

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS/UNISANTOS

Mestrado em Educação

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?**

MARIA DA PAIXÃO GOIS FEBRONIO

Santos/SP

2010

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS/UNISANTOS

Mestrado em Educação

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?**

MARIA DA PAIXÃO GOIS FEBRONIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Santos/SP

2010

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

F289f FEBRONIO, Maria da Paixão Gois

Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa? / Maria da Paixão Gois Febrônio – Santos:

[s.n.] 2010.

136 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. II. Título

CDU 37 (043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos ____/____/____

Assinatura: _____

**Aos meus pequeninos sobrinhos,
Bárbara e Tássio Felipe, a quem tanto
amo e que me inspiraram na escrita
desta dissertação com vistas a uma
educação significativa voltada a um
mundo melhor.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me conduzir com retidão e por ser meu parceiro incansável na busca do conhecimento.

Aos meus pais, Luiz Alves Gois e Josefa Tereza de Gois, aos irmãos, Luzanira Alves de Gois Almeida, Luciene Alves Gois e José Igo Gois e ao esposo, Marcos Vieira Febrônio que, mesmo distantes fisicamente, acreditaram no meu esforço e perseverança na realização deste sonho.

À Profa. Dr^a. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha amável orientadora, que com seu jeito especial de ser e de professora/pesquisadora me conduziu neste instigante caminho da pesquisa.

À Profa. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS) que, como co-orientadora, contribuiu de forma expressiva na minha escrita.

À Profa. Dr^a Sueli Mazzilli e ao Prof^o Dr. Marcel Mendes pela compreensão e disposição de me ensinar a escrever de forma científica por ocasião da banca de qualificação.

Aos professores do Programa Pós-Graduação em Educação e em especial àqueles da minha linha de pesquisa que muito contribuíram na ampliação e consolidação dos meus conhecimentos.

Aos amigos que conquistei no mestrado, meus eternos agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Santos (SP), por permitir a realização da observação em uma de suas Unidades de Educação Infantil.

Às professoras-alunas do Curso de Pedagogia que gentilmente aceitaram o convite para participar desta pesquisa. Seus depoimentos foram valiosos para que a pesquisa se concretizasse.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fornecimento da bolsa de estudo para a realização desta dissertação, inclusive pelo apoio à modalidade de estudo Mestrado Sanduíche, mediante o Programa de Cooperação Acadêmica - Procad/NF.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa?. Santos, Universidade Católica de Santos, 2010. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este estudo teve por finalidade analisar a formação de professores da Educação Infantil. A pesquisa orientou-se pela questão: “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”. Teve por objetivos: compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. A dissertação foi desenvolvida por metodologia qualitativa, utilizando-se três contextos de coletas de dados: Unidade Municipal Infantil Leonor Mendes de Barros, Universidade Católica de Santos, ambas na cidade de Santos (SP) e na Universidade Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo (RS), esta, na modalidade Mestrado Sanduíche. Os dados coletados foram analisados com aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. A análise dos dados demonstrou que: a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia, pelo fato de essa, por lei, ser uma medida consideravelmente nova; há preocupação por parte das universidades de anualmente rever suas propostas curriculares, incluindo disciplinas e estágios voltados para o conhecimento da infância e sua aprendizagem. Pode-se afirmar, mediante dados coletados, que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

Palavras-chave: curso de pedagogia, formação de professores, educação infantil, teoria e prática, estágio.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. INITIAL FORMATION OF TEACHERS FOR CHILDHOOD EDUCATION: WHAT FORMATION IS THAT? .Santos, Universidade Católica de Santos, 2010. (Dissertação de Mestrado).

ABSTRACT

This study aimed to analyze the formation of teachers of the early childhood education area. The research tried to answer the question: “Which was the contribution of the Pedagogy Course for the formation of teachers for the Childhood Education in the perception of students from the seventh and eighth terms in the 2008 and 2009 years?”. The main objectives in this research were: understanding the conception the teachers, in formation process (last term of the Pedagogy Course), have about their formation; identifying in their perceptions how much they feel prepared to start their professional life. Through a qualitative methodology, the research was developed into three different data collecting contexts: the “Leonor Mendes de Barros” Municipal Childhood School; the “Catholic University of Santos”, both in Santos city, São Paulo; and in the “Vale do Rio dos Sinos” University, Rio Grande do Sul, as a “sandwich” master course modality. Those data were analyzed with a Collective Subject Speech approach (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005). The data analysis showed that: the formation of teachers for the Childhood Education is in redefinition process in the Pedagogy Courses, because this area of formation is new, it has recently been created by law; the universities are concerned about improving their curricular proposals constantly, including disciplines and probation periods directed at the childhood knowledge and how children learn. According to the data collected, it is possible to affirm that the contribution of the Pedagogy Course for the formation of teachers for the Childhood Education area is partial and restricted, due to the following aspects: weak proposals for the redefinition of their curriculum; badly planned probation periods that make it difficult to articulate theory and practice; and, finally, the courses do not have a definite identity.

Key words: Pedagogy course, formation of teachers, childhood education, theory and practice, probation period.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS:

Quadro 1- Matrículas das crianças organizadas por faixa etária	5 3
Quadro 2- Quantidade de alunos matriculados por fase e o período de estudo	5 4
Quadro 3- Quantidade de alunos matriculados por fase e modalidades de períodos de estudos	5 4
Quadro 4- Número de professores por aluno	5 5
Quadro 5- Matriz dos diferentes momentos	6 6
Quadros de 1 a 6 – Perguntas e respostas dos sujeitos da UNISANTOS	6 9
Quadros de 7 a 16 – Perguntas e respostas dos sujeitos da UNISINOS	7 5

FIGURAS:

Figura 1 - Momentos da pesquisa	4 7
Figura 2 – Representação gráfica das categorias de análise	8 9
Figura 3 – Representação gráfica do cruzamento das análises dos discursos dos SCTs	8 9

