)  
Faculdade e Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Facisa

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Denise Silva Araujo (Membro)  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo Paulo Renato pelo companheirismo e incentivo ímpar nas horas mais difíceis, aos meus filhos Geovana e Paulo Vitor que são a razão de todo o meu empenho e dedicação, por compreenderem minha ausência.

A nossa pequenina e amada Isabela, que nos deixou tão precocemente, mas jamais será esquecida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela promessa declarada em Filipenses 4:13 “Tudo posso naquele que me fortalece”.

A professora e orientadora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta, pela orientação recebida, e determinante para a realização desta pesquisa.

A professora Dra. Denise Silva Araújo e a professora Dra. Marilene Marzari, pelo aceite e valiosas contribuições na Banca Examinadora.

A Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia Dra. Zilda Mendonça e as professoras egressas do curso de Pedagogia pela colaboração em todo meu trabalho.

A minha querida mãe Maria Edileuza, exemplo de mulher guerreira que sempre acreditou no meu sucesso.

A minha irmã Renata por ser amiga e confidente quando necessário.

Ao meu irmão Hélio Júnior pelo amparo dado a mim no início da caminhada.

Ao Mestre Professor Lindomar, pelo incentivo e carinho dedicado a mim, sempre me impulsionando a ser uma profissional cada vez melhor.

A todas as minhas colegas de trabalho, em especial a Márcia, por estar comigo nos momentos finais e mais angustiantes.

Aos amigos e companheiros de sala de aula, mestrandos que compartilharam comigo as dúvidas, as críticas, o conhecimento. Momentos esses em que alguns laços de amizade foram estreitados e fortalecidos.

E sobretudo, agradeço a Deus, por estar comigo em todos os momentos dessa pesquisa, permitindo-me discernimento para realizar esta pesquisa com lucidez, responsabilidade e com a imparcialidade que o momento exige.

*“A vida da criança é um mistério tão grande  
que ninguém a deveria tratar com mãos  
desatentas ou negligentes”.*

**Cecília Meireles**

## RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação são os saberes dos professores, egressos do Curso de Pedagogia, que atuam na Educação Infantil. O objetivo geral consiste em analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras, egressas do curso, que estão atuando na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde. O problema de investigação é: há consonância entre os saberes apropriados pelas professoras egressas do curso de Pedagogia de 2005 a 2009 que estão atuando na Educação Infantil e os saberes das disciplinas contidas no Projeto Pedagógico do referido curso que prepara para a docência na Educação Infantil? Os objetivos específicos delineados foram: a) Analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia e os conteúdos dos programas das disciplinas referentes a Educação Infantil; b) Conhecer os saberes dos professores egressos do curso de Pedagogia que atuam na Educação Infantil; c) Conhecer os saberes necessários para atuar na Educação Infantil; d) Cotejar os saberes dos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e os conteúdos contidos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. A pesquisa é de natureza qualitativa e optou-se pela análise de documentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para a Educação Infantil, e entrevista semi-estruturada com a Diretora e, também, Coordenadora do Curso de Pedagogia e com 10 professores egressos do curso, no período de 2005 a 2009, para realizar o cotejamento entre a formação de docentes da Educação Infantil e os saberes dos egressos do curso de Pedagogia. A fundamentação teórica se organiza com base nas ideias de autores que discutem a formação pedagógica e a Educação Infantil como Libâneo, Pimenta, Kramer, Oliveira, Angotti, Corsino, Khulmann Júnior, Ostetto, Kishimoto, Cerisara, Machado, entre outros. A revisão do percurso histórico do curso de Pedagogia, no Brasil, foi subsidiada e referendada por pesquisas bibliográficas e documentais: leis, decretos, resoluções, pareceres e indicações, objetivando situar as orientações para a formação do pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil. As leituras realizadas permitiram desenvolver reflexões que contribuíram para compreender a complexidade da atuação dos professores no âmbito educacional da Educação Infantil. A pesquisa permitiu constatar que o curso oferecido pela Universidade de Rio Verde não abordava, em sua matriz curricular 19, disciplinas específicas para formar o professor de Educação Infantil porque não era objetivo do curso. Em 2010, com a integralização da matriz curricular 64 é que passou a capacitar o futuro licenciado para atuar na Educação Infantil. As egressas ao optarem pela docência na Educação Infantil construíram seus saberes por meio dos saberes experienciais e os oriundos da formação continuada. A formação inicial, portanto não é suficiente para garantir um ensino de qualidade na Educação Infantil, cabe ao professor buscar aperfeiçoamento profissional. Todavia é preciso também maior investimento em políticas públicas para que a formação inicial do Pedagogo seja de qualidade, além de proporcionar maiores condições para a formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Infantil. Curso de Pedagogia.



## ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the knowledge of teachers, graduates of the School of Education, working in Early Childhood Education. The overall objective is to analyze the line between the Political Project of the Pedagogy Course of FESURV - University of Rio Verde and the knowledge of the teachers, the course grads, who are working in the early childhood education institutions in the municipal schools of Rio Verde. The research issue is: is there harmony between the knowledge developed by the teachers who finished the Faculty of Education from 2005 to 2009 who are working in early childhood education and the knowledge of the subjects contained in the pedagogical project of that course which prepares them for teaching in Early childhood education? The specific objectives were outlined: a) analyze the curriculum of the pedagogy course and content of the course programs related to early childhood education, b) Knowing the knowledge of teachers graduating from the Faculty of Education who work in Early Childhood Education, c) Knowing the knowledge necessary to act in Early childhood education; d) to compare the knowledge of qualified teachers for teaching in Early childhood education and the contents contained in the Political Pedagogical Project of the Pedagogy course. The research is qualitative in itself and it was chosen to analyze the Political Project of the Pedagogy Course of FESURV - University of Rio Verde and the National Curriculum Guidelines for teacher training for early childhood education, and semi-structured interviews with Director and also Coordinator of the School of Education and with 10 teachers who graduated from 2005 to 2009, to make the comparison between the training of teachers of early childhood education and the knowledge of the graduates of the Faculty of Education. The theoretical framework is organized based on the ideas of authors who discuss the pedagogical and Child Education as Libâneo, Pimenta, Kramer, Oliveira, Angotti, Corsino, Khulmann Junior, Ostetto, Kishimoto, Cerisara, Machado, among others. A review of the historical course of pedagogy, in Brazil, was subsidized and endorsed by literature researches and document: laws, decrees, resolutions, opinions and indications, aiming to situate the guidelines for teacher training for the teaching profession in Early Childhood Education. The readings done made it possible to develop reflections that contributed to understand the complexity of the performance of teachers in the educational field of early childhood education. The research allowed establishing that the course offered by the University of Rio Verde did not address, in its curriculum 19, specific disciplines to form the Early Childhood Education teacher because that wasn't the purpose of the course. In 2010, with the integration of the pattern curriculum 64, that it started to prepare the future licensee to act in Early Childhood Education. The grads when opted for teaching in Early Childhood Education built their knowledge through experiential knowledge and those from the continuing education. Initial training, is not enough to ensure a qualified education in Early Childhood Education, it is the teacher who must seek professional development. However you also need to invest more in public policy for the initial formation of the pedagogue has quality, and provide better conditions for continuing education.

**Keywords:** Teacher Education. Early Childhood Education. Pedagogy course.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<b>Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde matriz 19.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Ementa do Curso de Pedagogia da FESURV – Matriz 19.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Habilitação em Magistério das Disciplinas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries e das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Fundamental....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Habilitação em Administração Escolar para o exercício nas Escolas de 1º e 2º graus.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 5</b>	<b>Habilitação em Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 6</b>	<b>Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde Matriz 64.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 7</b>	<b>Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde após alteração.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 8</b>	<b>Disciplinas de Educação Infantil, períodos e carga horária.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 9</b>	<b>Dados das egressas entrevistadas.....</b>	<b>79</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
<b>1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
<b>2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>30</b>
<b>3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>37</b>
<b>4 ESPECIFICIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO II – O CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV - UNIVERSIDADE DE RIO VERDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>51</b>
<b>1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV - UNIVERSIDADE DE RIO VERDE.....</b>	<b>51</b>
<b>1.1 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde (n. 19).....</b>	<b>55</b>
<b>1.2 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde (n. 64).....</b>	<b>60</b>
<b>2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DA PEDAGOGIA DA FESURV.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO III – A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS FORMADAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV – UNIVERSIDADE DE RIO VERDE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE.....</b>	<b>77</b>
<b>1 AS INSTITUIÇÕES EM QUE AS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA ATUAM: BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>77</b>
<b>2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 Motivos para a escolha da atuação na Educação Infantil.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 Concepção de Educação Infantil.....</b>	<b>83</b>

<b>3.3 Papel do professor da Educação Infantil.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 Currículo na Educação Infantil.....</b>	<b>87</b>
<b>3.5 Saberes necessários a docência na Educação Infantil.....</b>	<b>90</b>
<b>3.6 Conhecimentos gerais e específicos do curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil.....</b>	<b>91</b>
<b>3.7 Dificuldades da docência na Educação Infantil.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras, egressas do curso, que estão atuando na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde.

O interesse pela pesquisa em docência na Educação Infantil surgiu da atuação profissional da pesquisadora enquanto formadora de professores no ensino superior e coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Rio Verde/GO. A partir destas experiências profissionais, percebemos equívocos que permeiam a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Dentre elas, destacamos as práticas assistencialistas, além de desconhecimento de saberes específicos para subsidiar o exercício da função docente na Educação Infantil.

Estes equívocos, associadas ao interesse pelo tema, resultaram nas escolhas teórico-metodológicas que orientaram a presente pesquisa e exigiram um estudo mais amplo da formação de docentes da Educação Infantil, considerando-a como categoria central da análise empreendida. Assim, para o entendimento da complexidade que envolve este tema, é importante ressaltar que ao vislumbrarmos a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, reconhecemos que atuar nessa etapa da educação básica, requer compreender e, ao mesmo tempo, intervir, agir e modificar a concepção de Educação Infantil meramente assistencialista, vislumbrando a criança como um ser histórico, cultural e social. Entretanto, mudar não é simples. Em vários momentos, ao ler uma proposta de ensino, refletimos sobre a necessidade de mudança, mas na prática nem sempre abraçamos as novas ideias com a mesma intensidade. Alterar a concepção de conhecimento, que envolve o processo de ensino e aprendizagem que nos acompanha, constitui um desafio à formação de professores para atuar na educação infantil.

Oliveira (2002) afirma que a demanda por aperfeiçoamento do quadro de qualificação profissional, tanto na rede pública como particular, é alta. Para a autora, as creches e pré-escolas particulares que oferecem um ensino de melhor qualidade requerem, além do curso superior, cursos de aperfeiçoamento em artes, alfabetização, psicomotricidade entre outros. Já as creches e pré-escolas municipais, a criação de quadros técnicos tem compelido para a ampliação da demanda pela formação dos docentes em nível superior.

Oliveira (2002) destaca ainda que a ampliação da escolaridade dos professores não tem garantido uma melhoria no fazer docente. O máximo que os professores conseguem com o diploma superior é uma promoção na carreira com algum aumento de salário e não maior competência promocional. Segundo Oliveira (2002, p. 29) isso acontece porque “as propostas pedagógicas examinadas em curso de formação, seja no nível médio, seja no ensino superior, são aprendidas de forma superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico”. Na opinião da autora falta ao profissional da Educação Infantil atualização de conhecimentos na área, momentos para reflexão, planejamento de aulas e pesquisas que subsidie sua prática.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 117) ao pesquisarem a qualidade da educação infantil verificaram que:

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

As autoras referenciadas informam que as creches e pré-escolas resistem às mudanças, sendo que as creches apresentam situação mais precária quanto à formação dos funcionários, à infra-estrutura material e suas ações se voltam exclusivamente para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Quanto à formação dos educadores, a pesquisa revelou que o curso de magistério e o de Pedagogia não é capaz de atender as especificidades requeridas para a atuação em creches e pré-escolas, resultando em um grande número de educadores sem formação como também inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil.

De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 118)

[...] as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O fato de ambas as profissionais revelarem concepções negativas sobre as famílias atendidas aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço.

Os estudos de Gatti (2009) também indicam uma lacuna quanto à formação de professores para a Educação Infantil nos cursos de licenciatura, principalmente na Pedagogia,

que priorizam a formação do professor para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) ainda consideram que muitos estados e municípios advogam a ideia de que as creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem instalações e equipamentos conforme as necessidades da infância, não precisam de livros ou brinquedos.

Acreditamos que em qualquer nível de ensino, o professor necessita de uma formação de qualidade. Kramer (2005, p. 129) vem destacar, em particular, que a formação do profissional de Educação Infantil,

[...] precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) a definição de uma profissionalidade para os professores que atuam na Educação Infantil deve considerar o que é fundamental para a criança, que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer de brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil. O profissional de Educação Infantil deve ter uma formação que responda as demandas socioculturais relativas ao trabalho direto com as crianças e suas famílias. Desse modo, é necessário que o professor seja capaz de utilizar os conhecimentos socialmente produzidos de modo a estabelecer relações entre o cuidado e a educação das crianças pequenas com qualidade.

O profissional de Educação Infantil precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar-educar de maneira indissociável. Machado (2000) afirma que a formação do professor de Educação Infantil não deve se restringir somente a cuidar-educar, mas deve abranger um rol de temas, conceitos, linguagens que são contempladas no trabalho com crianças pequenas.

Portanto, a formação do professor de Educação Infantil, em nível superior, é necessária, contudo não suficiente por si só. Deve-se levar em conta, conforme relata Cerisara (2002, p. 109) que a realidade da educação exige um profissional capaz

de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre outros; enfim, que ajudem a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

A concepção de infância tem sido recriada como tempo e como espaço de uma cultura própria deste momento da vida. Tal fato implica em uma nova abordagem de criança como um ser histórico, produtor e (re)criador de cultura. Esta mudança surge com o intuito de superar velhas concepções que permeiam a prática pedagógica, descrita, por Muniz (1999, p. 245), como “um tempo à parte na vida do homem, época da vida em que ele (o infante) guarda sua inocência original”.

Os cursos de formação de professores abordam o jogo, a brincadeira e o movimento no aspecto funcional, privilegiando a abordagem instrumental. Não consideram as vivências e experiências significativas da cultura infantil no processo de formação do professor de Educação Infantil. Sayão (1999, p. 499) questiona

[...] qual o papel do movimento no currículo da educação infantil [...]? O movimento corporal, tradicionalmente expresso como jogo, brincadeira [...] constitui-se como atividades com fins em si mesmas ou são elementos que fazem parte da cultura infantil? Como os professores poderão responder a tais questões se os cursos de formação docente não privilegiam a abordagem desses conteúdos enquanto expressões da cultura infantil?

Diante dessa complexidade de fatores que envolvem a formação de professores da Educação Infantil, surge nosso problema de investigação: há consonância entre os saberes apropriados pelas professoras egressas do curso de Pedagogia de 2005 a 2009 que estão atuando na Educação Infantil e os saberes das disciplinas contidas no Projeto Pedagógico do referido curso que prepara para a docência na Educação Infantil?

Para a realização desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia e os conteúdos dos programas das disciplinas referentes a Educação Infantil;
- b) Conhecer os saberes dos professores egressos do curso de Pedagogia que atuam na Educação Infantil;
- c) Conhecer os saberes necessários para atuar na Educação Infantil;
- d) Cotejar os saberes dos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e os conteúdos contidos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia.



A natureza do problema e os objetivos direcionaram a investigação para a pesquisa qualitativa, uma vez que, como relata Gil (2007, p. 133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação”. Assim, o estudo não se limitará a descrever ou apresentar os dados, mas compreender como se dá a história da Educação Infantil bem como a formação do profissional da área de Educação Infantil.

Esta pesquisa foi realizada durante o ano de 2011 e o primeiro semestre de 2012. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada e análise documental. As entrevistas foram realizadas com a diretora, que também exerce a função de coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Rio Verde, e com 10 professores egressos desta instituição que concluíram o curso entre os anos de 2005 a 2009 e que estão atuando em 7 escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – Goiás, sendo: 05 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 02 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2011. Os professores participantes ministravam aulas nas creches e pré-escolas que atendem crianças de 0 e 5 anos.

Os critérios de seleção das entrevistas foram:

- Alunos egressos de 2005 a 2009, do curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade de Rio Verde – FESURV.
- Exercerem a função de professores efetivos em instituições de Educação Infantil na rede pública municipal.

Outro procedimento adotado foi a análise documental, no qual priorizamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FESURV, mais especificamente a Proposta Curricular (ANEXO A) e as Diretrizes Curriculares. Além disso, procedemos a análise das publicações dos periódicos que tratam do tema em estudo num período de 11 anos (entre 2000 e 2010), no sentido de conhecer os estudos relacionados à formação de professores da Educação Infantil.

Neste estudo foram analisados os seguintes periódicos:

- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos;
- Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas;
- Revista Brasileira de Educação (Anped);
- Revista Educação e Sociedade;

- Cadernos do CEDES;
- Em Aberto;
- Pro-posições.

Em todos eles, apenas 10 artigos contemplam discussões sobre a formação do professor de Educação Infantil, publicados entre os anos de 2001 a 2008. Dentre eles, cinco discutem políticas educacionais, quatro a identidade do professor e um o currículo.

Realizamos também o levantamento de dissertações e teses publicadas pela CAPES entre os anos de 2000 a 2010. Procedemos à seleção do material e analisamos, detalhadamente, as produções em seus diversos aspectos no intuito de compreendermos o que os pesquisadores escrevem a respeito da formação de professores da Educação Infantil.

A produção acadêmica sobre a docência na Educação Infantil, evidencia um grande número de pesquisas. Em geral, priorizam as seguintes temáticas: Formação de professor; Metodologia de Ensino, Educação Infantil, prática docente, formação profissional, infância dentre outros. Estas pesquisas têm como objetivo analisar as concepções de infância, criança e Educação Infantil, a formação inicial do professor de Educação Infantil e as práticas pedagógicas dos mesmos. Até o momento, foram encontrados poucos estudos que investigam “a relação” entre a formação acadêmica e a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil.

Os estudos mostraram que os avanços nas políticas públicas para esta etapa ainda não são suficientes para garantir uma formação inicial de qualidade para o professor de Educação Infantil.

As pesquisas destacam a importância da formação de profissionais da Educação Infantil, além de discutir a indissociabilidade desta etapa de educação com o Ensino Fundamental. Abordam a preocupação com a qualidade da Educação Infantil, uma vez que pedagogos estão saindo das Instituições de Ensino Superior sem saber como lidar com crianças. Isso se constitui em desafio para as políticas públicas e privadas.

A busca pela identidade profissional do professor de Educação Infantil também tem sido abordada nas pesquisas. Para desempenhar um ensino de qualidade, nesta etapa da educação básica, não basta apenas gostar de crianças, uma vez que o cuidar contempla parte das especificidades requeridas para o seu pleno desenvolvimento. A formação de qualidade e as condições dignas de trabalho são fundamentais para a construção da identidade profissional.

De acordo com as pesquisas de Cerisara et al (2002), apesar do crescimento do número de estudos referente à formação do professor de Educação Infantil, ainda são poucas as pesquisas que abordam a especificidade da docência nesta área.

Diante disso, acreditamos que o estudo sobre a formação em nível superior do professor para Educação Infantil é bastante relevante, dado a necessidade de ampliação e aprofundamento de estudos que contribuam para a profissionalização do professor que trabalha com crianças de 0-5 anos. Destacamos, porém, a necessidade de discussões e estudos sobre a especificidade da docência na educação infantil e de maior aprofundamento desses estudos na formação dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica.

Para apresentação e análise dos dados, estruturamos esta dissertação em três capítulos. No capítulo I, intitulado “O curso de pedagogia e a formação para a docência na Educação Infantil”, apresentamos a constituição do curso de Pedagogia, no Brasil e o movimento dos educadores acerca da formação do pedagogo. Além disso, o capítulo trata da história da Educação Infantil.

No capítulo II, “O curso de pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e a formação de professores da Educação Infantil”, analisamos o Projeto Político Pedagógico, mais especificamente a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da FESURV, bem como a formação pedagógica específica para a Educação Infantil.

O capítulo III, foi denominado “A atuação das professoras formadas pelo curso de pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde, na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde”. Nele, analisamos as falas de professores egressos do curso de Pedagogia que atuam na Rede Municipal de ensino de Rio Verde, à luz do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FESURV.

Para finalizar, apresentamos as considerações refletindo sobre a importância do curso de graduação para a apropriação dos saberes necessários para atuar na Educação Infantil, e da necessidade da especificidade da docência para a primeira etapa da Educação Básica. Destacamos, ainda, que o profissional de Educação Infantil precisa buscar novos conhecimentos para que assim se torne um profissional cada vez mais qualificado e preparado. No entanto, precisamos ter clareza que o professor não é o único responsável pela sua formação, sabemos que muitas instituições de ensino superior não atendem as especificidades da formação do pedagogo que tem um amplo campo de atuação. Por isso é preciso maiores investimentos em políticas públicas e privadas para a educação básica.

# **CAPÍTULO I**

## **O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação do pedagogo tem ocupado, nas últimas décadas, um lugar privilegiado de discussão, reflexão e investigação de muitos estudiosos da área da educação. Compartilhando com esses estudos, o objetivo deste capítulo é discutir o curso de Pedagogia como espaço de formação de professores para a Educação Infantil.

Desta forma, organizamos o capítulo em três partes. A primeira apresenta considerações sobre a origem e evolução do curso de Pedagogia no Brasil; a segunda relata as principais políticas nacionais e o movimento dos educadores acerca da formação profissional do pedagogo e, por fim, a terceira parte traz as especificidades do professor de Educação Infantil e sua formação inicial.

As pesquisas de Freitas (1999, 2004); Brzezinski (1996); Sheibe e Aguiar (1999); Libâneo (2002, 2007); Pimenta (1999); dentre outros, sobre a formação do pedagogo, constituem um aporte fundamental para construirmos o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil.

Este estudo pretende fazer uma breve sistematização histórica da trajetória do curso de Pedagogia, enfatizando a formação de movimentos educacionais que colaboraram, de forma ativa, na discussão de uma proposta que fortalecesse a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

O Curso de Pedagogia no Brasil tem sua origem desde o Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que o estruturou e o instituiu a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Esta primeira regulamentação tinha como propósito formar bacharéis e licenciados para vários cursos, um deles, a pedagogia. Assim, na formação do pedagogo estava presente as dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor (SILVA, 2006).

O Decreto-lei n.º 1.190/1939 (BRASIL, 1939, p. 1) previa três anos para o curso de Bacharelado em Pedagogia e mais um ano de Didática para a formação do licenciado. Dessa forma, tanto para o Licenciado, quanto para o Bacharel em Pedagogia, a matriz curricular era a mesma até o terceiro ano. No art. 19 deste Decreto, os três primeiros anos do curso de pedagogia teriam a seguinte seriação de disciplinas:

- Primeira série: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional.
- Segunda série: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional, Administração escolar.
- Terceira série: História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada. Filosofia da educação.

Os que se interessavam pela docência cursavam as disciplinas pedagógicas do curso de Didática, com duração de um ano. O art. 20 do referido decreto (BRASIL, 1939, p. 1) determinava que o curso de Didática “constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação”. Assim, formava-se, nos primeiros três anos do Curso, os bacharéis e, depois de concluída as disciplinas de Didática, no quarto ano, era conferido o diploma de licenciado. Essa foi a origem do famoso esquema 3+1.

Saviani (2009, p. 146) ressalta que “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa, que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946, p. 1), conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, este passa a ter a mesma orientação para a formação de professores em nível superior e sua estrutura dividida em dois ciclos. O art. 2º, Cap. II da referida Lei, informa que “o ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos”.

O art. 4º, Cap. III, da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946, p. 1), dispunha sobre os estabelecimentos de Ensino Normal:

Art. 4º - Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação.

Saviani (2009) pondera, ainda, que os cursos normais de primeiro ciclo tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, pautado nas Velhas Escolas Normais e os cursos do segundo ciclo abarcavam os fundamentos da educação, introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Saviani (2009, p. 147) argumenta que

[...] ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Portanto, os cursos de licenciatura eram marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos<sup>1</sup>, com pouca ênfase no aspecto pedagógico-didático<sup>2</sup> e o curso de Pedagogia, ao invés de se constituir no aspecto pedagógico-didático, fica também incorporado sob o amparo do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Segundo Furlan (2008), enquanto o Bacharel em Pedagogia era preparado para os cargos técnicos, o licenciado preparava-se para a docência. O curso de Didática reduzia-se à forma de ensinar a dar aulas, o que, possivelmente, resultou na dicotomia teoria x prática.

Brzezinski (1996, p. 44) registra que, por essa via, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com

---

<sup>1</sup> Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

<sup>2</sup> Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 149).

conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

O bacharel em pedagogia não possuía uma caracterização específica, revelando apenas um dos vários problemas que o curso de pedagogia, desde a sua criação, vem enfrentando. O art. 1º, alínea “a”, do Decreto-Lei nº 1190/39 (BRASIL, 1939), aborda a finalidade da Faculdade Nacional de Filosofia dirigida ao bacharel, em geral, que era “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”. O art. 51, que dispunha sobre as regalias conferidas pelos diplomas, também, só especifica o bacharel; na alínea “c” estipula que, a partir de 1º de janeiro de 1943, para ocupar os cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação era necessário o diploma de bacharel em pedagogia.

De acordo com Silva (2006), as referências do bacharel, acima descritas, eram vagas para um profissional recém criado, uma vez que as funções não estavam claramente definidas, posto que não dispunha de um campo profissional que o demandasse. Desta forma, o currículo se tornou inadequado posto que não se limitasse ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável. A inadequação do currículo se materializa pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica e pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para a sua formação. A autora registra, ainda, que a separação bacharelado-licenciatura, representando uma concepção dicotômica do processo pedagógico, a saber, o conteúdo e o método, marcou profundamente os estudos superiores de educação e perdura até os dias atuais.

Nessa perspectiva, Silva & Furlan (2008, p. 38), ao comentar sobre a formação do pedagogo, registram que, desde sua criação, o curso de Pedagogia,

[...] apresentava deficiências quanto a sua identidade. Não conseguia se perceber a expansão do campo de atuação deste profissional. Ficando claro apenas que o licenciado era para atuar em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções.

O curso de Pedagogia formava o pedagogo para a docência no Curso Normal, com a responsabilidade de formar os professores para atuar no ensino primário, mas os pedagogos não poderiam lecionar como docentes no ensino primário. Conforme esclarece Brzezinski (1996, p. 45), “o pedagogo, no exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido”.

Com a finalidade de ampliar os espaços de atuação do pedagogo, Warde (1993, p. 134) elucida que: “como o mercado de trabalho era relativamente pequeno, nas décadas de 40 e 50 se acrescentaram duas possibilidades para o pedagogo”, quais sejam, lecionar tanto no ensino primário como no secundário. Não podemos deixar de mencionar o direito que os licenciados em Pedagogia adquiriram, por intermédio da Portaria nº 478/54 do MEC (BRASIL, 1954), de lecionar as disciplinas de Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática no Ensino Médio, fato que perdurou até 1965.

Conforme estudo realizado por Leite (2009), nos anos de 1940, 1950 e início da década de 1960 houve forte pressão social para que o ensino superior fosse ampliado com o intuito de atender as necessidades de modernização do país. Esta pressão resultou num aumento considerável das universidades, tanto públicas quanto particulares e em 1950, já totalizavam oito federais, uma estadual e três particulares. Em 1960, dez anos depois, totalizavam trinta e uma universidades, dentre elas, oito particulares.

De acordo com Brzezinski (1996, p. 50) “uma década depois (1970), como demonstram os dados do IBGE, o quadro não mudara, ou seja, das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de Pedagogia.

Entre os anos de 1940-1960, o curso de Pedagogia permaneceu estruturado conforme o esquema 3 + 1, o qual evidenciou uma indefinição na identidade do curso. Saviani (2009) afirma que, com a generalização do modelo de formação docente, perde-se o referencial de origem do mesmo porque os objetivos iniciais dos cursos eram as escolas experimentais, fornecedoras de base para a pesquisa na educação.

No que diz respeito à formação dos professores, a LDB 4024/61 estabelece como nível de formação o ensino médio (BRASIL, 1961, Título VII, Cap. I, art. 34) e aponta que este “será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para ensino primário e pré-primário”. No Título VII, Cap. III, art. 53 (BRASIL, 1961) podemos notar que o mesmo trata da formação dos docentes da seguinte forma:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica.
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.



Dessa forma, as determinações não se estendem aos que atuam no “Pré-Primário”, ou seja, não havia discussão sobre a formação específica para o pré-primário porque era para cuidar, principalmente, dos filhos de mães trabalhadoras.

No que concerne ao pré-primário, o art. 23 da Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961, p. 5) relata que: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. O artigo 24 da mesma Lei, pontua que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Com efeito, não há uma especificação de que até os sete anos a criança frequentaria a Educação Infantil, há a menção, apenas, às escolas maternas e jardins de infância. A Lei não estabelece a formação do professor pré-primário. Contudo, deixa explícito o posicionamento do Estado sobre a oferta da educação pré-primária: incentiva a iniciativa privada a oferecer educação pré-primária, não tomando para si essa responsabilidade. Segundo Gohn (1992), a LDB 4024/61 abordou a possibilidade de educação pré-primária de forma parcial e generalizante.

De acordo com Brzezinski (1996) na década de 1960, a transição política do tênue processo democrático, que começou a esboçar-se depois da Segunda Guerra Mundial, foi interrompida pelo governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964 (BRZEZINSKI, 1996). Nesse contexto, após o período de “recuperação econômica”, iniciado com o golpe militar, seguiu-se a fase de retomada da expansão com grande desenvolvimento do setor industrial, acentuando-se a divisão do trabalho e a necessidade de mão-de-obra qualificada.

Concomitantemente a esses acontecimentos, movimentos sociais ligados à educação, gestados no interior das universidades, começam a ganhar força frente à resistência as implementações políticas em curso, em especial do Conselho Federal de Educação - CFE, relacionadas ao “pacote pedagógico” que surgia como proposta para a formação do pedagogo. Como escreve Libâneo (2007, p. 11-12), na época, adquiriu expressividade “[...] a aspiração de certos setores do campo da educação de defender a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia em nível superior”. Essa aspiração se concretizou no Parecer anexo à Resolução 251/62, do conselheiro Valnir Chagas.

Como pontua Libâneo (2007, p. 11-12):

Essa Resolução estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e os professores para os Cursos Normais, e o parecer anexo à Resolução previa a possibilidade de formar o professor primário em nível superior. Nesse mesmo ano, são fixadas também, através de parecer, as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura para a formação de professores para o antigo Ginásio e o Ensino Médio. Depois veio o Parecer 252, de 1969, definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão etc.

Na esteira desse processo, a educação emerge como área estratégica, uma vez que por meio dela ocorreria a formação de mão-de-obra mediante uma série de medidas de longo alcance. Essas medidas se materializaram nas leis que alteravam a forma de organização e estruturação da educação brasileira a saber, Lei 5.540/68, que normatizou o funcionamento do Ensino Superior e a Lei 5.692/71, que legisla sobre o 1º e 2º graus de ensino. A dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação foi definida pelo Parecer 252/69 e pela Resolução 2/1969. Estes documentos regulamentaram o conteúdo e o período de duração dos cursos de Pedagogia, definindo as disciplinas obrigatórias da parte comum e a parte diversificada do curso.

O Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969) desfez a distinção entre bacharelado e licenciatura em pedagogia, definindo o título de especialista para todas as habilitações. A disciplina de Didática passou a fazer parte do rol de disciplinas obrigatórias, do núcleo comum do curso, culminando no fato de que todos os portadores de diplomas poderiam ser professores do ensino normal (2º grau). Silva (2006, p. 27) pontua três argumentos utilizados para justificar a inclusão da disciplina Didática:

[...] ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos.

De acordo com as recomendações do parecer 252/69, o currículo mínimo do curso de Pedagogia passou a contemplar sete matérias para o bacharelado, quais sejam: Psicologia da Educação; Sociologia (Geral, da Educação); História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar e duas matérias escolhidas pela Instituição dentre a lista: Biologia, História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada, Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Primária; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional; sem questionamentos por parte do aluno. Ainda

era necessário cursar as matérias de Didática e Prática de Ensino, caso o interesse do aluno fosse para a licenciatura.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 243) esclarecem que o parecer 252/69 fixou “[...] as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginasial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas ‘de conteúdo’ e as disciplinas ‘pedagógicas’”. Com relação a impropriedade de formar os técnicos em educação para um campo de trabalho inexistente, Libâneo e Pimenta (1999) acrescentam que pode ter ocorrido a ausência da regulamentação da profissão de pedagogo.

Brzezinski (1996) assevera que a formação do especialista, imposta pelo parecer nº 252/69 abarcou uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, resultando um abaloamento entre pedagogos e professores de diferentes disciplinas. Mesmo sem uma formação apropriada, os especialistas desempenhavam funções que lhes conferiam um lugar de status na hierarquia escolar, refletindo, nos professores sentimentos de inferioridade e impotência frente à condição profissional no ambiente de trabalho.

Nas palavras de Silva (2006), o parecer citado contribuiu para a deterioração do curso, preço pago pela definição do campo de trabalho do pedagogo. Ao ofertar uma diversidade de especialidades - formação de professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção - os problemas do pedagogo continuaram, uma vez que o mercado de trabalho, mais especificamente as escolas, não conseguiu absorver tantos profissionais especialistas formados pelo curso de pedagogia.

Quanto ao fato de lecionar no ensino primário, antes proibido, passa a ser legal, baseado na premissa de que quem prepara o professor primário tem reais condições de também ser professor primário. Todavia, tornou-se obrigatório, pela Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969), o estágio supervisionado para contemplar a prática das atividades correspondentes à habilitação.

Na década de 1970, surgem novas propostas de redefinição dos cursos Superiores de Formação para o Magistério, tendo em vista ajustar as licenciaturas e o curso de Pedagogia às reformas do ensino de 1º e 2º graus, regulamentadas pela Lei nº 5.692/71.

A respeito dessas propostas Saviani (2009) argumenta que o curso de Pedagogia formaria professores para habilitação específica de Magistério (HEM) e os especialistas em Educação, ou seja, os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Na década de 1980, a formação de professores de crianças menores de 7 anos era realizada no curso Normal. Com essa intenção, os cursos incorporaram às grades curriculares conteúdos e disciplinas referentes à pré-escola. Com efeito, a prioridade quanto à formação nesses cursos eram as séries iniciais, porém aos poucos foram contemplando disciplinas que tratam da especificidade da criança pequena. Inicialmente, foram introduzidos conteúdos a respeito das crianças de 4 a 6 anos. Posteriormente, sobretudo a partir da década de 1990, percebemos a introdução de conhecimentos a respeito das crianças de 0 a 3 anos (KISHIMOTO, 2005).

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) introduziu modificações na denominação do ensino primário e médio, para primeiro e segundo graus, respectivamente. Desaparecem as Escolas Normais que são substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Os professores que atuavam nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau (ginásio) e para o ensino de 2º grau (magistério), a formação seria em nível superior, em cursos de Licenciatura curta ou plena, conforme estipulado na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). O curso de Pedagogia passa a ter as tarefas de formação dos professores para HEM e os especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

Todas as mudanças na legislação convergiram em movimentos a favor da reformulação dos cursos de Pedagogia, tendo a docência como a base da identidade dos profissionais da educação.

Para Libâneo (2002), as recomendações contidas na lei desdobravam as antigas funções do curso em diversas opções de curso e/ou habilitações, que constituiriam as licenciaturas das áreas pedagógicas. Brzezinski (1996, p. 82), por sua vez, afirma que essas opções e ou/ habilitações constituíam sérias ameaças ao curso de pedagogia, devido “[...] a tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com estudos epistemológicos”. O que resulta, na opinião da autora, da escassez de estudos acerca da discussão da Pedagogia como curso. A respeito da extinção do curso de Pedagogia Brzezinski (1996, p. 83) esclarece que:

Assim, o curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização, prevista na quinta indicação que não fora homologada pelo CFE. O esquema de formação idealizado por Chagas [...] não cogita da formação de pessoal docente para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, pois esta modalidade reveste-se de transitoriedade, porque tende a desaparecer gradativamente até que atinja a solução ideal de formar todos os professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª

séries) em nível superior. E interessante notar que pela proposta do CFE, à medida que fossem reforçadas as licenciaturas, extinguiu-se, de imediato, o curso de Pedagogia a médio e longo prazos, a Escola normal.

É importante registrar que, na vigência da Lei nº 5.692/71, a educação de crianças pequenas era citada de modo genérico, conforme podemos constatar no Art. 19, § 2º (BRASIL, 1971, p. 05) que afirma: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Neste período as instituições que ofereciam educação a crianças de até sete anos, tinham como preocupação o cuidar da criança numa perspectiva assistencialista.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 490) aponta que a Lei 5692/71 apresenta um texto um tanto quanto evasivo no que se refere à caracterização dessa etapa educacional. O autor mostra que a palavra “velar”, tem muitos significados como:

[...] ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, velas acesas, que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional.

Neste contexto, o papel do professor pré-escolar é aquele que vigia e cuida, tendo como função definida pelo controle do comportamento das crianças, em detrimento de uma educação para a emancipação do ser humano.

O art. 30 do Parecer nº 349/72 (BRASIL, 1972) fixa três esquemas de formação para o exercício de Magistério:

- a. Habilitação específica do 2º grau, que permite lecionar da 1.ª à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos;
- b. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida 1.º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série;
- c. Habilitação específica de grau superior . Licenciatura plena obtida em curso superior , em duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus.

Para Saviani (2009), esta nova proposta de habilitação do professor trouxe graves problemas, os quais convergiram no lançamento do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em 1982. Estes tinham o objetivo de revitalizar a Escola Normal e, embora tenham apresentado bons resultados, foram interrompidos uma vez que não houve preocupação política para o enquadramento desses professores.

A educação de crianças de até 6 anos de idade só ficou definida a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabeleceu no inciso IV, Art. 28 (BRASIL, 1988, p. 95) que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]”.

Os desdobramentos da discussão sobre a formação do Pedagogo conduziram a organização, por parte dos educadores, de um movimento em prol de uma educação de qualidade e de formação profissional, cujo objetivo era frear as reformas impostas pelo governo da ditadura militar e aprofundar as discussões acerca da formação do Pedagogo em oposição à concepção tecnicista vigente.

Silva (2006) considera, como marco desse movimento, o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978. Mais tarde, em 1980, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação, explicitada por Libâneo (2007, p. 12-13)

O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE)<sup>3</sup>, quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valmir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Esse comitê foi se fortalecendo e se articulando com grupos já mobilizados em outras licenciaturas, além de se integrar a associações e entidades de educadores e estudantes. Por esta via, foi se tornando um dos principais atores na disputa pelos indicativos dos processos de reformulação dos cursos de formação de professores no país.

Apesar de alguns avanços, nas discussões acerca do curso de pedagogia, Silva (2006) lamenta que os cursos superiores tenham ficado por longos anos sob a regência do Parecer nº 252/69, além da morosidade em descartá-la por causa das dificuldades em se lidar com o assunto. O Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura produziu vários documentos que contribuíram para suscitar iniciativas de reformulação dos

---

<sup>3</sup> Conforme explicita Saviani (2008) a I Conferência Brasileira de Educação, aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade.

cursos de forma a amenizar os efeitos da concepção tecnicista de educação oriundas do Parecer citado.

Com a amplitude das discussões e a necessidade de se pensar em proposições para a reformulação do curso de Pedagogia, em 1983, foi formada a Comissão nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - CONARCFE, em substituição ao Comitê criado em 1980.

No mesmo ano, aconteceu no decorrer do I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em 1983, em Belo Horizonte, a discussão sobre a base comum nacional, a qual permanece até hoje como proposta para a formação dos educadores e prevê a docência como base para a mesma, em oposição à “proposta oficial de currículos mínimos”. A esse respeito, Brzezinski (1996, p. 172) escreve

Essa base se insurgia contra a formação do pedagogo apenas especialista sem que se formasse professor [...] ela (a base comum nacional) mostra a resistência do movimento ao currículo mínimo fixado pelo CFE e nega a ideia de um elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador.

Em 1986, realizou-se o II Encontro Nacional da CONARCFE: silêncio sobre as questões de gênero, cuja discussão sobre a base comum nacional resultou em uma maior elucidação de suas concepções, bem como das consequências de sua aceitação por parte dos educadores. Assim, ficou definido que a base comum nacional deveria abranger três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica.

Em 1988, durante a V Conferência Nacional da Educação Básica (CBE), em Brasília, foi realizado o III Encontro Nacional da CONARCFE que teve como meta a rearticulação e reorganização do movimento. Já o IV Encontro Nacional da CONARCFE realizado em 1989, em Belo horizonte, além de reafirmar os princípios gerais do movimento avançou na formulação de dois princípios, quais sejam: o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação.

Em meio a esses acontecimentos, realizados na década de 1980, a Educação Infantil, que até então ocupava um lugar secundário, começou a ganhar maior destaque nas Políticas Públicas e, por conseguinte, na educação. Essa década foi de suma importância para a educação da criança pequena, sobretudo em função da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em síntese, defendia a ação do Estado para a democratização do ensino público, em todos os níveis de educação. Como escreve Kiehn (2007, p. 55),

[...] a constituição de 1988 simboliza a primeira iniciativa em resguardar, ainda que, na forma da lei, os direitos da criança. Nessa esteira, seguiram-se outras deliberações legais, como por exemplo, a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Em convergência com esse movimento social, político e científico que marca a produção dos anos 90 surgem outras indicações normativas e de regulamentação, que de alguma forma tomam a criança e a sua educação como elementos centrais de discussão, num esforço de demarcar o que é próprio do campo de conhecimento da educação infantil, somadas à preocupação de estabelecer medidas praxiológicas no âmbito das instituições de educação infantil.

É importante ressaltar que a oferta de ensino para crianças de até 6 anos de idade, não ocorreu ao acaso. Ela foi marcada por reivindicações lideradas pela sociedade civil organizada, representada, entre tantos grupos, pelo movimento feminista, pelo movimento de professores e pesquisadores da área e por organismos governamentais.

Desde então, a defesa de Educação infantil se amplia consideravelmente e, assim, a Constituição Federal se torna um marco na história da construção social, assegurando o direito à educação à criança pequena na faixa-etária de 0 a 6 anos, de acordo com seu art. 208 (BRASIL, 1988, p. 1) “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

## **2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na década de noventa, o curso de Pedagogia passa por grandes inquietações oriundas do movimento organizado pelos estudantes e profissionais que debatiam sobre a formação do educador. Eles por uma educação com caráter de resistência ao modelo econômico que fazem aumentar cada vez mais as desigualdades sociais, relacionados com as políticas conhecidas como neoliberais.

Foi nesta década, de 1990, que a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE recebeu esta denominação tendo em vista a necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades. Em 1980 era conhecida como Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura; que se converteu, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. A ANFOPE acompanhou de perto as discussões que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.



O V Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1990, em Belo Horizonte teve como foco central de discussão a questão do trabalho docente, como base na formação do educador. Isso ocorreu em função do surgimento de divergências em relação a identidade da Pedagogia, explicitadas em torno de duas concepções. A primeira concebia como objeto da Pedagogia a educação formal em ambiente escolar. Já a segunda, concebia a educação em qualquer ambiente social como objeto da pedagogia (FREITAS, 1996).

Em 1992, o VI Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Belo Horizonte avançou na formulação de uma proposta concreta para uma política de formação do profissional da educação. Segundo Freitas (1996), esta proposta coloca as Faculdades de Educação como o local onde deve ocorrer a formação do educador.

No VII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1994, em Niterói, foram encaminhadas questões acerca da política global de formação dos profissionais da educação, defendendo um projeto de formação de um profissional crítico, “capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico social” (ANFOPE<sup>4</sup>, 1994, p. 23). Por sua vez, o VIII Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Belo Horizonte, em 1996, aprofundou a discussão sobre a formação inicial e continuada levantada nos encontros anteriores, destacando sua diferenciação e importância na formação dos educadores.

Nesse período, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) reacende as discussões sobre o curso de pedagogia. A Lei introduz alguns indicadores visando à formação de profissionais para a educação básica, criando expectativas na comunidade educacional para que fosse garantida a formação, em nível superior, de todos os professores da educação básica.

O Art. 62 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) determina que, além das universidades, os Institutos Superiores de Educação estão aptos a formar docentes para atuar na educação básica. Já o inciso I, do Art. 63, explicita que estes institutos manterão o Curso Normal Superior para a formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

O artigo 64, da referida Lei, trata da formação necessária dos profissionais da educação para atuação em funções não docentes. A habilitação de professores para atuarem no ensino especial, o inciso III, do Art. 59, da mesma Lei, indicava a possibilidade de atuação

---

<sup>4</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, criada em julho de 1990, em Assembléia Nacional do 5º Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), realizado em Belo Horizonte (MG) entre 24 a 27 de Julho. Tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade.

do especialista. Estes fatos geraram a polêmica da extinção do curso de pedagogia. Todavia, conforme indica Silva (2006), o MEC optou por manter o curso e requisitou, por meio do edital nº 4/97 da Secretaria de Educação Superior (SESu), o encaminhamento de propostas, para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas do Ensino das diferentes áreas do conhecimento, mantendo aquelas referente ao curso de pedagogia.

Na concepção de Brzezinski (2000), a LDB 9394/96 apresenta alguns avanços no que se refere à formação docente, dentre os quais aponta a junção entre teoria e prática como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, já prevista no artigo 61, em seu § único e incisos II e III (BRASIL, 2010, p. 46):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

[...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No entanto, a pesquisadora Brzezinski (2000) detecta deficiências no mencionado artigo. Isto é, acredita que o mesmo pode ser interpretado de forma enviesada por aqueles que almejam substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula, pelas experiências acumuladas em instituições de ensino ou ainda pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.