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Ancoragem

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPLAN – Departamento de Planejamento Educacional

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECH – Expressão-chaveChave

EI – Educação Infantil

IC – Idéias centrais

IERB – Instituto Educacional Rui Barbosa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

MEC – Ministério da Educação

NECOM – Núcleo de Extensão Comunitária

ONG – Organização Não Governamental

SC – Sujeito Coletivo

SCT– Sujeito Coletivo Total

SEDUC – Secretaria de Educação

UME – Unidade Municipal de Ensino

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIMONTE – Centro Universitário Mont Serrat

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Currículo do Curso de Pedagogia da UNISANTOS	130
ANEXO B - Currículo do Curso de Pedagogia da UNISINOS	134

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento
--

136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INSTITUCIONALIDADE	25
1.1	25
Educação Infantil: histórico e conquistas legais	
1.2	30
specificidade da Educação Infantil	
2 CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.1 Curso de Pedagogia no Brasil: breve contexto histórico e normatizações	37
2.2 Curso de Pedagogia: determinação legal como locus de formação do professor de Educação Infantil	41
3. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: os caminhos percorridos	47
3.1 Metodologia de pesquisa	48
3.2 Estudo Exploratório: uma escola de Educação Infantil	50
3.2.1 A instituição de ensino	51
3.2.2 Unidades municipais de Educação Infantil da Baixada Santista	52
3.3 Projeto-Piloto: Universidade Católica de Santos	57
3.3.1 A instituição de ensino	58
3.3.2 Os sujeitos e critérios adotados	59
3.4 Estudo Focal: Universidade do Vale do Rio dos Sinos	60
3.4.1 A Instituição de ensino	61
3.4.2 Os sujeitos e critérios adotados	64
3.5 Matriz dos cenários	66

3.6 Apresentação e análise dos dados	
3.6.1 Explicações iniciais	66
3.6.2 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo: uma aproximação	67
4. QUESTÕES FUNDAMENTAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	91
4.1 TEORIA E PRÁTICA: contradições e dilemas na formação para professores	91
4.1.1 Etimologia e papéis da teoria e da prática	97
4.1.2 Racionalidade técnica - fundamentada na prática	100
4.1.3 Racionalidade crítica: – concepção dialética do saber	102
4.2 ESTÁGIO: possibilidade de articulação entre teoria e prática, como relação fundamentada na prática educativa	105
4.2.1 Estágio curricular: do prescrito ao executado nos cursos de formação de professores de Educação Infantil	106
4.2.2 Estágio curricular: processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores da Educação Infantil	111
4.2.3 Estágio curricular: a pesquisa como método de formação inicial para professores de Educação Infantil	113
4.3 Algumas considerações	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	129
APÊNDICE	135

INTRODUÇÃO

No ano de 1991, na capital sergipana, iniciei o 2º grau no Curso de Magistério no Instituto Educacional Rui Barbosa. Este era o curso que as jovens do interior baiano iam fazer em outras cidades, isto porque em nossa cidade, à época, não havia o 2º grau. Ressalto que o que nos incentivava a fazer esse curso era a demanda de vagas para professores na cidade, visto que aqueles que ali trabalhavam eram, em maioria, mulheres jovens, de cidades vizinhas. Assim, a presença do professor, a beleza de sua vida e a garra deste profissional, juntamente com essa demanda, contribuíram significativamente para que muitas meninas sonhassem com a profissão. E o nosso sonho se realizava ao terminar o curso e voltar para casa “formada”, como se dizia na época, e com emprego valorizado pela sociedade e garantido pelo município.

Em 1994, com o curso concluído, decidi permanecer na cidade, pois havia o convite para trabalhar como professora e também eu estava encantada com a possibilidade de crescimento profissional que a cidade oferecia. Assim, comecei a trabalhar como professora em uma instituição particular de educação infantil. Lembro-me, como se fosse hoje, da aflição e insegurança nos meus primeiros dias como professora em uma sala de aula com 26 alunos, de 5 anos de idade, em processo de alfabetização e com problemas de adaptação em relação aos professores. Confesso que não me sentia preparada para ensinar e também para conviver com os colegas docentes tão insatisfeitos no que tangia à profissão e à escola.

No ano seguinte, pela minha “docilidade”, como diziam, passei a trabalhar com crianças de 3 anos e já me sentia mais segura e desinibida para ensinar. Percebia que tinha muito que aprender e compreender sobre a dinâmica da sala de aula, principalmente, saber lidar com o imprevisível ou, como diz Charlot (2005), com o imediatismo. Para ele, “esta é

uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula” (p.91). Ressalto que mesmo realizando o planejamento, o que é fundamental, havia muitas situações que surgiam inesperadamente e me deixavam desconcertada; isso me levou a entender que era preciso refletir sobre a minha prática. Foi com base nessa reflexão que percebi o caráter “imprevisível” das situações em sala de aula, como todo o processo que envolve relações humanas. Por isso, podemos dizer que ensinar é uma tarefa complexa, que solicita múltiplos saberes adquiridos em diversas épocas e instâncias da vida do professor, como nos foi dito por Pimenta (1999) e Tardif (2002).

Com o intuito de amenizar meu despreparo profissional, tinha como hábito participar de cursos de aperfeiçoamento na área educacional, e também trocar experiências com os colegas de trabalho. Os momentos vivenciados em conversa com esses colegas eram enriquecedores, principalmente porque nos aproximavam e propiciavam aprendizagens. Com relação aos cursos de aperfeiçoamento realizados fora da instituição, percebia que a ajuda obtida não era suficiente, uma vez que esses cursos eram em geral direcionados para situações imediatistas. Por carecerem de consistência teórica, logo as novas práticas tornavam-se enfadonhas. Com isso, vivíamos um círculo vicioso entre aplicar aquilo que aprendíamos nesses cursos, reproduzir o que dera certo com outras turmas ou fazer algo que nos delegavam. Não víamos nessas ações uma transformação da nossa prática profissional, no sentido de conscientização e criticidade com relação a nossos objetivos e atitudes.

Com respeito a esse tipo de formação, Franco (2008) nos diz que

Não basta ensinar, ou dar orientações, muitas vezes, *dicas*, para que o professor enfrente melhor algumas dessas suas dificuldades habituais. Acerta-se aqui e logo a seguir surgem outras necessidades que embaralham e colocam novamente o professor em situação de dificuldade; ou seja, nesta direção, o professor não se apropria de saberes que lhe permitam resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades com criatividade, com convicção, com pertinência e domínio das situações recorrentes. (2008, p.128)

Refletindo acerca dessa situação, depois de seis anos de trabalho cheguei à conclusão de que o Curso de Magistério e os cursos de aperfeiçoamento não comportavam minhas necessidades pessoais e profissionais. A partir daí, iniciei uma jornada em busca de outros “saberes”, que me ajudassem a desenvolver atitudes criativas ao ensinar.

Com essa finalidade, ingressei, no ano de 2000, no Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, em uma faculdade privada. Nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estava ainda sendo disseminada, e passando por uma fase de interpretações equivocadas.. Com base nesse entendimento, a direção da escola em que eu trabalhava começou a “pressionar” as professoras que possuíam apenas o Curso de Magistério, afirmando que, cedo ou tarde, seríamos substituídas por professoras licenciadas; esse fato me instigou a cursar Pedagogia. Mais que a exigência daquele momento, fui movida pela necessidade de ultrapassar meus horizontes cotidianos, buscar conhecimentos que me mobilizassem e aplacassem minha insatisfação profissional.

Assim, cheguei à faculdade cheia de entusiasmo e de esperança, pois via nela uma possibilidade de adquirir conhecimentos que contribuíssem para uma prática mais coerente com aquela faixa etária com a qual eu trabalhava. Almejava conhecer o universo das crianças, bem como seu processo de aprendizagem.

Ao iniciar o curso, sentia-me confortável como aluna e, ao mesmo tempo, professora de crianças pequenas, porque isso me permitia traçar um paralelo entre as questões do dia-a-dia da sala de aula com os textos teóricos, e de como isso auxiliava na análise dos problemas de sala de aula, e esta, na produção de textos acadêmicos.

Esse contato mais acadêmico trouxe-me um aumento de aparato teórico, fez-me sentir mais segura no trato com as crianças e os pais, mas não me deixou plenamente satisfeita.

Também consegui perceber que nem sempre é possível aplicar em sala de aula tudo o que aprendemos num curso, pois existem diversos empecilhos, incluindo diferentes realidades e concepções pedagógicas. Por isso, foi-me permitido apenas, realizar um trabalho possível, fazendo pequenas incursões e rearranjos com bom senso.

No segundo semestre de 2004, depois da conclusão do Curso de Pedagogia, deixei de lecionar, pois havia me casado e me mudado para outra cidade, Campinas (SP). Nesta cidade iniciei, em 2005, a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional na Pontifícia Universidade Católica. E durante a realização da pesquisa de campo necessária à conclusão deste curso, surgiram questionamentos além dos previstos, que diziam respeito à formação de professores e ao meu percurso de formação até aquele momento. A principal questão se referia ao despreparo profissional ao atuar com crianças pequenas. Isso me levou a questionar: “Que formação inicial nós recebemos para atuar na educação de crianças?” e “Como deve ocorrer a formação de docentes para atuar na Educação Infantil?”. Essas foram questões que me incomodaram bastante durante uns bons anos, mas às quais, com o conhecimento que eu tinha e com as leituras que fizera até então, não conseguia responder.

Motivada e preocupada com a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil, no ano de 2008 ingressei no mestrado em educação, direcionando as preocupações com as quais passara tantos anos envolvida para o seguinte problema: “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”.

O estudo do problema a que me propus foi ganhando consistência e se desdobrando ao me apropriar das teorias, fazer pesquisas de campo e exercitar constantemente a reflexão dentro de uma situação mais focalizada.

O debate em torno das necessidades de formação específica do professor para atuar na Educação Infantil tem crescido de forma conscientizadora nos centros acadêmicos, associações ou na própria sociedade. E ele tem sinalizado certa urgência quanto a essa formação.

Concordo que muitas posições para a formação de professores da Educação Infantil e também para a garantia de existência e permanência dessa modalidade tenham sido tomadas por órgãos superiores que formulam as leis. Mas, concordo também que há muito descompasso entre as próprias leis e a sua implementação nas escolas.

São históricos o descompasso e as tentativas de implementação de um Curso de Pedagogia que atenda aos anseios de quem faz a educação (professores, alunos, dirigentes, coordenadores, entre outros).

Uma visão retrospectiva dessa história mostra claramente isso; basta observar como o Curso de Pedagogia tem-se configurado nos dias de hoje.

O Curso de Pedagogia institui-se efetivamente em 1939, seguindo o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados a formar o bacharel e o último, dedicado a licenciar o professor no Ensino Secundário para atuar no Ensino Normal. O curso passou por períodos de várias críticas pela sua falta de identidade e somente em 1961 assumiu a característica de especialidade, ou seja, formava o pedagogo, que podia atuar na escola em planejamento, orientação, supervisão, inspeção e administração. Em 1969, ocorre a fusão entre bacharel e licenciatura. Na década de 1980, embora o curso tenha-se afirmado como licenciatura, esse embate entre a formação do especialista em educação e do pedagogo generalista permaneceu e persiste até hoje, como é possível verificar nesse Artigo 64 da LDBEN 9.394/96:

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. (BRASIL,1996)

Hoje, o novo papel da Pedagogia em relação à formação profissional dos professores, e impulsionada pela LDBEN 9.394/96, decorre da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2006. Lei que pretende fornecer referências e parâmetros para que as instituições formadoras organizem seus projetos educativos de formação do professores.