As formulações da ANFOPE, a partir de 1995 (SILVA, 2006), versam na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, referindo-se aos aspectos de formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.

De acordo com Silva (2006), em agosto de 1998, no IX Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Campinas, a ANFOPE formulou o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. O documento propôs que as instituições formadoras organizassem suas propostas curriculares, por meio de indicações gerais a todos os cursos, evidenciando, entre elas, a base comum nacional e a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. O documento, também, propôs orientações relativas ao perfil do profissional da educação, competências e áreas de atuação, eixos norteadores da base comum nacional,

princípios e componentes para organização curricular e duração dos cursos. Já para a área de atuação foi especificada a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; a Educação Profissional; a educação não-formal; a Educação Indígena e a Educação à Distância.

A ANFOPE definiu no documento, acima referenciado, os eixos comuns da base comum nacional: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo, interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada. Brzezinski (1996, p. 24) explica que: “a proposição da base comum surgiu principalmente da análise da fragmentação do conhecimento pedagógico, proporcionado pelo elenco de disciplinas dos currículos vigentes à época”.

Em 6 de dezembro de 1999, Art. 3º, no § 2º, o Decreto Presidencial nº 3.276 (BRASIL, 1999) determinou que a formação destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental dar-se-ia, exclusivamente, em cursos normais superiores. Esta decisão implicou na redução do curso normal em nível médio e, ao curso de pedagogia, restou a formação do profissional da educação não docente, conforme exposto pelo artigo 64 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 2010, p. 23)

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

Mediante ações de resistência quanto ao cumprimento do decreto presidencial nº 3.276/99, outro decreto, o de nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Silva (2006) ressalta que tanto o parecer CES 970/99 como o decreto 3.276/99 ao desapossar a função de magistério do curso de pedagogia, criaram uma dicotomia entre ensino e pedagogia, retroagindo os avanços a respeito da pedagogia enquanto ciência da educação.

O X Encontro Nacional da ANFOPE aconteceu em agosto de 2000, em Brasília, as discussões pautaram-se nas políticas de formação dos educadores. O XI Encontro Nacional, realizado em agosto de 2002, em Florianópolis, analisou a política educacional no país, apontando algumas determinações legais que foram implementadas no Brasil, em sua maioria, desconsiderando as propostas e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas.

Em agosto de 2004, aconteceu em Brasília, o XII Encontro Nacional da ANFOPE, que teve como tema “Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior”. Esta temática suscitou grandes expectativas com relação a Reforma Universitária, a Rede de Formação de Professores e o Exame de Certificação.

A Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura – Docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os anseios de muitos estudantes e educadores para que o curso formasse profissionais para a docência, se materializaram no artigo 4º (BRASIL, 2006, p. 2):

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006), a estrutura do curso de pedagogia foi organizada em dois núcleos de estudos básicos, sendo um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores. A carga horária do curso ficou determinada com o mínimo de 3200 horas para integralização dos estudos e foram extintas as habilitações.

Para Saviani (2009), a partir da LDB 9.394/96, o que se propõe a título de formação de professores acabou por desqualificar a profissão, já que preconizava uma formação aligeirada, sem qualidade e mais barata.

Na perspectiva de Libâneo e Pimenta (2002, p. 15), é importante que o curso de Pedagogia garanta que a formação do pedagogo destine-se “[...] à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional com pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares”.

As concepções sobre a docência no curso de pedagogia não eram unificadas. Freitas, uma das ex-presidentes da ANFOPE; Scheibe, ex-presidente da ANFOPE e ainda, Aguiar e

Melo defendiam a base docente na proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia. Libâneo, Pimenta, Ribeiro, Dornales e Franco discordavam e apontavam problemas na maneira como foi pensada a formação do pedagogo.

A tese defendida pela ANFOPE era a de que a docência deveria ser a base do curso de pedagogia, uma vez que a função do profissional da educação estaria intimamente ligada ao ato educativo de sala de aula. Segundo Sheibe, integrante da ANFOPE (2001, p. 7)

A tese defendida por esta proposta procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

O CNE decidiu que a docência seria a base da formação no curso de Pedagogia, com articulação da gestão e da produção do conhecimento. Para Libâneo (2006), o acréscimo de atividades de gestão e produção do conhecimento gera uma imprecisão conceitual, uma vez que todas as atividades profissionais, realizadas no campo da Educação, quer estejam ligadas à escola ou sejam extraescolares são atividades docentes. O autor acrescenta que, desta forma, estariam exercendo docência o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador e o editor de livros. Considera, também, patente a confusão que o texto provoca, uma vez que não diferencia campos científicos, setores profissionais e áreas de atuação.

Outro ponto discutido pelos autores contrários a docência como base do curso e que merece destaque é a tarefa de formar o professor, o gestor e o pesquisador. Reportamos a Libâneo (2002) para explicitar sua insatisfação, ao declarar que em 3.200 horas, formar três ou quatro profissionais num mesmo curso, não atingirá níveis mínimos desejáveis de qualidade. Mantendo um só currículo, com o mesmo número de horas, o resultado será um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado.

Os autores contrários à docência, como base do curso de pedagogia, defendem a concepção de que a formação do pedagogo deve ser a de cientista da educação. Vejamos as palavras de Libâneo e Pimenta (1999, p. 256-257)

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias etc.).

Franco (2003) advoga a ideia de que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente. Tal fato implicou no distanciamento de sua identidade epistemológica. Com isso, a cada dia ela foi perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, que convergiu na intenção das políticas públicas de anunciar sua quase desnecessidade social.

A posição contrária a docência, como base do curso de Pedagogia, foi defendida pelo Manifesto de Educadores Brasileiros (2005), composto por cerca de 120 educadores, o qual destacamos Libâneo e Pimenta, que propuseram que o curso de Pedagogia fosse bacharelado, posto que educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreenderam a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se, prioritariamente, como uma ciência.

Na vertente defendida por Pimenta (2004), a base para o curso de pedagogia deveria ser a pesquisa em educação porque sendo a docência, retira-se do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção do conhecimento.

Libâneo (2006, p. 220) também discorda da docência como base do curso e defende a ideia de que

A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Outra posição contrária à docência, como base do curso, é a de Franco (2003, p. 114) o autor declara que a “docência, uma das modalidades da práxis educativa, deve se organizar pela pedagogia e não seria correto afirmar que é a pedagogia que deveria se organizar pela docência”.

A ampliação do termo docência possibilita ao licenciado em pedagogia atuar na docência, na gestão e na produção do conhecimento, trazendo um acúmulo de atividades e responsabilidades ao professor. De acordo com as diretrizes do curso de pedagogia, o próprio conceito de professor tem sido camuflado, emergindo, apenas, a docência como atividade de um profissional polivalente, concentrado no campo da ação. Acreditamos que a visão que se tem do professor é apenas de um profissional que “dá aulas para crianças” e concordamos com Libâneo (2001) que a ideia de conceber o curso de Pedagogia apenas como formação de professores é simplista e reducionista, uma ideia de senso comum, porque além de formar o

professor, a Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo que também é uma diretriz orientadora da ação educativa. O autor cita o didata alemão Schimied-Kowarzik (1983) que denomina a Pedagogia de ciência *da e para* a educação e conclui, portanto que é a teoria e a prática da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) determinaram que o egresso do Curso de Pedagogia formará para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de 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. Esta aprovação foi fruto da luta de vários educadores, já mencionados anteriormente.

Para Miranda (2008) a versão final das Diretrizes gerou polêmicas e desencadeou novas discussões porque não havia um consenso acerca dos referenciais. A ANFOPE comemorou a conquista, por outro lado, docentes, discentes, pedagogos e outras categorias protestaram. Enquanto uns aclamavam os avanços, outros lamentavam o retrocesso, a sistematização de concepções equivocadas de graves impactos na formação e na vida profissional. Houve também aqueles que questionavam apenas alguns princípios norteadores.

De acordo com as Diretrizes, os princípios da docência, da gestão e da pesquisa devem estar presentes nos projetos dos cursos de Pedagogia e na estrutura curricular, que deixa de ser organizada por habilitações. Porém surge um grande desafio para os coordenadores: reestruturar o projeto pedagógico. Com a extinção das habilitações houve dificuldade para compreender que os egressos não teriam habilitação específica, mas seriam licenciados em Pedagogia. Outro entrave foi a dificuldade de organizar as disciplinas nos Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores das Diretrizes.

Embora as Diretrizes tenham ampliado as discussões a cerca da educação e da formação profissional de qualidade social do pedagogo, o debate não cessou, pelo contrário, deve acirrar para acompanhar as demandas no atual contexto histórico, político e cultural.

### **3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A defesa de uma perspectiva educativa para a Educação Infantil tem sido um desafio para as políticas de educação. Nunes, Corsino e Kramer (2005) informam que no Brasil, a

criação e extinção de órgãos com as mesmas funções é constante. Além de ser um problema administrativo, desvela-se que a criança é encarada de modo fragmentado. Não há a articulação da saúde, assistência e educação, cada uma destas áreas é apontada como causa, mas na verdade é consequência das condições em que vivem as crianças.

Nunes, Corsino e Kramer (2005) esclarecem que só em 1974 a pré-escola recebeu atenção do governo federal com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE). O contexto de criação do COEFRE pautava-se em um discurso oficial apontando a pré-escola como prioridade, mas o orçamento da União continuava sem dotação de verbas específicas.

Kramer (1994) discute e critica os documentos do CFE pela visão compensatória que embasa as diretrizes para a formação dos recursos humanos para a Educação Infantil. A autora destaca que os profissionais, que trabalham com crianças pequenas, foram apontados como pessoas com pouco conhecimento, que tem “experiência fragmentada” e “defasagem cultural”. Para ela, essa situação justificaria a criação de cursos emergenciais.

Na década de 1990, com a conquista da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu-se o direito de todas as crianças de 0 a 6 à educação e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para garantir esse direito.

Com o objetivo de construir novos marcos para a Educação Infantil e de seus profissionais, foram realizadas, segundo Bonetti (2004), várias discussões, entre 1994 e 1996, envolvendo diversos profissionais da área ligados a universidades, grupos de pesquisas e ao Ministério da Educação. Todos comprometidos com a Educação Infantil, com o intuito de superar a dicotomia educação/assistência. Essas discussões geraram muitos documentos, no âmbito do MEC, com a finalidade de subsidiar a construção de políticas voltadas ao atendimento da criança e a formação dos professores, como:

- Política de Educação Infantil: proposta 1993;
- Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil, 1994;
- Política Nacional para a Educação Infantil, 1994;
- I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994.

No documento denominado “Política de Educação Infantil”, são apontadas seis diretrizes voltadas para uma política de recursos humanos, que destacam a necessidade de valorização dos profissionais por plano de carreira, condições de trabalho e formação



específica<sup>5</sup>. Este documento (BRASIL, 1993, p. 19) estabelece a especificidade desses profissionais por meio da função “educar e cuidar, de forma integrada, à criança na faixa etária de zero a seis anos”. Aos profissionais de crianças pequenas, que atuam na Educação Infantil, cabe educar e cuidar de crianças, necessitando, assim, ser preparados por uma formação que contemple essa especificidade. Diante do exposto o documento referenciado (1993, p. 19)

[...] exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Implica ainda, a necessidade de que o profissional tenha idade igual ou superior a 18 anos.

Com a indicação do MEC de repensar a formação dos profissionais da Educação Infantil (doravante EI), foram surgindo várias questões, a saber: como garantir a formação desses profissionais e a especificidade de educar e cuidar? Como garantir a especificidade à educação de 0 a 3 anos? O nível de formação dos profissionais é visto como ideal pelos estudiosos da área? Que curso seria ideal? Como deve ser o currículo? Qual a denominação ideal para esse profissional?

Objetivando discutir essas questões realizou-se, em abril de 1994, o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. O referido encontro foi organizado pelo Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, tendo como coordenadora Angela M. Rabelo F. Barreto. O encontro reuniu vários especialistas de renome nacional da área, além de profissionais responsáveis pela formação de professores, resultando em várias proposições para a formação do profissional de Educação Infantil<sup>6</sup>. Nesse encontro, segundo Bonetti (2004), o nível médio foi aceito como formação mínima e o superior entendido como ideal.

Quanto ao perfil do profissional da Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 37), espera-se que o mesmo deva ser constituído por uma formação

---

<sup>5</sup> As diretrizes, na íntegra, encontram-se em BRASIL/MEC/SEF/COEDI. Política de Educação Infantil - Proposta. Brasília, 1993.

<sup>6</sup> Formuladas pelas pesquisadoras convidadas Sônia Kramer (1994), Maria Malta Campos (1994), Selma Garrido Pimenta (1994), Fulvia Rosemberg (1994) e Zilma Moraes Ramos de Oliveira (1994) as reflexões e propostas partem das diretrizes indicadas na proposta à Política para a Educação Infantil.

[...] baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes, sendo o profissional de Educação infantil um defensor das crianças e suas famílias.

Com base nas discussões, aqui apontadas, foram levantados subsídios para a formação do profissional de Educação Infantil. Isso resultou num documento propositivo, que teve a professora da PUC do Rio, Kramer, como redatora. Esse documento-síntese, além de diretrizes e recomendações do MEC, viabiliza uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil que foi marcada por consensos ao tratar do perfil e currículo da formação e, também, das divergências quanto ao profissional, sua denominação e curso de formação.

As discussões, sobre a formação desses profissionais, foram retomadas no I Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994), realizado com o intuito de elaborar proposições a serem apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro, foi apresentada, pela Secretaria de Educação Fundamental, a proposta de Política de Educação Infantil que foi elaborada pelo MEC. Esse evento contou com várias mesas-redondas em que foram discutidas propostas para uma Política Nacional de Educação Infantil, e contou com a participação de vários profissionais da área e de entidades que participaram da elaboração do documento em 1993. O I Simpósio Nacional de Educação Infantil encerrou as discussões sobre a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, aprovando a proposta do MEC.

A respeito da formação dos profissionais continuou a proposta inicial quanto à denominação (profissionais) e formação (médio e superior). No que se refere as universidades, continua a questão da luta e do empenho na participação do processo de formação desses profissionais, que foi incorporada ao documento Política Nacional de Educação Infantil. O I Simpósio de Educação Infantil ressaltou a necessidade de (BRASIL, 1994, p. 38)

Continuidade do debate do papel da Universidade na formação do profissional de educação infantil, estabelecendo que um fórum que inclua as instituições de Ensino Superior que realizam esta formação, fórum este que se mantenha articulado aos setores responsáveis pela destinação das Políticas de Formação na área e em especial a Comissão Nacional de Educação Infantil.

No documento Política Nacional de Educação Infantil, o MEC, por meio do Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, reafirma (BRASIL, 1994) que esta etapa da Educação Básica destina-se as crianças de zero a seis anos. De acordo com Bonetti (1994), as

conquistas no âmbito da educação, expressadas na nova Constituição, só seriam efetivadas com a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei de nº 9.394 de 1996.

Podemos dizer que as especificidades da Educação Infantil foram definidas, inicialmente pela LDB 9394/96 (BRASIL, 2010, p. 25-26) que, na Seção II – Da Educação Infantil, explicita:

Art. 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30- 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.

Em relação à formação do professor, segundo o Plano Nacional de Educação, todos os professores da pré-escola e dirigentes de creches devem ter habilitação específica de nível médio. A LDB 9.394/96 (BRASIL, 2010, p. 46) também determinou:

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

Todavia, ainda há instituições de Educação Infantil que admitem profissionais sem formação específica. Acreditamos que esta realidade ocorra impulsionada por fatores históricos e culturais referentes à Educação Infantil.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 2010, p. 59) determina no artigo 87, § 4º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Posto isto, consideramos que houve um avanço significativo em se tratando das políticas públicas para a Educação Infantil a partir da LDB nº 9.394/96.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da Educação Paulo Renato Souza, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi produzido pelo Ministério da Educação e Cultura o qual o enviou, em fevereiro de 1998, para 700 profissionais da área da Educação Infantil, a fim de que no prazo de um mês emitissem um parecer a respeito do documento. Cerisara (2004, p. 43), após analisar alguns pareceres acerca do RCNEI, diz que “[...] a análise dos pareceres e a diversidade de ponto de vista neles

apresentados parecem indicar fortemente que a área de educação infantil é ainda uma área em processo de construção”.

Em outubro de 1998, a versão final foi publicada com poucas alterações pelo MEC, mesmo diante de apelos para que mais discussões sobre o documento fossem travadas e antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante destacar que o RCNEI se apresenta como proposta não-obrigatória, portanto, flexível e aberta, não se tratando de uma lei educacional. Com isto, os municípios tem livre arbítrio ao optar pelo uso ou não do mesmo.

O objetivo do RCNEI era de ser um guia para reflexão educacional dos profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos. Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) expõe a razão da urgência da publicação do documento ao declarar que:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições.

O RCNEI foi publicado em três volumes, sendo Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. O primeiro volume apresenta conceitos importantes referentes a criança, educar, cuidar, brincar; relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Aborda, ainda, organização dos espaços e do tempo e a parceria com as famílias. A intenção do primeiro volume era distanciar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, ou seja, de ter como referência a criança, com ênfase em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas.

O segundo volume, Formação Pessoal e Social, aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro, Conhecimento do mundo, discorre sobre os seis eixos de trabalho que deveriam orientar o trabalho do professor de Educação Infantil referente às diversas linguagens, são eles: música; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e, por fim matemática.

O documento se apresenta com uma concepção de educação que deve aliar o educar e o cuidar. Em consonância com o RCNEI (1998), educar significa propiciar às crianças situações de cuidado, orientar as brincadeiras e aprendizagens para que possam contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais, atitudes de aceitação, respeito e confiança

e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Já o cuidar equivale a compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, ou seja, implica em um ato de relação entre o outro e a si próprio. Que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Nas palavras de Kuhlmann Jr. (1999, p. 60)

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende.

Cerisara (2002) revela que a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Desta forma, os estudiosos da área defendem que o RCNEI deva ser apenas um material como tantos outros que servem para reflexão dos professores, mas não como um caminho a ser seguido à risca.

Para contribuir com a formação dos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, o MEC, em parceria com os Estados e os municípios interessados criou o curso Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Proinfantil (2005) em nível médio, a distância, na modalidade Normal. O curso tem duração de dois anos e tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. Para participar, o professor interessado deve procurar a secretaria de educação de seu município. Por sua vez, o município interessado deve procurar a secretaria de educação de seu Estado.

O Proinfantil é uma conquista em termos de formação continuada, mas como não é obrigatório, acaba por não atingir todos os professores, uma vez que fica restrita à vontade do governante municipal. Outro ponto a considerar é que os professores nem sempre aplicam os saberes da formação continuada na prática, portanto consideramos que as ações mais eficazes são aquelas que acontecem na escola, fruto de estudos e discussões da equipe escolar.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) implementou o ensino fundamental de nove anos, iniciando-se a partir dos 6 anos de idade, produzindo consequências na organização da Educação Infantil, gerando intensas movimentações nos sistemas de ensino, as quais Silva (2010, p. 314) destaca:

A definição da idade de ingresso, os diversos entendimentos observados sobre isso, as medidas e decisões sobre cortes etários existentes, as condições precárias e inadequadas oferecidas às crianças nas escolas de ensino fundamental, foram um dos focos de tensões recentes na educação brasileira. Alguns sistemas chegaram a estabelecer que a criança de seis anos de idade é aquela que faz aniversário em dezembro, podendo então frequentar todo o primeiro ano do ensino fundamental com cinco anos de idade. Configurou-se dessa forma uma antecipação de escolaridade.

As diversas publicações emanadas do Ministério da Educação - MEC sobre a criança de 0 a 6 anos (atualmente 0 a 5 anos), evidenciam a necessidade de que ela seja cuidada e educada conforme suas necessidades, com respeito e com a garantia da preservação de seus direitos. Podemos observar que todas as ações, desde o espaço físico, o material pedagógico, até os profissionais que trabalham com as crianças, são pensados e preparados para atendê-las conforme suas necessidades.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovem a igualdade de oportunidades educacionais e levam em conta diferenças, diversidades e desigualdades do contexto socioeconômico e cultural brasileiro.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação é um documento que tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças até seis anos.

O documento, Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito (2006), buscou averiguar as percepções sobre educação infantil de professoras/es, mães e pais usuários, mães e pais não usuários, líderes da comunidade e crianças que estavam frequentando as creches e pré-escolas em todo o país. O objetivo da publicação é contribuir para uma reflexão sobre esse tema no âmbito das creches, das pré-escolas e dos centros de educação infantil, dos bairros onde estão inseridos e dos grupos que atuam por uma melhor educação para a criança pequena.

O MEC também elaborou os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), material que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil, para que se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem, facilitando as interações.

O documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) apresenta de modo claro e detalhado, todos os aspectos a

serem considerados para que a creche seja um espaço educativo e possibilite o desenvolvimento da criança.

Outro avanço da Educação Infantil fica explicitado no Art. 4º da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (2010, p. 12) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e define criança como,

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As diretrizes obrigatórias para a Educação Infantil estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as quais definem os fundamentos norteadores que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem seguir, que são os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. Este documento vem orientar a formulação de políticas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação e, também, o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto-Pedagógico.

Porém, o próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 7) reconhece que:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Consideramos, então, a necessidade de respeitar as especificidades e diversidades das crianças da Educação Infantil, sem que haja modelos prontos, únicos e acabados, mas que permitam a criança viver plenamente a sua infância, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12) concebem o currículo da Educação Infantil como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Outra orientação proveniente do MEC são os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), que caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Tem como objetivo auxiliar as equipes que atuam nesta etapa da Educação Básica, em parceria com as famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

Para monitorar a qualidade da Educação Infantil o MEC criou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil objetivam traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade em indicadores operacionais, ofertando aos educadores e as comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.

Em 2009, a Emenda 59 dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. A Emenda prevê o atendimento de 100% da população de 4 a 17 anos nas redes públicas de Ensino, estabelecendo que os gestores públicos têm até 2016 para cumpri-la.

Em 2010, no sítio do MEC, foi lançado o Curso de Especialização em Educação Infantil, em nível de especialização presencial para professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público e equipes de educação infantil dos sistemas públicos de ensino.

Diante disto, notamos que por meio destes documentos houve um avanço significativo em relação à Educação Infantil, que diz respeito à criança ser reconhecida como um sujeito de direitos, com necessidades e interesses próprios. Devido a essa nova visão de criança, se faz necessário mudanças significativas no contexto educacional, uma vez que as instituições educativas bem como seus professores devem rever o seu papel com essas crianças, bem como a concepção da criança que se quer formar.

A Educação Infantil (EI) é a etapa da educação em que se inicia a relação da criança com o saber formal, espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil em sua totalidade. A preocupação e a responsabilidade com a educação destas crianças deve ser tanto prioridade da



família, do estado, como da escola e da sociedade, como um todo. Ninguém pode eximir-se de seu papel.