Nessas DCNs, o Curso de Pedagogia habilita o professor para o exercício da docência na Educação Infantil; nas séries iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, ou seja, na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

Pode-se afirmar que uma formação específica para atender os profissionais que atuam na Educação Infantil somente ocorreu a partir da LDBEN 9.394/96 e com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. Historicamente, a formação de professores de crianças pequenas era voltada para propostas assistencialistas e paliativas e bastava também ao professor, para o “bom” desempenho de suas funções, “gostar de crianças”, “ter dons maternais”, “dom de ensinar”, entre outros. Para tanto, sabe-se que essas condições são importantes, mas não suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho.

Contudo, observa-se que os Cursos de Pedagogia não trazem ainda uma história de formação do professor voltada para a Educação Infantil. Por isso, precisam realizar um rompimento com décadas de ensino que consideravam a Educação Infantil como não prioridade na educação, de vez que “as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizavam como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência e,

posteriormente, a propósitos ‘educacionais’, com o objetivo de preparação para o 1º grau” (KRAMER,1999, p.140).

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre as questões aqui abordadas, porém, acredito ser esse um estudo relevante, e compreendo que esse tema não se esgota aqui, até porque cada pesquisador analisa por um ponto de vista diferente, o que torna cada trabalho singular. Assim, na minha singularidade, pretendo fornecer subsídios que possibilitem aos cursos de formação de professores elaborarem propostas formativas pertinentes à realidade e à necessidade de uma educação para a infância de hoje.

Com este estudo, pretende-se:

- Compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre a própria formação.
- Identificar nas percepções dos professores o quanto se sentem preparados para o exercício profissional.

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, com base nos pressupostos de Minayo (1994, 2008) e Chizzotti (1991). Não é possível, neste caso, uma neutralidade dos fatos e das pessoas envolvidas, estando profunda e indissociavelmente imbricados sujeito, objeto e contexto de vida. E por ser essa a opção mais adequada nas pesquisas em educação, procurei somá-la ao enfoque fenomenológico-hermenêutico aqui empregado. Esse enfoque me possibilitou olhar, compreender e interpretar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade e da experiência vivida.

O estudo envolveu três contextos de coleta de dados: uma unidade de Educação Infantil pública na baixada santista, onde foram feitas observações; a Universidade Católica de Santos, na qual oito alunas, formandas do Curso de Pedagogia, e que já exercem a função

de professora, responderam a um questionário fechado com cinco perguntas; e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde realizei entrevista semi-estruturada, contendo nove perguntas, com três alunas em processo de formação no Curso de Pedagogia e que também já exercem a docência.

Ao trilhar esse caminho, buscando responder à principal questão que me propus, “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”, surgiram novos questionamentos que foram relevantes para orientar o desenvolvimento dessa pesquisa:

- Que formação os alunos do Curso de Pedagogia estão recebendo para serem professores na Educação Infantil?
- Como o Curso de Pedagogia pode contribuir para formar o professor?
- O curso proporciona contribuições para um “bom” começo de docência?
- O curso “prepara”, “certifica” ou “forma” o professor para ensinar na Educação Infantil?

Dessa forma, tentou-se fazer uma aproximação da análise dos dados coletados nos campos empíricos, antes mencionados, com o Discurso do Sujeito Coletivo, conforme proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005). A decisão da aproximação foi em razão de o material coletado ter sido suficiente para estudo; os procedimentos e técnicas utilizados para a sua coleta, não permitiram, no entanto, que se desenvolvesse o DSC na íntegra. Por isso, em certo momento da análise, optei por criar duas categorias: a “Teoria *versus* Prática” e o “Estágio”, e fazer um estudo consistente que respondesse ao problema de pesquisa.

Posto isso, o trabalho está organizado em quatro capítulos, ligados entre si:

O capítulo 1 – **Educação Infantil e sua institucionalidade** – delineia um histórico da Educação Infantil, passando pelas leis que a regem e normatizam, cruzando com sua especificidade e ensejando uma formação de professores suficiente para o atendimento das crianças que nela ingressam. Os principais aportes teóricos que fundamentam o capítulo são: Kuhlmann, Mendes, Machado, Kramer, Carvalho, Gomes e Oliveira.

O capítulo 2 – **Curso de Pedagogia e formação de professores da Educação Infantil** – aborda um breve resgate histórico sobre a formação profissional dos professores no Curso de Pedagogia, desde o período de implementação no país, em 1939, até os dias atuais. Nesse percurso, revisito a LDBEN 9.394/96 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e reconheço e mostro o lugar da formação do professor da Educação Infantil na atualidade. Os aportes teóricos principais foram: Brzezinski, Saviani, Forster, Franco, Cunha, Gomes e Ostetto.

O capítulo 3 – **Questões teórico-metodológicas: os caminhos percorridos** – mostra o panorama geral da pesquisa realizada, descrevendo minuciosa e cautelosamente os caminhos metodológicos, os contextos pesquisados e seus respectivos documentos, as técnicas utilizadas na coleta de dados, bem como os sujeitos colaboradores.

O capítulo 4 – **Questões fundamentais à formação de professores de Educação Infantil** – discorre sobre a pesquisa em si, tratando de duas categorias de análise, Teoria *versus* Prática e Estágio, propiciadas pelos meus sujeitos e que foram estudadas à luz de aportes teóricos como os de Pimenta, Franco, Ghedin, Libâneo, Charlot, Freire e Shor, Candau, Scheibe, Tardif, entre outros, que me ajudaram a desvendar meu problema de pesquisa.

Nas considerações finais, faço uma síntese, respondendo às questões surgidas e aos objetivos da pesquisa inicialmente traçados, apontando compreensões possíveis que possam

contribuir com indicações para próximos estudos voltados à formação dos professores da Educação Infantil e, também, a essa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INSTITUCIONALIDADE

Os pressupostos que ora se delineiam trazem um histórico da Educação Infantil, passam pelas leis que a regem e normatizam, por sua especificidade, e culminam na formação de professores suficiente para o atendimento às crianças que nela ingressam.