A história da EI mostra uma trajetória de professor assistencialista, com o único propósito de cuidador de crianças, para que suas mães pudessem trabalhar, para a necessidade de um professor dotado de saberes e competências, que precisa de uma formação de qualidade, possibilitando-o contemplar as mudanças históricas e realizar uma práxis eficiente. A ideia de que a criança é um ser que necessita apenas de proteção e assistência tem sido redirecionado, para um objetivo mais amplo, que contemple o pleno desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social, conforme dispõe o Art. 29 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 1): “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

#### **4 ESPECIFICIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO INICIAL**

Reconhecemos que a Educação Infantil não se resume mais em apenas cuidar, uma vez que educar e cuidar são igualmente importantes. A formação do profissional passa a ser relevante, para que possa atuar, de forma satisfatória, atendendo todas as especificidades da infância.

Oliveira (2002) afirma que a formação dos professores que atuam na Educação Infantil é precária, exigindo uma intervenção sistemática e contínua, a fim de ampliar as habilidades e competências desses professores com relação as suas ações de educação e cuidado, posto que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função.

Como já ressaltamos, é preciso respeitar as especificidades da criança de 0 a 6 anos, e, para que isso aconteça, é primordial a formação de qualidade do profissional que atua nesta etapa de ensino, ou seja, na Educação Infantil. Consideremos, portanto, as palavras de Kramer (2005, p. 129):

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que

posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

Acreditamos que os professores da Educação Infantil devem cursar o ensino superior, desmistificando a concepção de que qualquer pessoa pode trabalhar nesta etapa da educação básica, pois se resume apenas em cuidar. Para superar a dicotomia entre cuidar e educar, Assis (2008) propõe a ideia da mudança de entendimento do que seja educar, que ultrapasse a visão de que consiste apenas em reproduzir práticas comuns ao ensino fundamental e a outras etapas da educação. Enquanto isto persistir, o cuidar e o brincar estarão em segundo plano. Por outro lado, Kramer (2005) propõe uma reflexão sobre o cuidar, pontuando que não são só os pequenos que precisam de cuidados. Por que então considera-se o “cuidar” como objetivo, como natureza e especificidade da educação infantil?

A criança é um ser social dotada de capacidades afetivas, culturais e cognitivas que se desenvolve e aprende na interação com as pessoas que a cercam e, na medida em que amplia relações passa a se expressar e conviver, de forma cada vez mais segura, com diferentes crianças e adultos. Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, por isso, é preciso que o professor de Educação Infantil, segundo Kramer (1993, p. 37), “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos”.

Acreditamos que a criança é capaz de se expressar e de se colocar no tempo e no espaço desde que tenha a possibilidade para isso. Barbosa (2009, p. 27) argumenta que a criança é um “ser de pouca idade que tem um modo todo particular, singular, de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo”. Daí a importância do profissional ser capaz de enxergar a criança como ser que constrói seu próprio conhecimento, tendo o professor como um mediador desta aprendizagem.

Para Kishimoto (2002, p. 108), a criança constrói o conhecimento por meio de experiências ampliadas. A linguagem nas crianças menores de 6 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”. Para isso, o professor precisa saber utilizar as situações descritas em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

À medida que a criança cresce, vai passando por fases diferentes, para compreender esse desenvolvimento é preciso que o professor de Educação Infantil tenha um profundo conhecimento sobre a infância e sua singularidade, pois de acordo com Thiessen e Beal (1998, p. 10)

O período que a criança passa no jardim de infância é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral e harmônico. Para que a escola possa cumprir esse papel, é necessário conhecer as características do desenvolvimento infantil até os seis anos e organizar o ambiente e as atividades da pré-escola de modo a atender às necessidades das crianças nessa etapa da vida.

O profissional da Educação Infantil deve ser alguém qualificado para mediar o desenvolvimento e aprendizagem da criança e ser capaz de tomar a criança como ponto de partida, para seu desenvolvimento, como nos esclarece Kuhlmann (2000, p. 65)

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação do profissional que irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

Contudo, para essa educação, Oliveira (1995) assevera que falta, ao profissional, a atualização de conhecimentos na área, momentos para reflexão, planejamento de aulas e um tipo de pesquisa que subsidie sua prática. Todavia, a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve vincular-se a um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo. Kramer (2005, p. 129) acredita que para ser professor é necessário gostar de aprender, “mais que do que ensinar é preciso gostar de aprender”, o que implica compreender que sua formação é contínua.

Libâneo (2001) retrata, com muita clareza, que não basta ao professor, de qualquer nível de ensino ter apenas saberes, é necessário saberes e competência. Saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional. Competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem o exercício adequado da profissão. Portanto, cabe ao professor de Educação Infantil refletir sobre sua prática, corrente aliada ao pensamento sistematizado, ou seja, como destaca Libâneo (2001, p. 27-28) “sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de

processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional”

Oferecer um ambiente educativo acolhedor e desafiador, tendo possibilidade de brincar como uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos configura uma das principais metas da Educação Infantil. Isso porque o desenvolvimento da criança depende igualmente da possibilidade que ela tem de explorar seu ambiente, expressar suas emoções tendo contato, com várias coisas, pessoas e estabelecendo relações afetivas. Para tanto, Kuhlmann Jr. (2000) acredita que o professor deve ser capaz de compreender que a criança, para interagir com as diferentes realidades, precisa sentir-se respeitada e estar envolvida afetivamente, sendo a afetividade está ligada com o respeito que este professor deve ter com a criança, respeitando sempre a sua singularidade, enxergando a criança como um ser único e capaz de ver, sentir e agir.

Por fim, ao professor cabe buscar conhecimentos que venham ao encontro com os anseios das crianças, que possibilitem ao professor um trabalho voltado para a faixa etária que necessita de uma Educação Infantil de qualidade. Educação esta que tenha a criança como centro de toda aprendizagem e que este profissional seja capaz de refletir sobre sua ação, buscando compreender como se dá o desenvolvimento integral da criança.

Após apresentarmos um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação do professor da educação infantil e com as políticas públicas para esta etapa da educação básica, discorreremos no Capítulo II sobre o Curso de Pedagogia da FESURV, *locus* desta pesquisa, com ênfase na formação específica do educador de Educação Infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **O CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV - UNIVERSIDADE DE RIO VERDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo deste capítulo é desvelar o histórico do Curso de Pedagogia da FESURV, bem como o Projeto Político Pedagógico do curso, para analisar como ocorre a formação dos professores nesta instituição de ensino que atuam na Educação Infantil.

O capítulo está organizado em três partes: a primeira refere-se a um breve histórico do Curso de Pedagogia da FESURV; a segunda apresenta as principais considerações referentes ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e suas matrizes curriculares - n. 19 e n. 64 e; a terceira se encarrega de analisar a formação específica para a Educação Infantil do referido curso.

#### **1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV - UNIVERSIDADE DE RIO VERDE**

O ensino superior, no município de Rio Verde foi implantado em 1968 como extensão da Universidade Católica de Goiás – UCG, a qual ofertava 50 vagas para o curso de Pedagogia. Após um ano de funcionamento o curso foi substituído pelo Curso Polivalente de Letras Modernas – Português/Inglês.

Collet e Silva (2001) explicitam que a UCG, embora tenha autorizado a abertura do referido curso, eximiu-se de arcar com os custos de sua manutenção. Diante disso, um grupo de Ação Social da comunidade Rioverdense se mobilizou para assegurar a viabilização do curso instalado nas dependências do Colégio Estadual do Sol, posteriormente transferido para um prédio localizado à Rua Senador Martins Borges, nº 269, centro da cidade.

De acordo com Castro (2008, p.26)

Os recursos financeiros para a manutenção do curso eram conseguidos por meio de doações mensais em dinheiro. Era um grande número de pessoas que, por um longo período, contribuíram para a manutenção do curso. Os professores eram remunerados com a arrecadação das mensalidades pagas pelos alunos.

Segundo a autora citada, a primeira mantenedora do ensino superior foi a Sociedade de Ensino de Rio Verde – SERVE e em dezembro de 1970, o prefeito em exercício criou a

Fundação Universitária de Rio Verde – FURV, declarada de utilidade pública municipal pela Lei nº 1.104 da Prefeitura Municipal de Rio Verde que, financiou o ensino superior até março de 1973. Neste mesmo ano, segundo Collet; Silva (2001) foi criada a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde – FESURV, desvinculando-se da Universidade Católica de Goiás.

O Curso de Pedagogia da FESURV desde agosto de 1973 forma profissionais para atuar na docência. Com o passar dos anos, a Universidade tem se constituído como uma das principais instituições de ensino superior do Estado de Goiás. Seu campus administrativo localiza-se na Fazenda Fontes do Saber, em Rio Verde - GO. Em 2007, a Universidade começou a implementar um plano de expansão com a instalação de unidades em cidades do interior goiano. O objetivo era ampliar a oferta de acesso ao ensino superior. Desde então, foram instalados três campi: Caiapônia, Nerópolis e Cristalina.

Por ser a instituição de formação de professores mais antiga da cidade, o curso de Pedagogia foi escolhido como *locus* desta pesquisa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2006), o curso foi criado em 1973, com a licenciatura curta, por meio da Resolução nº 1.096, de 31 de agosto de 1973, do Conselho Estadual de Educação e do Decreto Presidencial nº 75.299, de janeiro de 1975. Nesta época, o curso de Pedagogia da FESURV tinha como objetivo preparar supervisores e administradores em educação e formar professores para o curso Técnico em Magistério. Esse currículo vigorou durante onze anos, até ser implantada, em 1984, a nova estrutura curricular, no qual o curso passou para a licenciatura plena, tanto nas habilitações de Administração, Supervisão Escolar e habilitação para a docência. As mudanças foram oficializadas por meio do Decreto Presidencial nº 89.302, de janeiro de 1984 e reconhecidas pela Portaria nº 325, 11 de maio de 1987. Em 1999, somam-se ao Curso a habilitação em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo Decreto Presidencial n. 5.008, de 10 de fevereiro de 1999.

Em 14 de outubro de 2005, o Secretário-Chefe do Gabinete Civil, da Governadoria do Estado de Goiás, por meio da Portaria nº 1.453, renovou o reconhecimento do Curso de Pedagogia da FESURV até dezembro de 2007. Neste ano, a instituição modificou a estrutura curricular de todos os cursos para fazer a inclusão das disciplinas comuns, em um núcleo que foi denominado “Núcleo de Disciplinas Comuns”. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2006), o objetivo desta alteração foi padronizar as ementas e carga horária de modo a beneficiar alunos com pendências nestas disciplinas podendo cursá-las em outra faculdade mantida pela universidade, sem nenhum prejuízo para seu currículo.

No mesmo ano, o Curso de Pedagogia fez alterações na matriz curricular para atender as diretrizes curriculares em vigor, originando assim a nova matriz curricular, intitulada matriz n. 64. A partir deste momento o curso passou a ser regido por duas matrizes: a de n. 19 e a de n. 64.

A matriz de n. 64 foi integralizada em 2010. É importante dizer que esta modificação ocorreu para atender à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Segundo o artigo 2º da referida Resolução:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Desta forma, por normatização da Lei, a Universidade de Rio Verde, na matriz de n. 64, assegura ao egresso o direito ao exercício do magistério em Educação Infantil amparado sobre a Resolução de nº 9<sup>7</sup>, de 4 de outubro de 2007 e de nº 2, de 26 de julho de 2008, do Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup>.

Com isto, a instituição tem como objetivo formar profissionais com consciência crítica. Para Alarcão (1996), o homem, na atualidade, precisa reaprender a pensar. Nesse sentido, o curso de Pedagogia objetiva formar um profissional reflexivo capaz de intervir na realidade.

Para tanto, o profissional necessita de um conhecimento que o ajude a compreender, valorizar e articular o ensino e a pesquisa na produção do conhecimento, tornando-o capaz de corresponder as necessidades dos educandos.

O Projeto Político Pedagógico (2006, p. 45) discorre sobre os princípios norteadores do curso, afirmando que “a Pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação, bem como os meios apropriados à formação Humana”.

O eixo do curso é a pesquisa e a prática pedagógica, visando formar profissionais capazes de refletir, decidir, planejar e realizar atividades educacionais em várias instâncias e níveis. Considera que o currículo é fruto de um processo contínuo de construção baseando-se

---

<sup>7</sup> Estabelece normas para o apostilamento em diplomas de curso de graduação em pedagogia, do direito ao exercício do magistério em educação infantil.

<sup>8</sup> Alteração da Resolução CNE/CES nº 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.

na avaliação, investigação e na prática coletiva de organizações. O curso garante ainda, aos acadêmicos, competências para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (2006, p. 48-49) do curso, o pedagogo necessita ser

[...] aquele que alia o fazer pedagógico a reflexão permanente sobre a própria práxis, conforme as exigências do perfil profissional necessário ao enfrentamento das exigências da sociedade contemporânea, demonstrando capacidade de somar ao domínio específico, uma sólida cultura geral, desenvolvendo-se continuamente em todas as suas dimensões, apoiados nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, pois o processo de trabalho docente, pelas exigências do mundo atual, requer um profissional que fundamente teoria/prática em consonância com o pensar permanente de sua atuação pedagógica, frente as necessidades da formação de um cidadão trabalhador.

Os quatro eixos que fundamentam a proposta pedagógica do curso são flexibilidade, autonomia, integração e atualização, necessários para formar o indivíduo para atuar numa realidade em constantes mudanças.

O curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde objetiva a formação de profissionais:

- com consciência crítica sobre a realidade em que vão atuar;
- com adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- com satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

Com relação ao profissional a ser formado, o Projeto Político Pedagógico (2006, p. 60) estima que seja

[...] um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e unidades e projetos educacionais; produzir e difundir conhecimento nas diversas áreas do conhecimento, tendo a docência como base fundamental e insubstituível de sua formação e identidade profissional; atuar enquanto docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais, escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional.

Quanto às competências pretendidas pelo curso, almeja-se compreender e valorizar o multiculturalismo manifesto nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento.

As habilidades se referem a criar, recriar, desenvolver, selecionar, aplicar metodologias adequadas ao processo de construção do conhecimento; articular as atividades



educacionais pertinentes as diferentes formas de gestão educacional e à elaboração de projetos pedagógicos que sintetizem as atividades de ensino e administração; desenvolver atividades pertinentes à Educação Infantil (educar e cuidar).

O Curso é composto por Fundamentos da educação: Filosofia, Sociologia, Psicologia e disciplinas destinadas ao conhecimento específico para preparação para o exercício de funções docentes nas unidades escolares e não-escolares.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2006) o estágio é componente obrigatório, constituindo-se como um eixo articulador entre a teoria e a prática. Pretende que as atividades desenvolvidas no estágio transcendam a sala de aula e contemple o ambiente escolar e não-escolar, em articulação com os órgãos normativos e executivos dos sistemas nacionais, estadual e municipal da educação.

### **1.1 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde (n. 19)**

O Curso de Pedagogia da FESURV na matriz 19, era presencial, com turmas no período noturno e diurno, com estágios supervisionados e atividades práticas. Os dados da matriz 19 foram obtidos por meio de anexo do Projeto Político Pedagógico (2006), que trata da matriz 64. Nos documentos consultados não foi possível identificar o ano da matriz 19. Moraes (2008) relata que o Curso tinha como objetivo preparar supervisores e administradores em educação e formar professores para atuar no Curso Técnico em Magistério.

A matriz de n. 19, faltando três períodos para seu término, teve seu reconhecimento renovado até 31 de dezembro de 2007, distribuídos em 4 anos ou 8 semestres, no mínimo, e de 7 anos ou 14 semestres, no máximo para que o aluno conclua o curso. Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico<sup>9</sup> que contempla a matriz n. 19, os únicos dados sobre ele está em anexo que se resume na matriz curricular e a ementa de algumas disciplinas.

Segundo os dados obtidos pelo Projeto Político Pedagógico (2006), o Curso de Pedagogia na matriz 19 tem a carga horária total de 2.565 horas, sendo destinadas 2.070 horas para as Habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e

---

<sup>9</sup> A Secretaria Geral da FESURV informou que não conseguiu localizar em seus arquivos o Projeto Político Pedagógico que contempla a matriz 19.

Magistério nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental e 495 horas para a Habilitação em Administração Escolar ou Supervisão Escolar.

**Quadro 1 – Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV - Matriz 19**

<b>Discriminação</b>	<b>Total</b>
Créditos Parte Comum	93
Créditos da Parte Diversificada	138
<b>Crédito Total do Curso</b>	<b>231</b>
Carga Horária Comum	1.395 h/a
Carga Horária do Magistério	675 h/a
<b>Carga Horária Total do Curso para Habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental</b>	<b>2.070 h</b>
<b>Carga Horária para Habilitação em Administração Escolar ou Supervisão Escolar</b>	<b>495</b>
<b>Carga Horária Total do curso</b>	<b>2.565</b>
Duração Mínima	8 semestres
Duração Máxima	14 semestres

Fonte: PPP da FESURV (2006).

Destacamos que não tivemos acesso ao referencial bibliográfico trabalhados nas disciplinas da matriz 19. Abaixo, segue o quadro das disciplinas juntamente com sua ementa descritos no quadro 2:

**Quadro 2 – Ementa do Curso de Pedagogia da FESURV - Matriz 19**

<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	Língua Portuguesa I	Modificações da língua no tempo e no espaço. Propriedades da língua escrita. Análise e interpretação de textos técnicos. Morfologia nominal e verbal. Desenvolvimento da expressividade e organização do pensamento.
	Metodologia Científica	Organização de estudos no 3º grau. Documentação e compreensão de textos científicos. Do conhecimento: raízes epistemológicas. Do método: trabalhos científicos. A pesquisa. Comunicação científica.
	Introdução à Estatística	Histórico e importância. Conceitos: população, amostra, dado, variável, parâmetro, amostragem. Arredondamento de dados. Fases do trabalho estatístico. Séries estatísticas. Representações gráficas. Dados relativos: porcentagens, índices, coeficientes, taxas. Distribuição de frequência. Medidas de posição. Medidas de variabilidade.
	Sociologia Geral	Sociologia como ciência. Conceitos básicos. História da Sociologia. Marxismo. Interação social. Grupos e classes sociais. Cultura e organização social. Conflitos sociais da sociedade brasileira. Controle e mudança social. Estado e classes sociais.
	Educação Política	Análise das transformações históricas do conceito de política. Os sistemas educacionais formais e não formais como produtores e difusores de concepções

		políticas. Pressupostos políticos dos projetos educacionais do Estado brasileiro.
<b>2º SEMESTRE</b>	Introdução à Psicologia	O comportamento humano. A capacidade de compreensão, análise, aplicação e avaliação da fundamentação teórica aplicada ao comportamento humano relativo à situação escolar e realidade brasileira.
	Introdução à Filosofia	Formação da visão crítica e da consciência para interpretação, análise e compreensão da realidade contextual do homem. Percepção do homem como ser de consciência, ação e responsabilidade pessoal e social.
	Sociologia da Educação I	A Sociologia da Educação. As bases sociológicas da Educação. Pedagogia e Sociologia. Enfoques sócio-antropológicos da personalidade, os aspectos sociais do desenvolvimento da personalidade. A Educação e a sociedade brasileira.
	História da Educação I	Análise e revisão dos conceitos de: ensino, instrução, educação e história. Pesquisas bibliográficas sobre a história geral da educação, desde os tempos primitivos aos nossos dias. Comparação e análise da educação nos diferentes períodos históricos com a educação brasileira. Análise da perspectiva classista que permeia a história e a educação Apresentação de trabalhos e pesquisas em aulas práticas.
	Língua Portuguesa II	Aprimoramento da prática intensiva da expressão escrita e da análise de textos técnicos e/ou não técnicos, a fim de se perceber as modificações da língua no tempo e no espaço, demonstrando na realidade redutiva e a força indutiva da argumentação.
<b>3º SEMESTRE</b>	Psicologia da Educação - Aprendizagem	Aprendizagem humana: conceitos e teorias. Processos e fatores da aprendizagem. Tipos de aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem.
	Didática Geral I	A didática numa retrospectiva histórica. Objetivos da educação. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. A dinâmica interna na sala de aula. O livro didático A relação professor-aluno. Avaliação da aprendizagem e planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação.
	Filosofia da Educação I	Reflexões acerca dos conceitos inerentes à filosofia da Educação. Reflexões, análises e críticas sobre os agentes pedagógico-educativos. Exposições de trabalhos em aulas práticas.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries	Conhecimento das reformas no contexto histórico brasileiro, relacionado a uma visão crítica da política educacional brasileira, bem como a organização e funcionamento do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental). Identificação do homem com a educação como elemento modificador e sistematizador numa problemática do subdesenvolvimento e as implicações para a educação. Referencial teórico do sistema educacional e toda sua estrutura contextualizando-o na prática do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental)
	Estatísticas Aplicada à Educação	Visão geral sobre a estatística na administração escolar. As séries estatísticas. Estudo sobre os números relativos: coeficientes, índices, densidade escolar, porcentagem de índice de taxa média de crescimento anual. Traçado de gráficos: colunas, barras, cartograma,

		pirâmide e colunas e barras compostas. Classificação das séries estatísticas. Números índices de uma marcha. Construção de tabela – Ogiva. As medidas de posição: percentuais, decis e quartis. As medidas de tendência central: médias – distribuição e frequências.
<b>4º SEMESTRE</b>	História da Educação II	Visão crítica do papel da educação na e para a história. Antecedentes históricos da educação brasileira. A educação na história do Brasil Colônia e Império numa visão sócio-política e social no Brasil República: análise das tendências pedagógicas permeadas pelos interesses sociais de classes. Apresentação de trabalhos e pesquisas em aulas.
	Sociologia da Educação II	O estudo sociológico da escola. Ideologia e educação, as instituições sociais básicas e a educação. Escola e comunidade. A Sociologia e a sala de aula. Educação e desenvolvimento.
	Teoria do conhecimento	Estudo da natureza, espaço e limite do conhecimento humano, com ênfase especial na epistemologia das ciências naturais humanas.
	Psicologia da Educação - Desenvolvimento	Desenvolvimento psicológico: conceitos e teorias. Fatores fundamentais do desenvolvimento. Estudo das características do desenvolvimento nas diferentes fases da vida escolar.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	Formação teórico prática numa visão crítica dos pressupostos e metas da estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau (Ensino Médio). Consciência profissional e o relacionamento da teoria e prática num trabalho mais ativo e autônomo pelo desenvolvimento democrático do ensino. Relação entre formas e organização do trabalho e educação como elemento da cultura visando maior responsabilidade e reparo quanto a formação e atuação dos profissionais da educação.
<b>5º SEMESTRE</b>	Filosofia da Educação II	Reflexões, análises e críticas sobre tendências pedagógicas. Reflexões sobre diretrizes filosóficas, históricas, sociais e legais da Educação. Trabalhos práticos sobre as filosofias subjacentes nas leis do ensino. Discussões e análises sobre as novas propostas educativas.
	Didática Geral II	Perspectiva sócio-política da educação no Brasil/uma visão crítica. Ensino e aprendizagem. Planejamento educacional e princípios dos fundamentos didáticos.
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica	Estudo, análise e estruturação de pesquisas no campo educacional. Redação de trabalhos científicos. Teoria e prática de projetos pedagógicos
	Linguística e Literatura infantil-juvenil	Reconhecimento da importância da Linguística para o ensino da Língua Portuguesa na situação atual. Ampliação da visão crítica do universo da criança e do adolescente através da leitura e indicação das obras literárias.

Fonte: PPP da FESURV (2006).

Apresentamos, no quadro 3, as Disciplinas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries e as Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

**Quadro 3 - Habilitação em Magistério das Disciplinas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries e das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio**

<b>6º SEMESTRE</b>	Psicologia da Educação - Adolescência	Caracterizar a psicologia educacional quanto às atitudes, sentimentos, valores, opiniões, crenças, hábitos e interesses no contexto criança-adolescente-professor-escola. Conhecimento sobre os aspectos psicológicos subjacentes às práticas educativas desenvolvidas na escola. Aplicação dos conhecimentos básicos de psicologia da adolescência no processo de orientação aos educandos.
	Metodologia do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries I	Aspectos pedagógicos no ensino da Matemática e Língua Portuguesa. O ensino das operações matemáticas e da gramática numa proposta de construção do conhecimento. As idéias matemáticas de leitura e escrita numa construção a partir do cotidiano. Recursos pedagógicos e avaliação da aprendizagem. O ensino da geometria e de frações e suas relações sociais.
	Educação Pré-Escolar	Abordagem metodológica voltada para o desenvolvimento da psicomotricidades, dos aspectos físicos e psicossocial, habilidades específicas que facilitem o aprendizado da leitura e da escrita e formação de hábitos e atitudes que favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade do educando.
	Prática de Ensino de Magistério I	Não há registro da ementa
<b>7º SEMESTRE</b>	Metodologia do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries II	Aspectos pedagógicos no ensino dos Estudos Sociais e das Ciências Naturais. O ensino de Ciências Naturais e Estudos Sociais e interdisciplinaridade. Procedimentos de ensino. Recursos pedagógicos. Critérios de avaliação em Ciências Naturais e Estudos Sociais.
	Alfabetização	Compreensão do ensino da alfabetização no Brasil para que se adquira uma postura metodológica que melhor se coadune com a pedagogia transformadora e libertadora, fundamentada em propostas de ensino que incluam lingüística, a sociolingüística e a psicolingüística e conseqüentemente a reflexão do desempenho de papéis alfabetizando X alfabetizador como sujeito único do processo cognitivista.
	Prática de Ensino de Magistério II	Não há registro da ementa.
<b>8º SEMESTRE</b>	Prática de Magistério na Escola do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries	Pesquisa na escola-campo. Coleta dos principais problemas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, caracterizando os aspectos pedagógicos envolvidos no ensino de cada disciplina. Elaboração e execução de uma proposta alternativa alusiva às deficiências detectadas.
	Prática de Ensino de Magistério III	Não há registro da ementa.

Fonte: PPP da FESURV (2006).

A matriz 19 deixou de contemplar a ementa da parte diversificada para Habilitação em Administração Escolar e Supervisão Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º Graus, e também o referencial bibliográfico. Apresentamos, no quadro 4 e 5 somente as disciplinas.

#### **Quadro 4 - Habilitação em Administração Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º Graus**

<b>6º SEMESTRE</b>	Princípios e Métodos de Administração Escolar Currículos e Programas I
<b>7º SEMESTRE</b>	Legislação Educacional Planejamento de Ensino
<b>8º SEMESTRE</b>	Medidas Educacionais Administração na Escola de 1º e 2º Graus Estágio Supervisionado de Administração na Escola de 1º e 2º Graus.

Fonte: PPP da FESURV (2006).

#### **Quadro 5 - Habilitação em Supervisão Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º Graus**

<b>6º SEMESTRE</b>	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar Currículos e Programas I
<b>7º SEMESTRE</b>	Currículos e Programas II Ética e Relações Humanas
<b>8º SEMESTRE</b>	Medidas Educacionais Supervisão na Escola de 1º e 2º Graus Estágio Supervisionado de Supervisão na Escola de 1º e 2º graus

Fonte: PPP da FESURV (2006).

A matriz 19 deixava de contemplar disciplinas específicas para a Educação Infantil. A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura (BRASIL, 2006), a FESURV modificou sua matriz para contemplar a formação do professor para atuar na da Educação Infantil.

### **1.2 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da FESURV – Universidade de Rio Verde (n. 64)**

Em dezembro de 2007 a matriz curricular do Curso de Pedagogia foi modificada para atender as novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). As modificações ocorreram na carga horária e nas disciplinas. O curso passou a ter a seguinte carga horária de efetivo trabalho acadêmico:

- I- 2.805 horas dedicadas às atividades formativas compreendidas nas cargas horárias do conteúdo curriculares científico-culturais e atividades práticas;
- II- 340 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- III- 100 horas dedicadas as atividades teórico-práticas.

Desta forma, a matriz curricular do curso ficou assim distribuída:

**Quadro 6 – Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV - Matriz 64**

<b>Discriminação</b>	<b>Total</b>
Carga Horária das Atividades Práticas	255
Carga Horária de Conteúdo Curriculares Científico-Cultural	2.550
<b>Subtotal</b>	<b>2.805</b>
Carga horária de Atividades Teórico- Práticas	100
Carga Horária dos Estágios Curriculares	340
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3.245</b>

Fonte: PPP da FESURV (2006).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia é composto pelas disciplinas de Fundamentos da educação e de disciplinas destinadas ao conhecimento específico e preparação para o exercício de funções docentes e pedagógicas nas unidades escolares e não-escolares, como História e Docência da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia do Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II , Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil I e II , Escola e Currículo I e II, Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I e II e Alfabetização e Letramento. A matriz 64 é estruturada em 7 períodos (ANEXO A), totalizando 153 créditos.

Destacamos que a carga horária do curso sofreu alteração com a inclusão da disciplina de Libras, 3 créditos, perfazendo 51 horas. O art. 3º, do capítulo II do Decreto presidencial de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) estipula:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Após a inclusão da disciplina de Libras a carga horária ficou disposta da seguinte forma:

**Quadro 7 – Carga horária do Curso de Pedagogia da FESURV após alteração**

<b>Discriminação</b>	<b>Total</b>
Carga Horária das Atividades Práticas	255
Carga Horária de Conteúdo Curriculares Científico – Cultural	2.601
Subtotal	<b>2.856</b>
Carga horária de Atividades Teórico- Práticas	100
Carga Horária dos Estágios Curriculares em Educação Infantil e Anos Iniciais	340
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3.296</b>

Fonte: PPP da FESURV (2006).

## **2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV**

Ao analisarmos a matriz curricular de n. 64 do Curso de Pedagogia da FESURV vimos que as disciplinas específicas somam um total de 6, conforme especificadas no quadro 8, em um curso de 3 anos e meio.

Destacamos que os sujeitos de pesquisa foram formados na matriz 19, que não contemplava a formação para a Educação Infantil.

**Quadro 8 – Disciplinas de Educação Infantil, períodos e carga horária**

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Ch</b>
História e Docência da Educação Infantil	3º	68
Fundamentos e Metodologia na Educação Infantil I	4º	51
Escola e Currículo I	4º	51
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I	5º	85
Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil II	6º	51
Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II	7º	85

Fonte: PPP da FESURV (2006).

- **História e Docência da Educação Infantil**

**Ementa:** abordagens sobre a história da Educação Infantil considerando os aspectos sócio - político - econômico - culturais - legais. A formação do profissional em educação infantil no contexto moderno e pós-moderno.

A disciplina contempla em sua bibliografia básica os autores: Alves (2002), Barbosa (1999, 2001, 2004), Nogueira (2001), Campos (1998), Rosemberg (1985, 2002), LDB n°



9.394/96, Martins (2004), Marx (1983), Moraes (2004), Tommasi; Haddad (2000), Vieira (2004).

De acordo com Barbosa (1999) e Campos (1998), a legislação passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos. Dentre eles destacam-se os referentes à Educação Infantil que precisa assegurar, tanto a ampliação do acesso quanto à melhoria da qualidade educacional que representa, em última instância, a luta pela democratização da educação. As conquistas, oriundas do reconhecimento da importância da educação da infância, para além do contexto familiar, legitimam-se em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

Barbosa (1999) ressalta que essas legislações, mais especificamente a LDB 9394/96, expressam uma concepção de Educação Infantil com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Desta forma, abre-se a possibilidade de superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o Ensino Fundamental, embora ainda sejam insuficientes para garantir a superação de concepções e práticas reducionistas que primam por um caráter assistencialista e higienista do atendimento educacional às crianças pequenas.

Para Barbosa (2001), além de considerar a criança como sujeito social é preciso também considerar a ideia de cidadania, mas para isso é fundamental uma melhor compreensão do termo. A preocupação com a formação de cidadania é uma das inspirações dos diferentes setores da sociedade que discutem a qualidade na proposta educativa voltada para a infância brasileira. A cidadania da criança não pode ser concebida apenas como um projeto futuro, algo pronto que será dado ao sujeito quando adulto, na perspectiva “a criança de hoje é cidadã de amanhã”.

Esta concepção adultocêntrica, cuja sociedade é construída e pensada para os adultos precisa ser superada. De acordo com Rosemberg (1985, p. 25), “na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”.

Rosemberg (1994, p. 155) afirma:

Para que um programa ou política de educação infantil possa educar e cuidar de crianças pequenas, deve focar a criança como alvo central, mas não pode descuidar das necessidades dos adultos envolvidos no processo: a família da criança e os profissionais que ali trabalham. Se necessidades de pais e adultos profissionais

devem ser contempladas, as decisões para orientação dos programas não podem desconsiderar que são as necessidades da criança que devem orientar opções.

Com relação à docência, Alves (2002), Martins e Barbosa (2004) esclarecem que a mesma está intimamente ligada à dimensão pessoal e à significação que diferentes professores atribuem ao seu trabalho. Esta forma de pensar constitui o fazer pedagógico que pode resultar em ações alienadas, mecânicas ou transformadoras. Desta forma, são os elementos concretos do trabalho docente aliados aos conhecimentos adquiridos que determinarão as opções metodológicas, as ações e interações do professor com a criança.

- **Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil I**

**Ementa:** história da Educação Infantil. Funções e objetivos da Educação Infantil. A Educação Infantil no contexto da legislação brasileira. Concepção de infância. Desenvolvimento infantil. Clássicos da Educação Infantil. Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI - Interdisciplinaridade e o lúdico na Educação Infantil.

Esta disciplina contempla em sua bibliografia básica, os autores: Dantas (1990), Khulmann Jr. (1998), Lúria (1998), Oliveira (1992), Rizzi (1990), Vygotsky (1987, 1988), Wajskop (1995).

Khulmann Jr. (1998) considera muito importante a história para a formação do profissional de educação, enfatizando que a sólida formação teórica é que permite ao profissional uma prática cotidiana eficaz, baseada na reflexão e no pensamento crítico.

De acordo com Khulmann Jr. (2000, p. 17)

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que freqüentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à idéia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos.

Khulmann Jr. (2001, p. 57) pondera que é preciso pensar em uma proposta educacional voltada para a criança, “se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar numa proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela”. Desta forma, é preciso buscar uma proposta em que o trabalho com as crianças venha a respeitar a infância e valorizar sua aprendizagem, colocando-a como um ser em constante transformação.

Oliveira (2002, p. 171) explicita que o trabalho com crianças pequenas deve ser capaz de “fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras”. Com isso, as propostas pedagógicas das instituições devem ser no mínimo flexíveis, planejadas de forma rica e significativa, e que venha ao encontro do interesse das crianças, dando voz para poder ajudá-las no que necessitarem, trabalhando a partir de seus anseios e necessidades.

Segundo Oliveira (2002), a criança tem sua individualidade, especialidades e é capaz de criar, recriar, fantasiar, brincar, agir, entre outros diante do objeto e de diferentes situações. Para auxiliar no desenvolvimento da criança é preciso que o professor tenha uma formação de qualidade, cuja prática pedagógica esteja pautada em uma visão sobre o educar e o cuidar, diferente dos cuidados que a criança recebe em casa, mas que possibilite o desenvolvimento de sua autonomia.

Para Oliveira (2002), há uma série de questões que dificultam o trabalho de qualidade na Educação Infantil, dentre os quais destacam-se: metodologia inadequada para as atividades, excessiva escolarização, alfabetização precoce, pouca autonomia sobre a própria ação, baixa remuneração e inexistência de um currículo que integre os cuidados à educação da criança. Com relação ao currículo, a autora enfatiza que o mesmo deve ser entendido como trajetória de exploração partilhada dos objetos do conhecimento de determinada cultura, por meio de atividades diversificadas e, constantemente, avaliadas.

Para Rizzi (1990) a educação não pode ser um processo artificial e repressivo, deve ser natural e estar em consonância com o processo mental da criança, considerando seus interesses. O professor deve reconhecer a relevância da atividade lúdica no desenvolvimento e educação da criança. Para que isto seja possível, são necessários subsídios teóricos que auxiliem o trabalho docente.

Vygotsky (1998) enfatiza a relevância dos jogos no desenvolvimento da criança, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, compelindo para a formação do cidadão crítico e reflexivo. Para o autor, o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades, caracteristicamente humanas e mediadas por ferramentas, instrumentos e signos. No brincar, os significados sociais e historicamente produzidos são construídos, podendo também surgir outros. Por meio da brincadeira e do jogo de faz-de-conta as crianças constroem conhecimentos, na medida em que os significados que transitam são apropriados por elas, de forma específica.

Wajskop (1995) discute que a brincadeira, numa concepção sociocultural, revela como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das

pessoas, sendo um espaço característico da infância. Por isso, assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil, requerendo professores competentes.

- **Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil II**

**Ementa:** Perfil do educador infantil. Conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais na Educação Infantil. Organização dos conteúdos por eixo temático. Materiais pedagógicos. Psicomotricidade. Interação e diversidade. Arte na Educação Infantil. Processo de avaliação.

Esta disciplina contempla em sua bibliografia básica os autores: Oliveira et all (1992), Rizzi (1990), Vygotsky (1987; 1988) e Vasconcellos (1995), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1999).

Por ser a Educação Infantil uma etapa ímpar da educação básica, é preciso preparar profissionais que saibam entender a criança em seus momentos de medos, de anseios e de descobertas. Assim sendo, o professor de Educação Infantil precisa ter uma formação sólida, para que seja capaz de contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, ele necessita ser aquele professor que, segundo Volpi (2006) tenha conhecimentos das fases de desenvolvimento da criança, conhecer sua história de vida, considerar a realidade, respeitando a diversidade cultural além de ser capaz de perceber a criança como um ser único, em transformação.

De acordo com Oliveira (2002), a Educação Infantil, em geral, tem adotado uma concepção de ensino individualista, separada do contexto social, cujas situações de aprendizagem são sistematizadas por meio de atividades descontextualizadas, pouco significativas, com rotinas rígidas, sem considerar as especificidades das crianças.

A referida autora (2002, p. 171) considera que “a constante orientação do trabalho educativo, deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características”. O novo contexto educacional voltado para a criança pequena exige estruturas curriculares mais abertas e flexíveis. Esta flexibilidade deve estar ligada as necessidades essenciais da criança, entre elas encontra-se o brincar que é essencial ao desenvolvimento infantil. Kamii (2009) afirma que educadores acreditam e concordam que as crianças aprendem melhor brincando. A esse respeito, Moyles (2009, p. 18) pondera que o “brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida”, sem contar que o brincar é um direito de qualquer criança.

Oliveira (2011) cita Vygotsky para dizer que a brincadeira infantil constitui recurso privilegiado no desenvolvimento da criança, em especial no período pré-escolar. Portanto, é na Educação Infantil que isso acontece.

Ao brincar a criança se desenvolve em todos os aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos e motores. É por meio das brincadeiras que muitas das necessidades emocionais são satisfeitas. Ela se mostra, se transforma, interage e cria o seu próprio mundo. Para Vygotsky (1998) a brincadeira proporciona a criança criar e recriar o seu mundo. Embora o brincar não seja exclusivo da criança, como afirma Elkonin (2009), pois a brincadeira não é espontânea, mas uma reprodução das ações realizadas pelos adultos. Nessa perspectiva a atividade lúdica não é algo natural da criança, mas sim socialmente construída. Ao brincar a criança conhece e relaciona-se com a sociedade em que vive, é nesta fase que ela está mais presente, pois a criança brinca continuamente.

Mascioli (2008) argumenta que, independentemente de classe social, a criança sente necessidades de brincar e desenvolver atividades prazerosas. Na brincadeira ela observa os pares, o mundo ao seu redor e o recria em suas brincadeiras. Com isso se socializa e interage com o meio. Segundo Vygotsky (1998), as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que, por meio delas, a criança cria regras, compartilha conhecimentos além de desenvolver a linguagem, que é fator essencial na socialização. Para Vygotsky (1984) a linguagem se constitui na condição mais importante no desenvolvimento psicológico (consciência) da criança e é por meio dela que a criança constrói representações sobre a realidade.

Portanto, as propostas de trabalho precisam contemplar as necessidades da criança que precisa ser reconhecida como um ser capaz de pensar e agir de acordo com suas necessidades, buscando aquilo que é interessante e, conseqüentemente, prazeroso para ela.

Neste contexto, o papel do professor da Educação Infantil, de acordo com Moyles (2002, p. 43) é de “garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua e desenvolvimentista em si mesma”. Desta forma, o professor precisa saber trabalhar para desenvolver as capacidades das crianças, observando suas individualidades e especificidades para ser capaz de atender suas necessidades, tentando auxiliar na resolução dos problemas sendo um organizador/mediador da aprendizagem, a fim de que a criança se desenvolva.

O RCNEI (1998) pontua a necessidade de trabalhar com conteúdos diversos que abrangem desde os cuidados básicos aos conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse trabalho se desenvolve permeado nos eixos: Movimento, Artes

visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática, no qual o professor deve propiciar que a criança vivencie experiências e aprenda os conteúdos de forma não simplificados e associados a práticas sociais reais.

- **Escola e Currículo I**

**Ementa:** Fundamentação teórica curricular, em nível de Educação Infantil, ensino fundamental e médio. Dispositivos legais que interessam ao currículo da educação infantil, fundamental e médio no Brasil e em Goiás. O papel da escola no que se refere ao desenvolvimento curricular. Princípios fundamentais bio-psico-sociais, filosóficos e legais do currículo, norteando a elaboração de referências para o Projeto Político Pedagógico da escola cidadã.

A ementa tem como referencial teórico Sacristan (não há data no documento), Corazz (2001), Costa (2000, 2001), Doll Jr. (1997), Saviani (1994) e Savater (1998).

Pacheco (1996, p. 16) afirma que currículo é “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir [...]”. Macedo (2007) diz que currículo é carreira e Silva (1999, p. 150) destaca que currículo é “lugar, espaço, território.

Kishimoto (1994) assevera que o currículo inclui definições sobre o tipo de escola que desejamos, o que se pretende oferecer nesta instituição, como administrar, o contexto histórico, o ideológico, o filosófico, o sociológico, o cultural, o político, o econômico e o psicológico em que se insere.

De acordo com Oliveira (2010, p. 4)

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Oliveira (2002) pontua que o currículo deve incluir a organização da diversidade de aspectos existentes, os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, além da forma como o adulto exerce o seu papel. A autora relata, ainda, que as experiências devem ser articuladas com as vivências das crianças em outros contextos.

Cruz e Cruz (2011) afirmam que o currículo para Educação Infantil deve ser aquele que oriente o trabalho pedagógico e ajude a criança em sua aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. É preciso trabalhar de forma lúdica e criativa, esperando que a criança tenha interesse e prazer naquilo que está fazendo.

- **Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil I**

**Ementa:** Fundamentação teórico-prática em atividades de campo com pesquisa e diagnóstico. Elaboração de instrumentos de coleta de dados. Análise de dados. Utilização dos mesmos na elaboração de projetos.

O referencial teórico pauta-se em Fulgêncio e Liberato (2000), Teberosky (2002), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Vygotsky (1988), Lúria (1985).

Embora na ementa esteja especificada a pesquisa e elaboração de projetos, na discriminação da metodologia do Estágio Curricular Supervisionado (ANEXO A), o estagiário realiza visitas para reconhecimento da escola, análise do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento da Escola e dos projetos de ensino das disciplinas. Consta ainda que no final de cada atividade o estagiário apresenta um relatório e não elaboração de projetos.

- **Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil II**

**Ementa:** Execução de projetos em atividades de docência em escolas da comunidade. Elaboração da proposta Curricular para o trabalho de Educação Infantil.

Nesta disciplina têm-se como referencial teórico os mesmos autores trabalhados no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I.

O Curso oferece o Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil no 5º e 7º períodos, perfazendo uma carga-horária de 170 horas. No quadro 7 é possível observar que a carga horária relativa ao Estágio Curricular Supervisionado do curso, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, perfaz 340 horas de estágio, divididos em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No 5º período o aluno inicia o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I com estudo sobre a fundamentação teórico-prática com atividades de campo, pesquisa e diagnóstico, elaboração de instrumentos de coleta de dados, análise de dados e elaboração de projetos.

No 6º período a disciplina Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil II destaca o perfil do educador infantil, os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais na Educação Infantil, a organização dos conteúdos por eixos temáticos, os materiais pedagógicos, a psicomotricidade, a interação e a diversidade. Além disso, enfatiza a importância da arte na Educação Infantil e dos processos avaliativos.

Para finalizar, no 7º período, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II contempla a execução de projetos e atividades de docência nas escolas da comunidade. Por fim, a elaboração da Proposta Curricular para o trabalho na Educação Infantil.

Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, visto que os sujeitos da pesquisa foram formados na matriz 19, acreditamos que cabem algumas indagações: às 170 horas são suficientes para o acadêmico conseguir uma prática docente significativa? Como está acontecendo esta formação? Que conhecimentos são adquiridos nos estágios? Que competências devem ser exigidas ao pedagogo?

As atividades de estágio no curso de Pedagogia da FESURV contempla a seguinte metodologia (PPP, 2006, p. 66):

- O Acadêmico entrará em contato com as escolas de Educação Básica, a fim acordar, com a respectiva direção, a realização do estágio supervisionado, tendo em mãos um documento da FESURV, devidamente assinado, encaminhado-o até a escola campo de estágio, apresentando-o como estagiário.
- A proposta pedagógica do estágio supervisionado será organizada de modo a garantir a integração do estágio com as demais disciplinas na área de formação para a docência, bem como as disciplinas relativas a formação em na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
- O aluno estagiário, de posse da autorização da direção da escola-campo de estágio, realizará visitas para reconhecimento da escola e estudo e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), dos projetos de ensino das disciplinas, a fim de saber como e quais os meios se desenvolvem nesta área. Observará também a estrutura dos planos e projetos de ensino em seus componentes e suas formas de elaboração.
- Através das atividades de pesquisa verá como os professores se relacionam e organizam suas atividades docentes, como é o relacionamento professor/aluno, professor/professor, professor/coordenador, professor/gestor educacional. Diagnosticará também, como professores e alunos participam das atividades em sala de aula e/ou fora dela.