1.1 A Educação Infantil: histórico e conquistas legais

Historicamente, a educação das crianças era oferecida pelos familiares, “não ainda como um corpo de conhecimento científico, organizado e sistematizado, mas como atividade de introduzir as crianças na vida comunitária” (MENDES, 1999, p.114). E essa atividade, apesar de significativa e importante, foi-se modificando com o tempo, passando a ser transmitida também por outras instituições, entre elas, a escola.

O processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de ser proporcionada mediante o convívio direto com os adultos, e se atribuiu a uma instituição o atendimento educacional das crianças, correspondendo à “preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos” (ARIÈS, 1981, p.231).

As instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX. Foi na Alemanha, no alvorecer do ano de 1840, em Blankenburgo, que nasceu o primeiro jardim-de-infância [*Kindergarten*], destinado a crianças de 3 a 7 anos. Seu fundador foi

Froebel e tinha como concepção educar crianças em ambientes especialmente criados para tal. “Ele pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada” (KUHLMANN, 1998, p.114).

Quanto a isso, Rizzo (2003, p. 36) afirma que foi “um marco na história da educação da primeira infância, isolado da educação da escola já existente para crianças maiores de sete anos e sem características de ensino preparatório para o ingresso nesta”.

Froebel¹ (*apud* KUHLMANN, 1998, p.73) também salientava que

[...] o jardim-de-infância seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Percebe-se que é negado o caráter educativo somente às instituições assistenciais de origem francesa. Não sendo francesas, todas educam, umas para a emancipação e outras para a subordinação.

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições infantis, longe de familiares, praticamente não existia. Somente no ano de 1875 é que surgem os primeiros jardins-de-infância, destinados às crianças filhas da burguesia brasileira, sob os cuidados de entidades privadas, como, “no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, 1877. Portanto, estas duas instituições do sudeste do Brasil foram as pioneiras em fornecer um espaço educativo destinado às crianças brasileiras” (KUHLMANN, 1998, p.84).

Já para o setor público, foi pensado e projetado “o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, no ano de 1896, que mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da

¹Ele teorizava que “não se educa a criança para a vida adulta e sim para a vida que a rodeia” (MENDES, 1999, p.45).

burguesia paulistana” (KUHLMANN, 1998, p.84). A instituição era organizada nos métodos froebelianos², e foi idealizada para servir como modelo às instituições públicas paulistas.

Esses jardins-de-infância eram artigos de luxo, sem serventia aos carentes e despossuídos. Daí a dificuldade de se efetivarem instituições para crianças menos favorecidas.

As crianças ricas e as crianças das camadas sociais médias eram atendidas pelos jardins-de-infância, que visavam o desenvolvimento por meio de atividades, conforme o interesse e desejos da criança: jogos, trabalhos manuais, desenhos, poesias e cantos, observação da natureza etc., com a ajuda de materiais pedagógicos. (MENDES, 1999, p.118)

Instituições educativas para as crianças das classes populares somente apareceram no final do século XIX, quando

Receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência e atendimento médico aos filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias, por iniciativa de alguns empregadores, em razão dos graves problemas com o elevado índice de mortalidade infantil causado pela pobreza em que viviam as famílias operárias. (MENDES, 1999, p.45)

O atendimento às crianças menos favorecidas surge porque “a demanda da sociedade por um espaço onde crianças de zero a seis anos permanecessem cuidadas enquanto seus pais trabalhavam foi determinante na proliferação desse tipo de estabelecimento” (MACHADO, 1991, p.17). Esse atendimento era voltado à assistência da criança, com objetivo de guardar, alimentar e cuidar da higiene e saúde da criança com rigor. Estes seriam pontos importantes e responsáveis pela formação da criança, preencheriam o vazio e, principalmente, forneceriam os cuidados deixados pela mãe ausente. Nessa época, estava surgindo no Brasil o capitalismo, a urbanização e a industrialização, juntamente com a noção de infância e a busca por uma educação para as crianças que correspondesse a essas novas concepções. Instala-se no país um atendimento à primeira infância com cunho assistencial, voltado para filhos de mães trabalhadoras que tinham jornada dupla, dentro e fora do lar, e que buscavam contribuir financeiramente para o sustento da família em suas exigências básicas do cotidiano.

² “O modelo básico de funcionamento da sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental” (OLIVEIRA, 2002, p.67).

A implantação das instituições infantis públicas no Brasil seguia linearmente. Primeiro instaura-se a creche para crianças de 0 a 3 anos e, posteriormente, a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, diferentemente de outros países, em que ocorria o processo inverso.

A Educação Infantil pública brasileira por muitos anos baseou-se em uma

[...] concepção compensatória (ou preparatória), acreditando-se que poderia suprir a carência cultural das crianças das classes populares, preparando-as para a escolarização (escola de primeiro grau). Nesta concepção, estava implícita a crença de que as famílias (em geral as menos favorecidas sócio-economicamente), não conseguiam garantir boas condições culturais para o bom desempenho dos filhos na escola. (MENDES, 1999, p.119)

Ao longo dos anos, no entanto, a Educação Infantil foi ganhando força por meio de conquistas legais. E estas têm contribuído para traçar o seu perfil e a sua especificidade, como podemos perceber a seguir:

a) A Constituição de 1988 traz pela primeira vez a expressão Educação Infantil e a insere nos sistemas de ensino, representando um marco nas políticas públicas para o atendimento à criança de 0 a 6 anos como um direito da criança e um dever do Estado. Tratando a criança como sujeito de direitos e não mais como alvo de políticas fragmentadas, assistenciais (caridade) e compensatórias (preparatórias) “por alguns administradores ‘generosos’ que se apresentavam comprometidos com o povo” (MOVIMENTO INTERFÓRUNS..., 2002, p.43), o que conferiu à Educação Infantil um caráter educativo.

b) O Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu também como marco normativo, aprovado pela lei 8.069/90, e veio regulamentar, no seu Art. 227 da Constituição Federal, a inserção das crianças no mundo dos direitos, “mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial” (GARCIA; FILHO, 2001, p.32). Pelo estatuto, as crianças passam efetivamente a serem

reconhecidas como portadoras de direitos, a começar pelos básicos, tais como o direito ao afeto, a brincar, a conhecer, a sonhar, a opinar, a dizer não.

c) A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96), que foi criada com base na Constituição de 1988, reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil – em creches e pré-escolas; essa lei sinalizou que a Educação Infantil não é obrigatória, mas a inseriu como primeira etapa da Educação Básica³, somando-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

A LDBEN é fruto da mobilização da sociedade civil organizada, que se articulou com o propósito de “assegurar para as crianças, na legislação brasileira, a partir de uma determinada concepção de criança e de Educação Infantil, uma educação de qualidade para a infância” (GARCIA; FILHO, 2001, p.37).

d) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, atendendo às determinações da LDBEN (9.394/96), referenda algumas tarefas que a Educação Infantil deve assumir que é o papel de cuidar e educar as crianças. O objetivo desse documento é auxiliar os professores no trabalho educativo com as crianças pequenas. Ele aponta metas de qualidade que possam contribuir para que as crianças se desenvolvam integralmente, e sejam capazes de crescerem como cidadãos de direitos. Também visa contribuir para que as crianças possam realizar a socialização dentro dessas instituições, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural na qual elas estão inseridas.

³Art. 29: “A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e que 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” (BRASIL, 1996).

e) O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem um capítulo específico para a Educação Infantil, no qual são propostas algumas metas para a faixa etária de 0 a 6 anos. Propõe que a educação das crianças nessa faixa de idade seja “[...] organizada segundo o processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou adulterados pelas condições econômicas/sociais excludentes” (CARVALHO, 2003, p.83).

Portanto, considero que essas medidas legais tratam do bem-estar social e educacional da criança. E acredito que a nova LDBEN veio contemplar as necessidades educativas da criança ao incorporar em seu cerne as normatizações anteriores. E hoje serve como ponto de partida para tomadas de decisões que se concentram no desenvolvimento educativo da criança.

1.2 Especificidade da Educação Infantil

Foi também com a LDBEN 9.394/96 que creches e pré-escolas⁴ deixaram de ser espaços somente de guarda e de escolarização precoces, como é possível perceber no Art. 89, no qual foi estipulado um prazo de três anos a partir da data de sua publicação (20/12/96 e vencido em 20/12/99), para que todas as instituições de assistência social, que atuavam com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, saíssem da esfera exclusiva da ação social e integrassem a esfera da educação, assumindo o enfoque pedagógico.

⁴No Artigo 30 da LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil é dividida pela faixa de idade das crianças. 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.

Hoje, as instituições infantis estão voltadas para a esfera da educação, e elas procuram e “precisam ser espaço de viver, em que as crianças se desenvolvam integralmente, [...] como sujeitos de conhecimento, mas também como sujeitos corporais, sujeitos de afeto, de intuição, de sensibilidade” (Tiriba, 1992, p.32). Portanto, a EI é o local específico para o desenvolvimento na criança dessas habilidades e atitudes, como prevê também a Lei maior LDBEN (9.394/96).

Será durante a EI que a criança irá desenvolver plenamente suas potencialidades, entendendo-se que esse desenvolvimento é contínuo, não linear, e independente de sistematização/planejamento por parte do adulto, mas que a criança, quando estimulada, terá seu desenvolvimento potencializado. Entretanto, o desenvolvimento da criança não compete somente à EI. Para que ele aconteça, são necessárias ações conjuntas por parte da instituição, da família e do governo. E a LDBEN 9.394/96 instituiu responsabilidades e deveres tanto para o Estado quanto para a família, tornando-os parceiros que se complementam no processo de desenvolvimento educacional da criança. No seu Artigo 4º, ela explicita que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos⁵ de idade”.

Assim, o Estado, mais precisamente na figura da instância Municipal, é obrigado a garantir o atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças brasileiras. E essa

[...] municipalização da Educação Infantil é hoje uma determinação não apenas legal, mas da própria complexidade das sociedades contemporâneas que, para realmente se constituírem enquanto espaços democráticos, necessitam do fortalecimento do poder local e da ampla participação da sociedade civil nas diferentes instâncias desse poder. (CARVALHO, 2003, p.71)

⁵Atualmente, a Educação Infantil funciona para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Ela obedece ao Decreto Lei nº 11.274, sancionado em 6/2/2006 pelo Presidente da República, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos. As crianças hoje com 6 anos devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e não na Educação Infantil.

O papel da família é essencial em todo esse cenário, de vez que irá catalisar o processo educativo da criança. Apesar de o Estado ter o dever de garantir o acesso à Educação Infantil, cabe à família a decisão de optar pela melhor forma de educar e de cuidar de seus filhos. Assim, quando a família escolhe compartilhar com o Estado esta “tarefa”, fecha-se o elo em torno do desenvolvimento integral da criança.

Para Machado,

A vivência familiar é insubstituível. No entanto, a possibilidade de ampliar essa vivência entre outras crianças, desde que num ambiente propício, com adultos qualificados e uma metodologia que leve em conta suas necessidades e características, favorece seu desenvolvimento desde que nasce, e isto só é possível numa instituição voltada para esse fim. Escola e família não se excluem se complementam. (MACHADO, 1991, p.19)

Entretanto, o ingresso da criança em uma instituição de caráter educativo a fará experimentar situações de interação distintas das que ela experiencia com sua família:

[...] ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido. (OLIVEIRA, 2001, p.26)

Para Bujes (2001, p.20), “a experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas, também se torna um ser que se sente de uma determinada maneira”. A autora ainda destaca que, ao longo do período da Educação Infantil, a criança se torna cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se manifesta como ser ativo e criativo.