- O estagiário poderá prever ainda a observação de como se dão os processos de produção escolar e a avaliação da aprendizagem, mediante entrevistas com professores, alunos e pais, previamente definidos e como se dá a socialização dos resultados.
- Também serão observados momentos distintos de aplicação de métodos de ensino utilizados pelos professores a fim de se perceber o tratamento metodológico previamente definido no trabalho docente e como são praticados durante a ação pedagógica.
- Aluno estagiário também desenvolverá atividades práticas, em sala de aula, por meio de exposição de conteúdos, aplicação de técnicas de ensino, participação em eventos escolares.
- Após cada atividade realizada o aluno estagiário fará a socialização das atividades de campo, ao professor responsável pelos estágios, para a devida apreciação e alimentação, se necessária.
- Os estagiários serão orientados e acompanhados pelo professor titular da cadeira da disciplina que reunirá, semanalmente, para analisar criticamente, juntamente com os estagiários, a participação dos mesmos, apontando-lhes possíveis falhas e orientando-os quanto a uma nova postura.
- Ao término do estágio curricular supervisionado, o aluno deverá ser capaz de fazer análise ampla e crítica do trabalho realizado, de apresentar e justificar alternativas de melhoria em forma de relatório. Haverá, ainda, avaliação sistemática e contínua, considerando a auto-avaliação e a avaliação dos membros das unidades escolares e instituições envolvidas.

O Estágio Supervisionado tem a intenção de preparar profissionais para atuar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, porém observamos que as horas do estágio são insuficientes para uma formação específica, tanto para a Educação Infantil quanto para os Anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente quando se trata de crianças.

Entendemos que é no estágio que se criam os momentos de aproximação com a realidade escolar. É quando o aluno, futuro professor, conhece o ambiente escolar e pratica as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando uma relação entre a teoria e a prática. Pimenta e Lima (2004, p. 24) destacam que o estágio curricular tem como finalidade “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as

disciplinas do curso”. Ainda segundo as mesmas autoras (2004, p. 99-100), o estágio deve constituir-se como “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”.

Desta forma, não se pode ver o estágio simplesmente como mais uma disciplina que venha somar na carga horária do profissional, mas sim um momento de reflexão e ação que possibilite ao futuro professor a vivência do cotidiano escolar. Isso porque este espaço configura a possibilidade de formar um profissional defendido, por Ostetto (2000), como aquele habilitado e competente para articular tanto educação como cuidado em sua prática cotidiana, em seu fazer educativo. Pimenta (2006, p. 70) destaca que não se deve “colocar o estágio como pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida que será consequente a teoria estudada no curso[...]” Com isso, deve-se ver o estágio como um momento singular em que os estagiários se veem professores. Logo, é neste lugar que os acadêmicos começam a formar suas ideias e opiniões sobre sua profissão, ou seja, a formar sua identidade profissional.

Angotti (2008) afirma que o período da infância é, sem dúvida alguma, uma etapa singular da vida do ser humano. Daí a preocupação de se trabalhar profundamente sobre esta etapa, como, de que forma e quando se desenvolvem; tendo propostas realmente voltadas às necessidades das crianças. Angotti (2008, p. 19) defende a educação infantil como um “momento mágico e único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado”. Assim, entender a criança como um ser em desenvolvimento implica em dar um significado novo para a infância. Para isto, é necessário formar profissionais que tenham claro este conceito e que saibam como trabalhar com esta etapa. Neste sentido, Angotti (2008, p. 19) afirma

[...] é primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento [...].

Além de Angotti, citamos Kishimoto (2002) que também se preocupa com a formação deste profissional, uma vez que acredita ser urgente a construção da identidade do professor de Educação Infantil. A autora diz que não se pode mais aceitar reprodução de cuidados maternos em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa

etária de zero a seis anos. A esse respeito o inciso II, do art. 29, da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), enfatiza que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O curso de pedagogia forma profissionais para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, notamos a necessidade de um estudo mais profundo para esta etapa, uma vez que a infância tem particularidades que devem ser contempladas e respeitadas.

A educação de crianças precisa valorizar os conhecimentos reais. Para isso, é preciso que reconheça as características da infância. Tal fato será possível se, nos cursos de Pedagogia, for direcionado este trabalho, buscando atender essa especificidade.

Os sujeitos da nossa pesquisa formados na matriz curricular 19, não tiveram acesso a nenhuma disciplina específica para a Educação Infantil e, mesmo assim, atuam nesta etapa.

A matriz 64, responsável em formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta disciplinas específicas. Entretanto, o que realmente fornece as bases para a formação específica é muito pouco, tanto em questão de disciplina quanto de referencial teórico. Kishimoto (2005, p. 109) argumenta “como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se não ofereço conteúdos que tratam da epistemologia desses conhecimentos?”. A autora acredita que a criança constrói o conhecimento de forma integrada; por isso, a formação do professor também precisa passar por processos similares para facilitar a construção do conhecimento, por parte da criança.

Os estudos de Pimenta (1999) dizem que a formação do professor ocorre na própria experiência em um constante processo de buscas reflexivas sobre sua ação. Esse processo, de construção de um saber e de um fazer, ajuda a ter domínio sobre sua atuação pedagógica. Finalmente, Pimenta (1999, p. 18) diz que

A formação do educador deve ser entendida como um processo que, quando bem encaminhado e estimulado, tem possibilidade de enriquecer todo o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, visto oferecer elementos para o educador refletir, estudar e discutir com seus pares a sua prática pedagógica.

Consideramos, neste estudo, que a formação do professor é um processo contínuo e complexo. Leite (2005) pondera que a qualidade da Educação Infantil depende de profissionais qualificados, motivados e compromissados. A pesquisadora acredita que o grande desafio está em construir a história de todos os profissionais formados em nível superior, de tal forma que represente uma qualificação profissional possível de trabalhar na Educação Infantil, e não apenas um simples certificado de conclusão de curso. Leite (2005, p. 195) destaca, ainda, a necessidade de “professores críticos, transformadores, criativos e que valorizem a educação como instrumento necessário à construção da cidadania”.

Esta criticidade necessita de fundamentação teórica consistente e uma prática pedagógica reflexiva, que se consolida com um professor pesquisador que, segundo Golbert (2010, p. 91) “reflete sobre sua prática, que assume a sua própria realidade escolar como objeto de análise e reflexão”. Diante do exposto, entendemos que as crianças não precisam somente de cuidados, mas de professores qualificados que correspondam aos anseios, necessidades e questionamentos. Enfim, que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Nunes (2000) aponta que a transformação da prática só é possível mediante a reflexão coletiva do fazer cotidiano e da apropriação crítica da teoria. Neste sentido, a transformação da prática pressupõe investir na formação do professor, para que aproprie dos conhecimentos específicos que venha a atender, mais especificamente, o desenvolvimento infantil, tornando, assim, o trabalho do professor mais significativo e prazeroso.

Com base nos dados apresentados, verificamos que o curso analisado, na matriz curricular n. 19, não tinha o objetivo de formar profissionais para a docência na Educação Infantil, uma vez que se tratava da formação de profissionais para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Além da gestão escolar e supervisão escolar. Desta forma, não contemplava, em sua matriz, disciplinas específicas para a Educação Infantil.

Após as mudanças da matriz curricular para atender as exigências das Diretrizes do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a matriz 64 da FESURV passa preparar o egresso para a docência na Educação Infantil, contemplando algumas disciplinas específicas para a formação do educador infantil. O Curso de Pedagogia da FESURV vem ao encontro dos estudos de Silva (2005, p. 169) que afirma que a criança e a infância são temas que ocupam um espaço restrito nos cursos de Pedagogia e esclarece:

Primeiro, com a inclusão de disciplinas que se referem à educação infantil como uma área específica do conhecimento, e que englobam um conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de zero a seis anos de idade (histórico, fundamentos, principais pensadores, concepções de criança e de infância). Em segundo lugar, com a inclusão de estágios e práticas pedagógicas que possibilitam o contato e o conhecimento das realidades e das práticas educativas realizadas nas instituições de educação infantil. Tais disciplinas têm sido um espaço de discussão e elaboração de um conjunto de conhecimentos a respeito das crianças menores de sete anos, ou seja, um espaço a mais na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Moreno (2001) enfatiza que a fim de atender as solicitações previstas na legislação e nos movimentos sociais em defesa de uma Educação Infantil de qualidade, é imprescindível um profissional capacitado, ou seja, não é mais aceita a ideia de que qualquer “profissional menor” serve para trabalhar com a criança pequena, que basta ser mulher com experiência de cuidados com os filhos, irmãos mais novos ou com os filhos da vizinha.

Garantir a qualidade da educação ofertada para as crianças de 0 a 6 anos não é uma tarefa fácil. De acordo com Kramer (1994, p. 20) considerar a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que trabalham com essas crianças “exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação de seus profissionais”.

Aqueles que almejam exercer a docência necessitam continuar os estudos para que construam um conhecimento significativo sobre a especificidade das crianças. A docência é uma tarefa complexa que requer gestão da classe, autoridade e confiança nas relações estabelecidas com as crianças, com os conteúdos e as formas de ensiná-los. Nessa perspectiva é importante pontuar que não podemos considerar apenas a formação dos professores como garantia da oferta de uma educação de qualidade.

Silva e Rossetti-Ferreira (2010, p. 8) declaram que

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

No que se refere ao educador infantil, não há um curso específico para a formação deste profissional, que contemple todas as especificidades necessárias. O que existe, na concepção de Silva (2005, p. 165), “são experiências diversas, dispersas e sem continuidade,

desenvolvidas nos últimos anos, com cursos de formação em serviço, cursos de suplência educacional, cursos de magistério de nível médio e os cursos de pedagogia com habilitação em pré-escola”.

No capítulo III, analisaremos os dados da pesquisa a respeito da atuação das professoras egressas do curso de pedagogia da FESURV e discutiremos a atuação dos egressos do curso de Pedagogia, a fim de analisar os saberes adquiridos no curso de Pedagogia, além da relação desses saberes com a prática das professoras.

### **CAPÍTULO III**

## **ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS, FORMADAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV - UNIVERSIDADE DE RIO VERDE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE RIO VERDE**

O objetivo deste capítulo é analisar os dados da pesquisa a respeito da atuação das professoras egressas do curso de pedagogia da FESURV. Apresentamos o cotejamento entre a fala das professoras, da diretora e coordenadora do curso e das disciplinas mencionadas no Projeto Político Pedagógico da FESURV.

O capítulo está organizado em três partes. A primeira apresenta as instituições de educação infantil pesquisadas; a segunda os sujeitos da pesquisa e a terceira procedemos com a análise dos dados levantados.

### **1 AS INSTITUIÇÕES EM QUE AS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA ATUAM: BREVE HISTÓRICO**

As instituições em que as egressas atuam consistem em dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI que funcionam em tempo integral, atendendo crianças de 0 a 3 anos, no período de segunda-feira a sexta-feira, das 6h30min às 18h, de acordo com o calendário escolar, estabelecido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer de Rio Verde, e em cinco Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI que funcionam em tempo parcial e atendem crianças de 4 e 5 anos, no período matutino, das 7h às 11h30min e, no período vespertino, das 13h às 17h30min.

O CMEI “A” foi fundado em 05 de agosto de 2009 com o intuito de atender crianças de 0 a 3 anos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011, p. 9), tem como objetivo e finalidade, respectivamente,

oferecer uma educação de qualidade respeitando as diferenças, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, promovendo a integração entre a família, CMEI e comunidade.

O CMEI “B” foi fundado em 05 de agosto de 2009 e também atende crianças de 0 a 3 anos. Tem como objetivo, segundo a Proposta Pedagógica (2011), atender a criança, desenvolvendo um trabalho que visa o ensino e à aprendizagem, de forma lúdica, construindo uma educação de qualidade com valores morais e éticos para a formação do sujeito.

Na Proposta Pedagógica do CMEI “B”, a ludicidade está ligada ao prazer de aprender brincando. Lee (Apud MOYLES, 2002, p. 37) afirma que: “o brincar é a principal atividade da criança na vida [...]”. Desta maneira, a instituição de Educação Infantil, bem como seus professores, deve buscar um trabalho voltado para o interesse das crianças, de modo que tenham uma aprendizagem significativa.

A EMEI “A” foi fundada em 1984 e tem como objetivo, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2011, p. 12)

Garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A proposta pedagógica traz uma preocupação com o cuidar e o educar, evidenciando a necessidade da interação entre as crianças. Neste sentido, vale ressaltar a ideia de Vygotsky (1998) ao destacar que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2011) da EMEI “B”, fundada em 2005, a preocupação maior é atender às exigências do Art. 29 da LDB n.9394/96 (BRASIL, 2010), que diz que se deve trabalhar em prol do desenvolvimento integral da criança. Além disso, pauta-se no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) que preza pela promoção do respeito aos direitos das crianças.

A EMEI “C” fundada em 1995 tem o mesmo objetivo da EMEI “B”, o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que seus direitos sejam respeitados.

A EMEI “D”, fundada em 2002, tem como objetivo, em seu Projeto Político Pedagógico (2011), desenvolver novos conhecimentos, a partir do que a criança sabe. Quando a EMEI ressalta isso pensamos: que conhecimentos são esses? O que é necessário as crianças aprenderem? Analisamos que, nesta faixa etária, é importante que os professores tenham um olhar voltado para o que realmente é importante para as crianças. Os estudos de Fullgraf (2011) evidenciam a importância em desenvolver atividades que promovam experiências significativas nas diferentes áreas de conhecimento.



A EMEI “E”, fundada em 1998, tem como objetivo exposto em seu Projeto Político Pedagógico (2010), “aprender e construir significados oportunizando a construção de novos conhecimentos”.

## 2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na tabela a seguir é possível visualizar alguns dados das egressas entrevistadas.

**Quadro 9 – Dados das egressas entrevistadas**

Professora	Ensino Médio	Ano de conclusão da graduação	Curso	Tempo de atuação no magistério	Instituição, turma e turno que atua	Número de alunos e idade
A	Não profissionalizante	2009	Pedagogia	5 anos	EMEI “D” Infantil I matutino	25 crianças de 4 anos
B	Não profissionalizante	2009	Pedagogia	3 anos	EMEI “A” Infantil II matutino	26 crianças de 5 anos
C	Técnico em Magistério	2009	Pedagogia	15 anos	EMEI “E” Infantil II matutino	25 crianças de 5 anos
D	Não profissionalizante	2008	Pedagogia	6 anos	CMEI “A” Maternal II vespertino	15 crianças de 3 anos
E	Técnico em Magistério	2008	Pedagogia	14 anos	EMEI “B” Infantil II matutino	25 crianças de 5 anos
F	Técnico em Magistério	2007	Pedagogia	16 anos	EMEI “C” Infantil II vespertino	25 crianças de 5 anos
G	Não profissionalizante	2008	Pedagogia	7 anos	EMEI “E” Infantil II matutino	24 crianças de 5 anos
H	Técnico em Magistério	2007	Pedagogia	15 anos	EMEI “A” Infantil I vespertino	25 crianças de 4 anos
I	Técnico em Magistério	2008	Pedagogia	12 anos	EMEI “D” Infantil I matutino	23 crianças de 4 anos
J	Técnico em Magistério	2008	Pedagogia	15 anos	CMEI “B” Maternal II vespertino	20 crianças de 3 anos

Fonte: Dados elaborados pela autora por meio dos dados coletados em entrevista.

Das dez professoras entrevistadas, 3 exerciam a docência na Educação Infantil antes de concluírem a graduação e não haviam cursado Técnico em Magistério; 3 concluíram a graduação em 2009, 5 em 2008 e 2 professoras em 2007. Em relação à experiência profissional, 6 atuam a mais de 10 anos na Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. O local e o horário foram pré-estabelecidos pelas entrevistadas e o roteiro foi apresentado antecipadamente, a fim de que pudessem ter conhecimento do teor e se preparassem para a entrevista. Isso foi importante, pois criou, entre entrevistada e entrevistador, um clima de tranquilidade fundamental para o bom desenvolvimento do diálogo.

Ao realizarmos a entrevista semi-estruturada com as professoras sentimos a necessidade de entrevistar a diretora do curso que exerce também a função de coordenadora, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. A diretora e coordenadora é graduada em Pedagogia Licenciatura plena - Habilitação em Orientação Educacional, com Especialização em História e Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino Superior, Mestrado em Educação com área de concentração em História e Historiografia da Educação e doutora em Educação. A intenção é confrontar algumas questões, entre os dizeres das professoras e os da diretora e coordenadora do curso, a fim de que se possa fazer uma análise dos dados.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, com 10 professoras que concluíram o curso entre os anos de 2005 a 2009, que atuam na Educação Infantil em escolas da rede municipal de ensino de Rio Verde e a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia da FESURV. Os nomes apresentados no texto são fictícios para resguardar os sujeitos e a denominação das escolas.

A pesquisa constitui-se em um estudo qualitativo que permite, segundo Martins (1997, p. 51),

a compreensão do que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem.

Moraes (1994, p. 104) explicita que a metodologia qualitativa

Constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes,

com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de reprodução e recepção.

A análise qualitativa possibilita, a partir das análises e interpretações das falas das professoras, a busca de reinterpretções das mensagens, contribuindo, assim, para a compreensão de seus significados.

Durante a análise e interpretação das falas percebemos questões que se destacaram e se fizeram presentes em todas elas. Nesta premissa, estabelecemos as seguintes proposições para análise e discussão:

- Motivos para a escolha da atuação na Educação Infantil;
- Concepção de Educação Infantil;
- Papel do professor da Educação Infantil;
- Currículo na Educação Infantil;
- Saberes necessário à docência;
- Conhecimentos gerais e específicos do curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil;
- Dificuldades da docência na Educação Infantil.

### **3.1 Motivos para a escolha da atuação na Educação Infantil**

A análise das entrevistas revelou que “gostar de criança” é a razão mais destacada pelas entrevistadas para a escolha da atuação na Educação Infantil, totalizando 60%.

*[...] o fato de eu gostar bastante de criança [...]* (Professora A do Infantil I, 2011).

*[...] gostar muito de crianças* (Professora B do Infantil II, 2011).

*[...] gosto muito de criança e de ensinar* (Professora F do Infantil II, 2011).

*[...] pelo o meu amor pelas crianças* (Professora H do Infantil I, 2011).

*[...] gostar de trabalhar em especial com infantil* (Professora I do Infantil II, 2011).

*[...] pelo gosto de trabalhar com criança* (Professora J do Maternal II, 2011).

Carvalho, Macedo e Souza (2006, p. 5), ao realizarem uma pesquisa semelhante constataram, por meio de questionário com 101 graduandos de pedagogia, que:

Desse grupo de alunos, 45 (44,5%) disseram que a escolha do curso se deu porque houve uma identificação com o Curso, pelo fato de gostarem de “trabalhar com criança” ou por gostarem “de ser professora”. Enquanto isto, 12 (11,9%) alunos informaram que escolheram fazer o Curso de Pedagogia por já terem tido experiência anterior na área educacional, propriamente como professor ou atuando de forma indireta. Já 11 (10,8%) disseram que escolheram o Curso por razões como a “realização de um sonho”, “vocação”, “interesse próprio”, “ajudar o próximo”.

Embora o número de entrevistadas, nesta pesquisa, e a realizada pelas autoras acima, serem bastante diferentes, o resultado   semelhante, uma vez que aparece a afeição pelas crianç s como razão principal da escolha.

As professoras C e D relataram que a escolha se deu pela influência de outras pessoas, a E por atuar desde os 16 anos e gostar do que faz e a G porque fez concurso para recriadora.

Trabalhar com crianç s pequenas exige do professor uma formação que contemple as competências necessárias para proporcionar situações de aprendizagem às crianç s. O afeto entre professores e crianç s; crianç s e crianç s   importante para o processo de aprendizagem. Neste sentido, apenas gostar de crianç s não   suficiente para oferecer um ensino de qualidade.

Para Souza (2005), as pessoas não nascem com competências para educar as crianç s, ao longo dos seus estudos vai desenvolver características pessoais e profissionais para desempenhar o seu trabalho. Assim, sabendo que o objetivo do trabalho docente   a aprendizagem do aluno de forma integral, ao professor cabe conhecer as características do desenvolvimento infantil para organizar atividades que atendam às necessidades da primeira etapa da educação básica.

De acordo com Kulisz (2006, p. 53) o professor precisa oferecer às crianç s “aconchego, carinho, atenção e compreensão [...] possibilitando-lhes movimentar-se, expressar-se e relacionar-se de acordo com suas necessidades”. Não podemos esquecer que o professor deve ser um profissional responsável e crítico para que não coloquem em prática velhas concepções de uma educação assistencialista.

A formação do professor  , sem d vida alguma, um quesito muito importante, assim como o gostar de crianç s. Nos dizeres de Angotti (2008), a crianç a deve ser vista com ser cultural e histórico. Desta forma, os profissionais precisam entender o verdadeiro sentido da Educação Infantil e que tenham claro a concepção desta etapa, tão importante na vida do ser humano.

Para Tardif (2002), os saberes dos professores são plurais e heterog neos. Há os saberes profissionais adquiridos no âmbito da formação de professores, transmitidos pelas

instituições – escolas normais ou faculdades de ciências da educação; os saberes experienciais, adquiridos na prática da profissão; os saberes disciplinares provenientes das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, História); os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares. Tardif (2002, p. 49) explicita que os saberes experienciais são

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes necessários para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil são muitos, mas de acordo com Gomes (2009, p. 72) “o saber fazer de uma profissão enriquece-se com a apresentação pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real”.

### **3.2 Concepção de Educação Infantil**

A maioria das entrevistadas (90%) diz que a Educação Infantil é a base da educação escolar, uma fase muito importante na vida da criança. Isso pode ser percebido nas falas que se seguem:

*Educação Infantil para mim é a base de tudo. De toda formação acadêmica do indivíduo (Professora C, do Infantil II, 2011).*

*É a base, é onde acontece a formação do ser em si, [...] formar suas habilidades, a descobrir suas competências (Professora B, do Infantil II, 2011).*

*[...] A educação infantil é a base, a primeira fase que a criança [...] vai começar a se adaptar para um processo muito longo que ela vai ter de aquisição de conhecimento [...] (Professora A, do Infantil I, 2011).*

*Bem, considero a base da educação [...] que começa o desenvolvimento integral da criança [...] (Professora H, do Infantil I, 2011).*

*A Educação Infantil é a base, então ela tem que ser muito bem trabalhada, [...] (Professora J, do Maternal II, 2011).*

*[...] ela é de suma importância para a nossa sociedade porque é a base [...] (Professora I, do Infantil I, 2011).*

*A Educação Infantil é a base de tudo (Professora E do Infantil II, 2011).*

*[...] é que ela é a base do indivíduo, permitindo a criança desenvolver seus múltiplos aspectos* (Professora G, do Infantil II, 2011).

*Bom, nós sabemos que a Educação Infantil é uma fase de muita importância para criança* (Professora do D, do Maternal II, 2011).