Dessa forma, podemos perceber a importância do ingresso da criança na Educação Infantil, porque é nesse contexto que ela vai ampliar suas relações com as pessoas e com o mundo, dando um salto qualitativo no seu desenvolvimento.

As crianças, ao ingressarem numa EI pública ou privada, serão inseridas em turmas, que têm uma nomenclatura para organizá-las por faixa etária, como foi possível perceber em um dos campos de coleta de dados desta pesquisa, a UMEI Leonor Mendes de Barros (ver Quadro 1).

Ao organizar essas crianças por faixas etárias nas turmas, sendo esse um dos critérios adotados pelas instituições, Rizzo (1985, p.32) alerta que “[...] não deve se deter somente nas idades cronológicas dos bebês e crianças, pois isso aniquilaria com a qualidade efetiva do serviço[...]”. É importante frisar que cada criança necessita de tratamento diferenciado, que lhe proporcione atividades adequadas para que possa desenvolver seus aspectos social, físico e intelectual.

Observei na unidade infantil pesquisada, que as professoras obedecem às idades cronológicas das crianças para organizá-las em turmas, mas, no dia-a-dia, as professoras procuram atender às necessidades formativas de cada criança dentro daquela turma. Não sendo necessariamente recomendado mudar a criança de turma por causa de seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Creche e pré-escola se caracterizam pela sua extensão em termos sociais – a creche possui uma atuação diária em período “integral”, e a pré-escola, funciona em “meio período” ou “parcial”, com exceções de algumas que funcionam em período “integral” (Quadro 3). Ambas as instituições envolvem o cuidar e o educar, “mas especificamente nas creches em que a faixa etária, de maneira geral, se situa abaixo dos quatro anos, a indissociabilidade entre educar e cuidar é explícita” (GOMES, 2003, p.22).

A Educação Infantil diferencia-se da escola especialmente porque não deve assumir o seu modelo escolar, incluindo conteúdo, espaços e tempos destinados a crianças de outras modalidades de ensino. Quanto às suas funções elas se diferenciam:

[...] enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula: a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que ela entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: a escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhe é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2001, p.31 *apud* GOMES, 2003, p.32)

E o ideal seria que o trabalho realizado na Educação Infantil tivesse em mente o sujeito criança e não o sujeito aluno, porque, desse modo, faria toda diferença entre a especificidade da Educação Infantil e as outras modalidades de ensino, como bem mostraram os autores antes citados.

Quanto a isso, foi possível perceber dentro da unidade infantil pesquisada que o trabalho com as crianças segue uma postura rígida, ou mesmo tradicional, provocando um distanciamento entre criança e professor, que não condiz nem com o sujeito criança nem com o sujeito aluno. Se, como se disse, o ideal seria tratar como sujeito criança, caberia então desenvolver uma relação “calorosa”, sem pressa em escolarizar as crianças, além de desenvolver nelas o que lhes é necessário nessa fase da vida, isto é, a aprendizagens de interação e de competências sociais, uma vez que estão dentro de um ambiente natural de Educação Infantil.

A especificidade educativa na Educação Infantil se refere às funções indissociáveis do cuidar e educar a criança, respeitando sua individualidade física, psicológica e social.

O cuidar e o educar estão presentes na vida da criança onde quer que ela esteja, e, estando na Educação Infantil, é por meio das seguintes atividades que elas são desenvolvidas:

[...] à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e a saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009)

A Educação Infantil tem muito a contribuir para a vida da criança. Segundo Soô-Hyang Choi, pesquisas de diferentes áreas revelam que a Educação Infantil traz diversos benefícios para a criança, tais como:

1. benefícios pessoais, pela garantia dos direitos da criança, possibilidade de ampliação das suas relações com os mundos natural e social, troca de conhecimentos, socialização e pelo atendimento às necessidades; 2. benefícios educacionais, pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis, quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade; 3. benefícios econômicos, pela inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda; 4. benefícios sociais, pela redução da probabilidade de crime e pela delinquência e pela equidade entre os gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos. (*apud* Kramer, 2005, p.210)

De acordo com o exposto, apodero-me das palavras de Kappel, *apud* Kramer (2005, p.190) para afirmar que “é indiscutível a importância da educação na primeira infância. Investir na educação é investir no social, evitando males como a reprodução da pobreza e da violência”. A EI não é salvadora, e não é determinante no que diz respeito a uma vida futura digna e correta, mas pode, sim, contribuir para isso, além de ser não apenas um direito social, mas humano.

Para que os direitos da criança, principalmente o direito à educação, e a sua especificidade para a EI se concretizem, nós, professores, devemos conhecer esse território de trabalho, de conquistas e de pesquisa; reconhecer a nós mesmos como pessoa e profissional que se inserem nesse contexto e, também, buscar a profissionalização na docência.

Pode-se afirmar, com base no exposto, que a Educação Infantil se desenvolveu bastante nas últimas décadas e, em consequência disso, passou-se à exigência de uma qualificação profissional para atuar na área. E o professor tem buscado responder a essa expectativa, procurando universidades e/ou institutos superiores de educação a fim de dar início à sua formação ou continuidade a ela. Isso porque ele está consciente que trabalhar com educação pressupõe uma busca incessante de conhecimentos para atender a complexidade que envolve seu fazer diário.

No momento, porém, o Curso de Pedagogia ainda se estrutura para atender a todas essas demandas, inclusive a de formar o professor para a docência na Educação Infantil. Pois a sua tradição é formar o formador, ou melhor, formar o pedagogo. Com essa nova exigência de formação, inclusive determinada por lei, o Curso de Pedagogia inicia seus primeiros passos rumo à formação do profissional de Educação Infantil. Formação que até bem pouco tempo não era exigida para quem desejava trabalhar com crianças pequenas.