A professora F relata que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica em que a criança será *“preparada para desenvolver futuras competências e habilidades”* (Professora F, do Infantil II, 2011).

É necessário pontuar que mesmo as professoras dizendo que a Educação Infantil é a base de toda uma educação, seus relatos permitem inferir que ainda possuem uma visão simplista sobre esta etapa. Verificamos, em suas respostas, sempre as mesmas palavras **“é a base”**, porém não oferecem subsídios suficientes para sustentar suas colocações, explicitando o porquê da Educação Infantil ser uma etapa tão importante no desenvolvimento da criança.

Os estudos de Barbosa (1999) e Campos (1998) pontuam que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Esta concepção tem como objetivo superar a visão de período preparatório para o Ensino Fundamental. Ao analisarmos as falas das professoras percebemos que este objetivo não foi contemplado no Curso de Pedagogia, uma vez que afirmam que a Educação Infantil é a base de toda uma educação, perpassando a ideia de preparar a criança para estudos futuros: *“assim a criança está preparada para desenvolver futuras competências e habilidades”*, *“vai começar a se adaptar para um processo muito longo que vai ter de aquisição de conhecimento”*; *“é a base de tudo. De toda formação acadêmica”*; *“É preparar a criança para que os anos futuros não sejam enfrentados com tantos problemas”*; *“é o alicerce da vida do ser humano em si”*.

Para Barbosa (2009) a Educação Infantil não é um período preparatório para o Ensino Fundamental, a criança deve ser vista em sua singularidade, respeitada como ser histórico e social. Assim, a concepção de Educação Infantil deve ser aquela que tenha *“um olhar para a infância e para a criança, buscando uma concepção que ajude a ver a criança como um sujeito histórico-social”* (BARBOSA, 2009, p. 24). É este olhar que o professor deve ter para com a criança, ou seja, deve considerar suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas próprias de cada faixa etária. Porém sabemos que esta compreensão não pode ser requisitada pelos professores formados pela matriz 64, apenas pela 19, embora a formação inicial não assegure todos os conhecimentos necessários.

Khulmann Júnior (2001) e Oliveira (2002) abordam que a Educação Infantil deve respeitar e valorizar a infância. Para isso, faz-se necessário desenvolver propostas pedagógicas flexíveis, planejadas de forma rica, e significativa e que venha ao encontro dos interesses das crianças. Na fala das professoras não é possível perceber esta concepção: “*deve ser trabalhado todos os conceitos*”; “*ela vai se socializando e trabalhando com os outros, em todos os aspectos*”; “*ela está se socializando, está construindo valores, construindo saberes*”; “*formar suas habilidades, a descobrir suas competências*”.

Kuhlmann Júnior (2000) destaca que o professor deve compreender que a criança, para interagir com as diferentes realidades e conhecer o mundo que a cerca, precisa se sentir respeitada e envolvida afetivamente. Ele deve reconhecer que tem um papel importante na vida da criança, porém, para que ela desenvolva não depende somente do professor, ela necessita de uma interação. Segundo Vygotsky (2001) a criança desenvolve todo um conjunto de funções psicológicas superiores, em uma relação coletiva, na interação social entre o indivíduo e o contexto histórico em que está inserida.

### 3.3 Papel do professor da Educação Infantil

Saber o que dizem as professoras, a respeito do papel do professor de Educação Infantil, é uma das questões mais importantes da pesquisa, uma vez que o profissional que trabalha com crianças necessita ter conhecimento, tanto sobre o educar como o cuidar.

A concepção de cuidar e de educar aparece nas falas de sete professoras entrevistadas:

*[...] já que a gente trabalha na Educação Infantil o **cuidar e o educar** juntos, apesar de serem duas palavras, são duas ações indissociáveis* (Professora A, do Infantil, 2011).

*[...] os saberes do **cuidar, de educar**, de transmitir valores* (Professora B, do Infantil II, 2011).

*Eles têm que andar junto, pois é impossível você cuidar sem educar* (Professora D, do Maternal II, 2011).

*Eu considero o **educar e cuidar** muito importante porque nesta faixa etária* (Professora F, do Infantil II, 2011).

*O professor de educação infantil deve saber **cuidar e educar*** (Professora G, do Infantil II, 2011).

*[...] o professor de Educação Infantil é um profissional de extrema importância [...] que tem dois papéis em só um, que é o **cuidar e o educar*** (Professor H, do Infantil I, 2011).

*[...] de que forma que eu vou trabalhar o educar o cuidar a importância disso [...]*  
(Professor I, do Infantil I, 2011).

Para Barbosa (1999), a escola deve complementar a ação da família e da comunidade, mas não assumir somente esse papel na Educação Infantil. Cabe, portanto, aos profissionais manterem um bom relacionamento com a família, mostrando que as tarefas se complementam, buscando sanar os problemas das crianças, em conjunto.

A professora C afirma que o papel do professor de Educação Infantil é que “*seja capacitado e consciente do seu papel [...]*”; a E “*ser inovador, [...]; chamar a atenção das crianças, procurar aulas diversificadas*” e a J “*muita responsabilidade*”. Essas colocações apresentam, embora não explicitamente, relações com o papel que deve desempenhar o professor de Educação Infantil, conforme explicita Oliveira-Formosinho (2002, p. 137): “interligação profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos”.

Portanto, faz-se necessário destacar a importância do cuidar/educar de forma indissociável, tendo um olhar voltado para o ser criança, como um ser integral. Haddad (1998, p. 9) pontua que “[...] a infância é uma etapa da vida cuja especificidade biológica, cerebral, física, emocional, psíquica, difere da fase posterior e, por isso, requer tratamento específico [...]”.

Deste modo, é necessário que o professor compreenda que a criança está em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica e motora. Por isso, é importante desenvolver a expressão, comunicação; expressar emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos. Enfim, a criança precisa ser considerada por inteira, integrando ações de cuidar e educar, funções indispensáveis e indissociáveis na educação infantil.

Para a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia, quando questionada sobre o papel do professor de Educação Infantil relatou:

*A escola para educação infantil ou creche, na atualidade, tem sido buscada como o lugar prioritário para **cuidar e educar** as crianças, eximindo a família desse direito e obrigação. Por essa razão, são exigidos, cada vez mais, profissionais mais preparados e com maior tempo para se ocuparem dessa tarefa* (Diretora e Coordenadora do Curso de Pedagogia, 2011).



Alves (2002); Martins e Barbosa (2004) afirmam que o fazer pedagógico está intimamente ligada à dimensão pessoal e à significação que diferentes professores atribuem ao seu trabalho. Estas concepções constituem o fazer pedagógico que pode resultar em ações alienadas, mecânicas ou transformadoras.

O professor, segundo Oliveira (1990, p. 23), compreendido como mediador, requer novas referências de formação e de atuação, o mesmo deve ser

Interlocutor, mediador da relação do aluno com o conhecimento, colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas das atividades, o professor é um elemento-chave que deve ser adequadamente selecionado e treinado.

O papel do professor de Educação Infantil deve ser o de mediador e articulador da aprendizagem da criança, lembrando que este profissional trabalha com aquelas que estão no início de sua formação escolar. Moreno (2001) acredita que o papel do professor de Educação Infantil é aquele de orientar e guiar a criança, permitindo que a mesma assimile o significado das coisas, é um condutor da construção do conhecimento.

Souza (2005) coloca como saberes necessários para a docência, com crianças da Educação Infantil, os conhecimentos gerais e sobre o cuidar. Diante de um papel tão significativo é necessário investimento na formação continuada tendo como ponto de partida os saberes experienciais dos professores, considerando os problemas e desafios da prática escolar.

Com relação aos professores pesquisados a formação continuada torna-se imprescindível para suprir esta fragilidade porque não tiveram formação inicial específica para a Educação Infantil.

### **3.4 Currículo na Educação Infantil**

Nas disciplinas específicas para a formação do professor de Educação Infantil do curso de Pedagogia, Matriz n. 64, estão presentes autores como Oliveira et al (1992), Rizzi (1990), Vygotsky (1988), Wajskop (1995), além do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1999). Todos abordam o jogo e a brincadeira como essenciais para o desenvolvimento da criança.

Embora as egressas entrevistadas não tenham tido acesso a este conteúdo no curso de graduação, cinco delas afirmaram que o lúdico é o recurso mais importante para trabalhar na Educação Infantil:

*Na Educação Infantil nós trabalhamos muito com lúdico [...] (Professora A, do Infantil I, 2011).*

*Brincadeiras, jogos, porque numa brincadeira e nos jogos trabalha-se todos os aspectos da criança (Professora C, Infantil II, 2011).*

*[...] é um trabalho que como eu já falei ele deve ser realizado de forma lúdica, [...], (Professora D, Maternal II, 2011).*

*Considero que é importante envolver os conteúdos com a ludicidade, deve ser prazeroso para o aluno o momento do saber (Professora G, do Infantil II, 2011).*

*[...] é a brincadeira, são as brincadeiras de faz de conta [...](Professora H, Infantil I, 2011).*

Uma entrevistada enfatiza valores e a outra destaca a importância da socialização:

*O mais importante eu acredito que são os valores [...] (Professora B, Infantil II, 2011).*

*Como o objetivo da Educação Infantil é a socialização das crianças, nós trabalhamos esta questão [...] na Educação Infantil que elas já começam a socializar melhor, aprende a respeitar o próximo [...] (Professora F, Infantil II, 2011).*

As brincadeiras, os valores e a socialização são importantes e devem ser trabalhadas na Educação Infantil. Estas questões foram contempladas nas falas das professoras E e I. Com relação à oralidade, Vygotsky (1998, p. 34) relata:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior, a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tal vital que, se não for permitido seu uso, as crianças não são capazes de resolver a situação.

As brincadeiras fazem parte do contexto real das crianças, todas elas sentem a necessidade de brincar, por isso são muito importantes para o processo de desenvolvimento das crianças. Conforme Vygotsky (1994, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

As brincadeiras possibilitam às crianças interagirem e construírem conhecimentos sobre si mesmas e sobre a realidade que as cerca. Configura uma forma particular de comunicação, de recreação e de prazer. As crianças agem por conta própria, tomam decisões, transgridem. Paniagua e Palacios (2007, p. 77) defendem que “na educação infantil, a brincadeira não deveria ser um prêmio para depois do trabalho, mas sim, uma das formas habituais de trabalhar, porque nessa idade a brincadeira não é apenas diversão, mas também descoberta, consolidação, aprendizagem sobre coisas e relações”.

Os jogos também são essenciais, porque possibilitam às crianças aprenderem não apenas regras, objetivos e conteúdos próprios do jogo, mas a se comunicarem, expressarem e controlarem sentimentos e emoções; a conviverem, esperarem, tomarem decisões (CORSINO, 2009).

Os jogos e brincadeiras não devem ser utilizados, simplesmente para recreação e passar o tempo, mesmo quando tratam de atividades espontâneas das crianças. Cabe ao professor participar ativamente dos trabalhos propostos, mesmo que seja apenas como observador, pois isto permite conhecer muito sobre as crianças, com as quais trabalha. Para isso, é necessário que as professoras de Educação Infantil tenham um conhecimento amplo sobre esta fase.

A professora J afirmou que se deve trabalhar na Educação Infantil “*conceitos básicos [...] como higiene, cores*”. Além destes conteúdos, estão presentes nas falas das egressas: oralidade, movimento, música, limites e valores.

Zabalza (1998, p. 14) destaca que é importante o professor conhecer os conhecimentos disciplinares, mas por si só não bastam para o exercício profissional, é necessário integrar três grandes espaços de competência, os quais:

1. A programação, com tudo o que essa função envolve de domínio de conceitos e técnicas para conhecer em profundidade os programas oficiais, realizar a análise da situação, estabelecer as prioridades, elaborar um projeto formativo e projetar a própria atuação e seu próprio estilo pessoal de entender o ensino.
2. A orientação e guia da aprendizagem dos alunos, em que seu trabalho básico é o de guiar a aprendizagem das crianças. E nessa tarefa básica irá intervir sua capacidade para apresentar a informação de maneira que faça sentido para elas.
3. A avaliação de processos viabiliza o professor de construir diferentes possibilidades necessárias para ser realmente o organizador do seu trabalho e de sentir-se protagonista do mesmo e do seu aprimoramento profissional.

Segundo a diretora e coordenadora do curso de Pedagogia, é importante trabalhar na Educação Infantil:

*[...] conteúdos que contribuam com a formação humana. É preciso ensinar a amar (a si e ao outro), cuidar, pertencer. Não pode faltar o trabalho com valores (respeito, obediência), disciplina, ética, equipe, solidariedade e até religião (qualquer que seja). Também tem valor inestimável o preparo para o desejar, o querer, o sonhar bem como saber lutar e esperar pelo resultado. O sabor da conquista por seus méritos torna o ser mais humano (Diretora/Coordenadora do Curso de Pedagogia, 2011).*

Diante do exposto verificamos que o trabalho na Educação Infantil deve estar pautado em atitudes como afeto, segurança, interação, estimulação, brincadeira, respeito à diversidade, dentre outros, integrados à perspectiva do cuidar e educar.

### **3.5 Saberes necessários a docência na Educação Infantil**

Nesta análise foi necessário buscarmos a fala da diretora do curso sobre os saberes necessários a docência na Educação Infantil. Segundo ela, os saberes priorizados no exercício da função são,

*[...] os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais enriquecidos com a proposta de Paulo Freire na obra Pedagogia da Autonomia (Diretora e Coordenadora do Curso de Pedagogia, 2011).*

A diretora e coordenadora cita Freire para contextualizar os saberes da docência, porém está ausente na bibliografia das disciplinas específicas de Educação Infantil – matriz 64 - presentes no curso de Pedagogia.

Em relação aos saberes docentes, cinco professoras entrevistada pontuam a importância do cuidar e do educar. A mesma resposta dada para o papel do professor na Educação Infantil. Outros entendimentos de saberes se fizeram presentes nas falas das professoras:

*Saber conhecer a criança como um todo, nas suas variações psicológicas, motoras, sociais [...] (Professora G do Infantil II, 2011).*

*[...] a partir da dificuldade da criança e criar os conceitos que vai contribuir para a sua formação (Professora E, do Infantil II, 2011).*

*Bom, é importante que o professor tenha noção de psicologia para ele entender o que criança está passando, seus conflitos e saber auxiliá-las. Conhecer também o seu aluno, [...] Saber ouvir o seu aluno e fazer as interferências na hora certa, esses são alguns dos saberes que eu julgo importante (Professora C, do Infantil II, 2011).*

*O saber conviver, o saber ensinar, o saber respeitar e o mais importante que isso seja uma via de mão dupla, em que na mesma velocidade que se ensina, também se aprende (Professora H, do Infantil I, 2011).*

Essa diversidade de saberes se explica pelas palavras de Tardif (2002, p. 18), ao afirmar que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.”

De acordo com a professora J, os saberes podem ser entendidos como

*[...]atitudinais, procedimentais, a forma como a gente vai abordar determinado assunto, então eu tenho que saber quais os procedimentos eu vou usar, eu tenho que saber qual a metodologia que eu vou usar para abordar (Professora J, do Maternal II, 2011).*

Embora Tardif (2002) diga que existem saberes variados – profissionais, experienciais, disciplinares e curriculares-, consideramos que os professores precisam deles para o exercício de uma prática pedagógica eficiente, capaz de respeitar as especificidades da infância e contribuir, de forma significativa, com o desenvolvimento das crianças que frequentam a da Educação Infantil.

### **3.6 Conhecimentos gerais e específicos do Curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil**

Em relação aos conteúdos específicos trabalhados no curso de Pedagogia, a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia considera importante para a realização da prática pedagógica na Educação Infantil:

*Os conteúdos contemplados nas ementas e programas das disciplinas: Estágio Supervisionado da Educação Infantil I e II, Psicologia da Educação I, História e Docência da Educação Infantil, Sociedade, Cultura e Infância, Educação Inclusiva, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Políticas Educacionais, Literatura Infante-Juvenil, Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil I e II, Didática I e II, Escola e Currículo I, Teorias Educacionais, Alfabetização e Letramento, Avaliação Educacional, Libras. São estas disciplinas que oferecem o embasamento para o exercício com as crianças que ainda estão em creches, principalmente. Nessa fase é que o cuidar/zelar acaba ganhando prioridade. Então é necessário que o profissional da educação (o cuidador) tenha claro o conceito de infância, o determina a legislação sobre o assunto, o sentido e o fazer da docência para tais crianças, a construção de uma representação social condizente com a prática realizada sempre fundamentada em teorias que orientam a ação dos professores ou pessoas que atua na área (Diretora/Coordenadora curso de Pedagogia, 2011).*

A matriz curricular das egressas não contemplava as disciplinas descritas pela diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia da FESURV. Na verdade, são partes integrantes da

Matriz Curricular n. 64. As entrevistadas apenas confirmaram que o Curso de Pedagogia regido pela Matriz n. 19 não formava o professor para a docência na Educação Infantil.

*Bom, particularmente na minha formação, eu não tive na grade o trabalho na Educação Infantil, [...] (Professora D, do Maternal II, 2011).*

*Não tinha, assim, é matérias, disciplinas específicas não, pra Educação Infantil (Professora C, do Infantil II, 2011).*

*Que eu me lembre na minha grade não teve nenhuma matéria específica da Educação Infantil (Professora B, do Infantil II, 2011).*

*Bom, quando eu fiz a minha graduação, sinceramente não me lembro de disciplinas específicas para Educação Infantil [...] (Professora H, do Infantil I, 2011).*

*Não como deveria, o curso de pedagogia visa mais o Ensino Fundamental e a Educação Infantil não é tão abrangente como deveria (Professora G, do Infantil II, 2011).*

*Bom na época em que eu fiz a pedagogia não tinha uma disciplina específica para a Educação Infantil, várias disciplinas abordaram o tema, porém de modo bem superficial [...] (Professora J, do Maternal II, 2011).*

Mesmo não tendo recebido formação para atuar na Educação Infantil, no curso de pedagogia, as professoras trabalham na Educação Infantil e os saberes que possuem podem ter adquirido na formação inicial, uma vez que algumas cursaram o magistério na modalidade Normal e todos têm buscado formação continuada. Além disso, devemos considerar as palavras de Tardif (2002, p. 21) quando diz: “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Para a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia, os conteúdos específicos para a Educação Infantil são insuficientes para formar o profissional.

*Representam um despertar para constantes buscas para aqueles que pretendem atuar na área. A formação contínua, principalmente com a realização de pesquisas, é a ideal. Qualquer graduação representa a formação inicial – o abrir janelas para o mundo e para a profissão. Não é única (Diretora/Coordenadora do Curso de Pedagogia, 2011).*

À questão “Como você analisa a formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil no Curso de Pedagogia”, a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia responde:

*Essa é mais uma fase porque passa o Curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação. Em sua trajetória histórica o Curso sempre esteve a serviço de determinados interesses de um contexto histórico. Isto coincide com a falta de identidade profissional do Pedagogo e o não reconhecimento do professor enquanto profissional da educação.*

*Mas há ainda um fator que merece ser considerado: a transferência, para escola, da responsabilidade de zelar, cuidar e educar por parte da família. E, curiosamente, exigem profissionais cada vez mais preparados para se ocupar de tarefas, as quais os pais se recusam a executar. Então, a ênfase na educação infantil se justifica, até por uma questão de obediência legal.*

As colocações da diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia remetem a Zabalza (1998, p. 112) que a escola deve considerar as famílias como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil, uma vez que,

a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas, inclusive, de revalorizá-la e aperfeiçoá-la. Daqui a necessidade de reconhecer um novo papel à família, uma família que não está disposta a delegar as suas responsabilidades educativas e que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola.

A diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia também relata que o curso contempla disciplinas específicas que contribuem para a prática pedagógica na Educação Infantil (Matriz n. 64), “*mas não são suficientes. A formação contínua é uma exigência para toda a vida profissional*” (Diretora e Coordenadora do Curso Pedagogia, 2011).

A fala da gestora reporta a Alarcão (1996, p. 100) que se refere a formação continuada como “*processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional*”. Isso significa dizer que o profissional necessita de estudos permanentes, pois a educação não é estática e exige que o profissional estude constantemente, principalmente sobre as questões referentes a educação.

A fala da diretora vem ao encontro com a das professoras entrevistadas que afirmam que os conhecimentos advindos da formação continuada contribuiram para a prática pedagógica na Educação Infantil:

*O conhecimento que eu tenho em relação à Educação Infantil foi a formação continuada, que eu sempre procurei melhorara a cada dia mais (Professora E, do Infantil II, 2011).*

*[...] os conhecimentos que hoje eu tenho de Educação infantil foi devido aos cursos de formação continuada que eu fiz ao longo da minha jornada, ao longo do processo que eu vivencio e eu participo ao longo da minha carreira e até os dias de hoje (Professora I, do Infantil I, 2011).*

*[...] entrei na instituição e passei a trabalhar com a Educação Infantil que me proporcionou cursos de formação continuada e a partir das pesquisas que eu fui*

*fazendo, que fui buscando maior conhecimento e isso me proporcionou uma maior base para eu estar atuando (Professora D, do Infantil I, 2011).*

*[...] Mesmo eu não tendo esses conhecimentos na graduação, eu busquei por meio de cursos de formação continuada (Professora E, do Infantil I, 2011).*

*[...] o brincar, a música, o movimento, a socialização, estes eu aprendi mais nos cursos de formação continuada, no curso de pós-graduação e até mesmo no magistério (Professora C, do Infantil I, 2011).*

*[...] tudo que eu faço executo no meu dia a dia vem dos cursos de formação continuada que nós estamos fazendo (Professora F, do Infantil II, 2011).*

É interessante observarmos que as professoras buscaram, na formação continuada, os conhecimentos que não tiveram durante o Curso de Pedagogia que não tinha como objetivo formar para a docência na Educação Infantil.

Para Lima (2001, p. 30), a formação continuada é “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”. Destarte, vemos a importância do professor articular teoria e prática de forma a contribuir para o aprendizado do educando.

A formação continuada pode constituir um problema significativo para a qualidade do ensino. De acordo com Oliveira (2002, p. 13)

*Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e reproduzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetuarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.*

Volpi (2006) destaca que cabe ao profissional estar envolvido com a sua formação, buscando mais conhecimentos, a fim de melhorar e modificar a prática. Nesse sentido, Kishimoto (2005, p. 7) acredita que:

*os cursos de formação inicial, não são suficientes para alterar a prática, [...] e somente com a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), pode alterar significativamente o cotidiano infantil, pois, como diz Nóvoa, há uma riqueza dos discursos e uma pobreza das práticas.*

Todos os saberes são importantes e, no caso específico da Educação Infantil são necessários também os conhecimentos específicos desta etapa da Educação Básica, porque a criança tem especificidades que devem ser respeitadas e atendidas ao seu tempo.



### 3.7 Dificuldades da docência na Educação Infantil

Os educadores, ao concluírem a graduação e ingressarem nas instituições educacionais, se deparam com uma série de desafios e chegam a afirmar que a teoria não condiz com a prática pedagógica. Gomes (2009, p.70) relata que “o tema da formação dos professores na universidade priorizou a teorização em detrimento das preocupações inerentes às práticas profissionais”.

Com relação às dificuldades da docência, as egressas entrevistadas alegaram ser:

*A dificuldade maior que eu deparo é o compromisso que os pais não têm com a escola (Professora E, do Infantil II, 2011).*

*[...] a questão da infraestrutura, e o espaço físico que a escola oferece e também tem a questão da família, que é a relação família escola, escola família (Professora I, do Infantil I, 2011).*

*[...] questão que envolve os pais eu acho mais difícil, porque por mais que a escola faça reunião, passe a proposta da Educação Infantil, os pais não conseguem entender realmente o objetivo dela (Professora F, do Infantil II, 2011).*

*A maior dificuldade que eu encontro hoje é essa falta de apoio dos pais em relação às crianças mesmo (Professora B, do Infantil II, 2011).*

*[...] eu vejo que a família é uma das dificuldades que a gente pode encontrar porque hoje em dia nós podemos encontrar muitas famílias desestruturadas, [...] (Professora D, do Maternal II, 2011).*

*As maiores dificuldades que encontro, [...] é a questão da nossa estrutura física, pois trabalhamos em prédios e salas de aula que não são adaptados e não são proporcionais pro nosso trabalho em Educação Infantil. [...] outra dificuldade muito grande que a gente enfrenta hoje é a questão da relação família-escola (Professora A, do Infantil I, 2011).*

*Primeiro é a falta de conscientização dos pais, [...] Outra, é espaço inadequado e a formação continuada também para os professores que são poucos os cursos é relacionado à Educação Infantil oferecidos aos professores (Professora C, do Infantil II, 2011).*

*A falta de conhecimento dos pais, o envolvimento dos pais com os alunos, [...] é o espaço da escola também que muitas vezes está aquém dos alunos e mais a falta da formação continuada dos professores (Professora G, do Infantil II, 2011).*

As dificuldades apresentadas pelas egressas são diversas. Merece destaque a preocupação com o espaço físico, local onde acontece a maioria das atividades que visam a integração e socialização. O espaço físico também é discutido por Carvalho e Rubiano (1995, p. 109)

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

De acordo com Zabalza (1998), uma das tarefas fundamentais do professor que atua na Educação Infantil consiste em saber como organizar um ambiente estimulante que possibilite à criança vivências e consolidação de experiências. Para o autor, a organização da sala de aula retrata não só o modelo de trabalho da professora e suas concepções sobre o ensinar, mas também sua formação cultural e profissional, além de sua experiência como educadora.

A participação dos pais também inquieta as egressas, uma vez que tem sido cada vez menos tempo para conviver com seus filhos. Isto dificulta tanto as relações entre pais/filhos como escola/família. Quando existe integração da família com a escola todos ganham, principalmente os pais que tem a oportunidade de conhecer melhor o desenvolvimento dos filhos.

Nas palavras de Bassedas; Huguet e Solé (1999, p. 297) “o contato entre as escolas e as famílias poderá transcender o nível de exigência administrativa para converter-se em um instrumento que melhore e facilite a tarefa educativa dos pais, das mães e dos professores”.

Portanto, cabe as instituições escolares articular e estimular as relações entre a escola e a família para que haja a troca de informações e os pais possam conhecer e participar do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, uma vez que a participação conjunta e consciente, dos pais e da escola, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outra dificuldade pontuada são as salas heterogêneas.

*Bem eu creio que seja dificuldade de todos da maioria dos professores afinal de contas a gente não tem uma sala homogênea, tem crianças de todas as formas, por exemplo, eu tenho crianças que já frequentaram um ambiente escolar como, por exemplo, a creche. Então eles já vêm com alguma noção, em contra partida tem aquela criança que jamais pisou num ambiente escolar [...] (Professora H, do Infantil I, 2011).*

É impossível termos, em qualquer escola, salas de aula homogêneas, pois cada criança vem de culturas diferentes; por isso, com diferentes aprendizagens, que são apropriadas a partir do grupo social em que estão inseridas. Portanto, as diferenças são necessárias para que possamos aprender uns com os outros.

Ressaltamos, aqui, a necessidade do trabalho diversificado com as crianças, uma vez que é única e se desenvolve em tempos e espaços diferentes. Contudo, é preciso que o professor de Educação Infantil conheça as características e necessidades específicas das

crianças, para que possa mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas. De acordo com Souza (1996, p. 120), o professor

[...] necessita obrigatoriamente não somente conhecer o universo infantil com todas as etapas de desenvolvimento e noções de como a criança adquire o conhecimento, como também, ser um pesquisador em constante processo de atualização, um pensador, pois a reflexão precede e acompanha a atuação propriamente dita.

Em suma, para que o professor exerça a docência na Educação Infantil se faz necessário uma formação que venha ao encontro das necessidades dessa etapa da Educação Básica. Desta forma, não basta ter uma formação superior, embora imprescindível para o exercício docente. Reiteramos a necessidade das instituições e do próprio professor investir na formação continuada para que possa se constituir em autor do processo de aprendizagem.

A matriz 19 não contemplou os conhecimentos específicos da Educação Infantil, mas contribuíram para que o docente buscasse suprir as necessidades que foram surgindo no exercício da docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistia em analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras, egressas do curso, que atuam na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde.

Iniciamos a discussão analisando a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, desde seu surgimento, em 1939, ao dias atuais. Ao longo do percurso histórico o curso de pedagogia tem buscado superar as fragilidades e construir uma identidade para os pedagogos. Inicialmente o curso tinha como propósito formar bacharéis e licenciados no esquema que ficou conhecido como 3 + 1, ou seja, com três anos de curso formavam-se os bacharéis em pedagogia e, com mais um ano cursando as disciplinas de Didática, os licenciados. Aos bacharéis cabiam as funções técnicas e aos licenciados a atuação docente.

A docência dos licenciados restringia-se ao Curso Normal que formava os professores para atuarem no ensino primário; mas não podiam lecionar no ensino primário. Na década de 1940 e 1950 ampliaram-se as possibilidades de atuação deste profissional para lecionarem tanto no ensino básico como no secundário, porém a formação, até a década de 1960 permanecia no modelo 3 + 1, ratificando uma indefinição na identidade do curso.

A LDB 4024/61 estabelecia a formação dos professores em nível médio para atuarem no ensino primário porque o objetivo era apenas cuidar dos filhos de mães trabalhadoras, menores de até sete anos. Com a LDB 5692/71 as escolas Normais são substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. A referida lei não faz menção a [Não há, nesta legislação,] formação específica para atuar com crianças menores de sete anos.

Apesar de toda a mobilização e defesa de uma perspectiva para a Educação Infantil, só a partir de 1974 é que a mesma recebeu atenção por parte do governo federal. De lá para cá vários documentos relativos a políticas voltadas ao atendimento da criança e a formação de professores foram gerados. Todavia, as conquistas ainda não foram suficientes para garantir a formação adequada para os docentes da Educação Infantil, muitas creches e pré-escolas continuam com profissionais sem qualificação adequada para atuar nesta etapa da educação básica.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação de crianças de até 6 anos de idade ficou realmente definida. A LDB 9394/96 determinou que a

Educação Infantil faz parte da primeira etapa da educação básica, representando um marco histórico na educação do país.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, determinou que o referido curso formem o egresso para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A docência passa a ser à base da formação do Pedagogo, resultado da pressão exercida pela ANFOPE sobre o CNE, ratificando [levelando] antiga reivindicação do grupo que criou a Associação. A concepção de docência das diretrizes não se restringiu às atividades pedagógicas de sala de aula, mas abarcou todas as atividades compreendidas como trabalho educativo.

As egressas do Curso de Pedagogia da FESURV foram formadas na Matriz 19, cujo objetivo do curso era preparar supervisores e administradores em educação e professores para atuarem no Curso Técnico em Magistério, em atendimento a legislação da época. Somente em 2006, para cumprir as novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura é que a FESURV modifica sua Matriz.

Desta forma, embora as egressas estejam atuando como docentes na Educação Infantil, não receberam formação em nível superior para atuar nessa etapa da educação básica. Os saberes teóricos adquiridos no Curso de Pedagogia eram específicos para atuarem na Supervisão, Administração e docência no 2º grau Magistério.

As professoras que participaram da pesquisa não tiveram formação específica para Educação Infantil, mas isso impede que busquem ao longo do exercício profissional, e que os conhecimentos adquiridos na universidade podem favorecer outras aprendizagens. Na concepção de Pereira (2000, p. 49) “a formação do professor não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre reflexões destes quanto à prática em si [...], para ser professor necessita-se de muito estudo, reflexão sobre sua prática principalmente quando se trata de crianças pequenas”.

Como as egressas não receberam formação específica para a docência na Educação Infantil, as mesmas buscaram subsídios nos saberes experienciais e na formação continuada, como declararam durante as entrevistas. Mas como não há uma prática sem concepções teóricas, consideramos que as mesmas tenham enfrentado muitos desafios porque como esclarece Tardif (2002, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Se as egressas tivessem sido formadas pela Matriz 64 teriam tido a oportunidade de cursar disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil, além do estágio para esta etapa. Sabemos que isto por si só não é garantia de uma prática eficiente, porém pode contribuir significativamente. De acordo com Silva, Rossetti-Ferreira (2010, p. 8) as transformações dos educadores infantis

só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo.

Kishimoto (2005, p. 4) acredita que as “Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre crianças e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis”. Para a autora, essa pedagogia deve interagir concepções e práticas que possibilitem, ao professor, a compreensão da criança como um ser ativo, portador de identidade e de cultura. O professor de Educação Infantil necessita compreender a criança como ser histórico, cultural além de um ser ativo, respeitando suas necessidades e suas especificidades.

Refletir sobre os saberes dos professores e sua prática na Educação Infantil requer que se pense na formação inicial e o que foi ensinado e internalizado por eles. Formosinho (2005) defende que o educador da criança pequena necessita de um saber fazer, sendo que esse deve vir ao encontro das condições reais das crianças. Nesta mesma ótica, Kramer (1985, p. 119) que diz: “[...] é preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo”.

O professor deve ser capaz de saber o que realmente é necessário trabalhar com crianças para que tenham uma educação de qualidade, como afirma Zabalza (1998), que consiste em profissionais qualificados que saibam trabalhar com questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo. Além de trabalhar com questões que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos.

Cuberes (1997, p. 23) defende que um bom professor de Educação Infantil precisa promover momentos valiosos para que ocorram “aprendizagens, e assim a inteligência vai

sendo construída e vão sendo adquiridas competências que permitirão que as crianças se movimentem em um mundo cada vez mais complexo”.

Devemos lembrar que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Com isso, é preciso que se trabalhe com os conhecimentos que venham ao encontro dos interesses das crianças. Isso só será possível se os Cursos de Pedagogia tiverem, em seu Projeto Político Pedagógico, disciplinas e conteúdos que contemplem estudos voltados especificamente para a Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, N.; Garcia, R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Org.) *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-125.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. *VI Encontro Nacional*. Documento Final. Belo Horizonte, 1992. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do VII Encontro Nacional*. Niterói, 1994. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1998. Campinas, Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do XII Encontro Nacional*. Brasília, 2004. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. ?-?

BARBOSA, Silvia. “E quando a gente brinca lá fora?” Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, Sônia. *Retratos de um desafio: Crianças e adulto na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. p. 110-122.

\_\_\_\_\_. “O que você está escrevendo?” Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-35.



BARBOSA, I. G. A. *Creche: história e pressuposto de sua organização*. Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação em direitos humanos*. Goiânia: FE/UFG, 2001. (impresso).

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 2010. Disponível em:  
<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República. Decreto: lei n.1.190, de 4 de abril de 1939*. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do art 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em:  
<[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554\\_00.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade. D.O.U, Brasília, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 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. In: SOUCH, V.F (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 98-110, 192.

\_\_\_\_\_. *Parecer n.251/62*. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Valnir Chagas. Documenta, n. 11, p. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. *Parecer 349/72*. Documenta, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. *Decreto Presidencial n. 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso: 23 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer n. 04/2000, de 16 fev. 2000*, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, de 06 de jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer 02/98 e Resolução 01/99. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer n.252, de 11 de abril de 1969*. Estudos pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia Relator: Valnir Chagas.

\_\_\_\_\_. *Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases pra o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Portaria n.478, de 8 de junho de 1954*. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília: DF, 1990.

\_\_\_\_\_. *Decreto Presidencial de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 06 de abril de 1939, Seção 1 - Página 7929 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. *Parecer Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno nº 3 de 21 de fevereiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de abril de 2006.

\_\_\_\_\_. *Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília:Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. *Política de Educação Infantil-Proposta*. Brasília,1993.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Conferência Nacional de Educação para todos. Anais. Brasília, 1994.

BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96*. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRZEZINSKI, Íria. *Pedagogia e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, M. M; FULGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – v. II*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 35-64.

CAMPOS, M. M. e CRUZ, S. H. V. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-130.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MACEDO, Rosa Maria de Almeida; SOUSA, Sueli Maria de. *Motivações, concepções e expectativas envolvidas no fazer-se pedagogo na UFPI*. Disponível em: <[www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/.../GT15\\_2006\\_09.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/.../GT15_2006_09.PDF)>. Acesso em: 15 maio 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica São Paulo: SME DOT/ATP/DOT, 2004.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional* São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Braga: Livraria Minho, 2002. p. 203-231.

COLLET, Claudino; SILVA, Carmem de Castro. **Fesurv**: sua origem sua história: O ensino superior em Rio Verde Goiás. Minas Gerais: Renascer, 2001.

CORSINO, Patrícia. Considerações finais sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p.118-121. (Coleção Educação Contemporânea).

CONARCFE. Documento Final do *I Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1983. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Documento Final do *V Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1990. Mimeografado.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A importância do currículo. *Educação Infantil*, São Paulo: Segmento, Fundação Carlos Chagas, p. 26-41, set. 2011.

CUBERES, M. T. G. *Entre fraldas e as letras: contribuição à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, H. C. L. *A reforma Universitária do Ensino no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores* Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. In: AGUIAR, M. A. S.; SILVA, A. M. M. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília, DF: CNTE, 2004.

\_\_\_\_\_. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133-147.

FULLGRAF, Jodete. Intenções, reflexões e desejos. *Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Segmento, p. 47 -59, out. 2001.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. *História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005*. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição internacional e Anais do III Congresso Ibero – Americano sobre violências nas escolas. Curitiba: Champagnat, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. G. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 3, n. 2(8), p. 66-79, jul. 1992.

GOLBERT, Clarissa S. O papel do Professor na construção do pensamento matemático. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 89-102.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação Série educação infantil).

HADDAD, Lenira. Educação Infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do currículo, educação e socialização da criança In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), Caxambu, 1998.

KAMMI, Constance. O brincar no currículo da educação infantil. *Pátio: Educação Infantil*, ano VII, p. 6-9, nov./dez. 2009.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. 2007, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Prefácio. In: CERISARA, Ana Beatriz. *Professora de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Encontro e desencontro na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-116.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Pro-posições*, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação*. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994 (mimeo).

KRAMER, Sônia. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Currículo e educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994, p. 16-31.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-130.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Com a Pré-escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc. XIX - início do séc. XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875 - 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Funções da Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES M. S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP: UFS, 2000, p. 56-65.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L.G.; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KULIZS, Beatriz. *Professoras em cena: O que faz a diferença?* Mediação, 2006.

LEITE, Alissandra Vaneli Nogueira. *A formação e o desempenho profissional do professor*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 189-196.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: Pimenta S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: O exemplo dos Pcn. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Desafios eminentes por projetos de formação de profissionais para Educação Infantil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Caderno de Pesquisa)

\_\_\_\_\_. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO dos Educadores Brasileiros. SP. 20/10/2005. 2005. Mimeo.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, T. A.; BARBOSA, I. G. *Trabalho docente: um olhar sobre a teoria histórico cultural*. Goiânia, 2004. (mimeo).

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 105-116.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: v. 1, Introdução; v. 2, Formação pessoal e social; v. 3, Conhecimento de mundo. Brasília: MEC, 1998. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB, 2006. 1v.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* 2. ed. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Coleção Proinfantil*. Brasília: MEC/SEB, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORAES, Norma de Castro. *Trabalho em grupo na sala de aula universitária*. 92 f. (Dissertação - Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2008.

MORENO, Gilmar Lupion. *Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola*. Londrina, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?: O papel do brincar na educação infantil*. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia do brincar. *Pátio: Educação Infantil*, ano VII, p. 18-21, nov./dez., 2009.

MUNIZ, L. *Naturalmente criança: a educação infantil em uma perspectiva sociocultural* In: *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p.243-268.

NUNES, Maria Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 16-21.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 105-130.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A.(org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-168.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de Ramos. *Creches: Crianças, faz-de-contas e Cia*. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_. *Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.



\_\_\_\_\_. *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?* Ago., 2010. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed\\_Infantil/novas\\_diretrizes\\_curriculo\\_ed\\_infantil.pdf](http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed_Infantil/novas_diretrizes_curriculo_ed_infantil.pdf)>. Acesso em: 07maio 2012.

\_\_\_\_\_. *Ciranda, faz de conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. Idéias*, São Paulo: Cortez, 1990.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-199.

PACHECO, J. A. *Currículo, teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Estágio na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO PEDAGÓGICO. Universidade de Rio Verde – FESURV, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Centro Municipal de Educação Infantil Cilênio Modesto de Moraes*, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Centro Municipal de Educação Infantil Ana Pimenta*, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Municipal de Educação Infantil Enedina Maciel*, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Municipal de Educação Infantil Marieta Ferreira*, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato*, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Municipal de Educação Infantil Severino Gomes Monteiro*, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Municipal de Educação Infantil Vila Borges*, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Universidade de Rio Verde – FESURV*. 2006.

RAU, M.C.T.D.; ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. O Lúdico na formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCIO54.pdf>> Acesso em: 12 out. 2012.

RIZZI, Leonor. Atividades lúdicas na Educação da criança. São Paulo: Ática, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional*. Simpósio Nacional de Educação Infantil: conferência nacional para todos, Brasília, 1994. Anais... Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 154-156.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, Jan./Abr. 2009, v. 14, n. 40. p. 143-155. 2009.

SAYÃO, D. t. *Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias*. *Motrivivência*, v.11, n.13, 1999.

SCHEIBE, Leda. *A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil*. ANPED – Sessão Especial, 2001. mimeo.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR Marcia A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. *Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 68, 1999.

SILVA, Anamaria Santana. O curso de Pedagogia e a formação para Educação Infantil. *Pro-Posições*, v. 16. n. 2 (47) - maio/ago. 2005.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* 2010. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 16 out. 2012.

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Carmem Silva B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e Identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, A. M. C. *Educação Infantil, uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papyrus, 1996.

SOUZA, L. C. *Os saberes dos professores de educação infantil: características, conhecimentos e critérios*. Dissertação de Mestrado. UNIVALI. 2005.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. In: TARDIF, Maurice. *Saberes Docente e formação profissional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. *Pré-Escola, Tempo de Educar*. São Paulo: Ática, 1998.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, 1959.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: SILVA, Isabel de Oliveira e. *Educação Infantil: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 308-326

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VOLPI, Nilva. *Contribuições de teses e dissertações para a formação do professor da Educação Infantil*. Curitiba, 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Paraná.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. *A estrutura universitária e a formação de professores*. *Perspectiva*, ano 11, n. 20, ago./dez. 1993. p. 127-148

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA/COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV**

1. Fale sobre sua formação.
2. Quais são suas atribuições enquanto diretora do curso de Pedagogia?
3. Como foi o processo de mudança da matriz 19 para a matriz 64, porque houve esta mudança?
4. Um dos objetivos do curso é formar educadores a partir de sólidas epistemologias técnicas, científicas e pedagógicas para que possam compreender a multidimensionalidade do processo educativo, numa visão ampla do trabalho pedagógico. Deste modo explique o que seria esta visão ampla do trabalho pedagógico.
5. Como você analisa a ênfase dada à formação dos profissionais da Educação Infantil, no curso de Pedagogia?
6. Existe no curso a preocupação com a formação crítica e reflexiva do professor? Explique o que seria esta formação e em que momento isto acontece?
7. Na matriz 19 e 64 quais disciplinas são específicas para a Educação Infantil?
8. Que conteúdos específicos trabalhados no curso de Pedagogia você considera mais importantes para a realização da prática pedagógica na Educação Infantil? Exemplifique
9. Você acha que esses conteúdos específicos para a Educação Infantil são suficientes para formar este profissional?
10. Comente sobre o papel do professor da Educação Infantil na atualidade.
11. O que você considera importante trabalhar com os alunos da Educação Infantil? Por quê?
12. Quais os saberes você prioriza no exercício da função do professor de Educação Infantil?
13. Você considera que os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, particularmente nas disciplinas específicas da Educação Infantil, contribuem para a docência dos alunos egressos?
14. Segundo o PPP da Faculdade, uma das competências do profissional a ser formado no curso de pedagogia é articular o ensino e a pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica. Em se tratando da prática pedagógica na Educação Infantil você acredita que esses 3 anos e meio de curso tendo o estágio supervisionado a partir do 5º período é suficiente para uma prática pedagógica satisfatória nesta etapa da educação?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FESURV**

1. Habilitação: Nível Médio/ Graduação/Pós-graduação.
2. Tempo de Experiência no magistério (nível).
3. Fale sobre sua formação e ingresso na profissão.
4. Qual é a sua concepção de Educação Infantil?
5. Comente sobre o papel do professor da Educação Infantil.
6. Você considera que os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, particularmente nas disciplinas específicas da Educação Infantil, contribuiram/contribuem para a docência?
- 7 Na sua opinião os conteúdos aprendidos na graduação estão em consonância com os conteúdos ministrados na Educação Infantil? Exemplifique
8. Que conteúdos específicos trabalhados no curso de Pedagogia você considera mais importantes para a realização de sua prática pedagógica na Educação Infantil? Exemplifique
9. O que você considera importante trabalhar com os alunos da Educação Infantil? Por que?
10. Quais os saberes você prioriza no exercício de sua função?
- 11 Que procedimentos metodológicos você utiliza para despertar nas crianças o interesse pelas atividades realizadas em sala de aula
12. Quais as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano em relação ao seu trabalho na educação infantil?
13. Como você descreve seus alunos com relação a aprendizagem?
14. Qual a forma de registro utilizada por você para o acompanhamento do desenvolvimento dos seus alunos? E que aspectos você considera para este registro?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO

**Nome da pesquisa:** Formação e exercício profissional de docentes da Educação Infantil: relações entre o Projeto do curso de Pedagogia e a prática pedagógica observada na escola.

**Responsável pelo Projeto:** Fernanda Costa Fagundes da Silva.

**Orientador do Projeto:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta.

Eu, \_\_\_\_\_ RG n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, assim como os benefícios que poderão ser obtidos. Autorizo a publicação dos dados por mim fornecidos com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relativa à minha privacidade. Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Rio Verde, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do Pesquisado ou Responsável

---

Assinatura do Pesquisador