É sobre esse contexto de discussão, entre a especificidade da Educação Infantil e da formação exigida e necessária, que discorreremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faço um breve resgate histórico quanto à formação profissional dos professores no Curso de Pedagogia, desde a sua implantação no Brasil, em 1939, até os dias atuais. Nesse percurso, repasso a LDBEN 9.394/96 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, reconheço e aponto o lugar da formação do professor da Educação Infantil na atualidade. Com esse percurso me propus compreender o seguinte problema: “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas⁶ dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”.

2.1 Curso de Pedagogia no Brasil: breve contexto histórico e normatizações

O nascimento do Curso de Pedagogia no país ocorreu “[...] entranhado na história da Universidade Brasileira que se desenvolve no contexto da reforma do sistema de ensino dos anos 1930, sustentada no ideário pedagógico liberal expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)” (BRZEZINSKI, 2008, p. 206).

A autora citada, ao falar sobre a institucionalização do Curso de Pedagogia declara que:

O primeiro “disciplinamento” do curso de Pedagogia e das demais áreas de formação de professores foi prescrito por Getúlio Vargas, como ditador do Estado Novo, na Lei n. 452, de 05/07/1937. Em seu artigo 4º, essa Lei estabeleceu a constituição da Universidade do Brasil em faculdades e escolas, entre estas, a faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação que não se instalou, portanto a lei tornou-se letra morta. (BRZEZINSKI, 2008, p.208)

⁶ O gênero feminino é porque as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, e, também, como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

O Curso de Pedagogia só foi instituído de fato em 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguindo o modelo 3+1. Ou seja, em três anos formava-se o bacharel/técnico em educação e, com mais um ano de estudo da didática, a licenciatura lhe conferia o certificado para que ele se tornasse professor do Ensino Secundário para atuar na Escola Normal.

Saviani (2008, p.39) explicita que, nessa época, “o Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade”. Também foram definidos currículos plenos para todos os cursos, incluindo o do Curso de Pedagogia. Para este, foi previsto o seguinte currículo:

1º ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional; 2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar; 3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2008, p.39)

E que “o curso de didática, com duração de um ano, compunha-se das seguintes disciplinas: Didática geral, didática especial, psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2008, p. 39/40). Assim, para adquirir o título de licenciado, o aluno bacharel em Pedagogia deveria fazer o curso de didática durante um ano, mais precisamente cursar as disciplinas de didática geral e a de didática especial, visto que as demais já constavam de seu currículo de bacharel. Desse modo, constata-se que a “responsabilidade de formar o professor era reduzida às matérias pedagógicas” (FERNANDES, 2008, p. 118).

Evidentemente, nesse modelo 3+1 de ensino, havia dois tipos de profissionais para trabalhar na escola, ambos com funções diferenciadas.

Dos anos de 1930 a 1961, esse modelo de formação foi mantido, e na atualidade ele ainda não foi totalmente superado pelas universidades, além de ser denominado pela literatura de racionalidade técnica.

Após um período de duras críticas por sua falta de identidade, o Curso de Pedagogia prosseguiu, em 1961, por meio da LDB n. 4.024 e, mais especificamente, pela lei n. 5.540, de 1968, com vistas a ser uma tentativa de delimitar o papel do pedagogo. Ele assumiria a característica de especialista em educação, voltado para as funções de planejamento, orientação escolar, supervisão, inspeção e administração (Parecer CFE 251/62). (FORSTER et al., 2005, p.128)

Os licenciados eram preparados para atuar em escolas normais (Parecer CFE 292/62). Em 1969, a legislação propôs a fusão entre bacharelado e licenciatura, permanecendo ainda a formação do especialista. Embora na década de 1980 tenha-se firmado o curso como licenciatura, esse embate entre a formação do especialista em educação e do pedagogo generalista permaneceu e persiste até hoje, como atesta o Artigo 64 da LDBEN 9.394/96.

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. (BRASIL, 1996)

Damis (2008) informa que esta lei,

[...] acabou contribuindo para manter/criar uma desvinculação na formação dos profissionais que atuam na prática educativa, seja ela escolar ou não. De um lado, um espaço institucional está destinado à formação do professor, para atuar na sala de aula, e, de outro, há o espaço de formação do pedagogo, do bacharel em pedagogia, destinado à atuação em nível institucional. (2008, p. 89)

Assim, é possível afirmar que as novas diretrizes da LDBEN 9.394/96, ajustadas por diferentes decretos, continuam ainda a causar controvérsia entre alunos e professores do curso. “Historicamente, o Curso de Pedagogia vem buscando uma definição enquanto campo

de conhecimento e de investigação. Há um longo percurso no sentido de qualificá-lo, reconhecendo nele um instrumento necessário aos processos educativos formais e informais” (FORSTER et al., 2005, p.129).

A nova LDBEN, no seu Artigo 62, diz que os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente.

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. (BRASIL, 1996)

Posteriormente no Art. 87, em particular no § 4º, faz-se uma ressalva estipulando um prazo, chamado “Década da Educação”, que se iniciou em 20/12/1996 e terminou em 20/12/2006, enfatizando que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuar na Educação Básica.

Com as configurações desses artigos, observa-se que, em um primeiro momento, a LDBEN admite o Curso de Magistério como o mínimo requisito para o exercício da docência para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), mas de imediato faz uma ressalva, como se pode perceber. Entendo que essa ressalva pouco funcionou porque, no momento, há medidas sendo tomadas pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, para encaminhar ao Congresso Nacional um projeto que altere o mencionado Artigo 62 da LDBEN (9.394/96), e determinar como obrigatória a formação em nível superior para todos os professores que ensinam na Educação Básica.

2.2 Curso de Pedagogia: determinação legal como locus de formação do professor de Educação Infantil

Falar sobre formação do professor implica, em princípio, definir o conceito adotado neste estudo. Sabemos que a formação do professor é permanente e inconclusa, e que é no decorrer de toda uma vida de relações sociais, culturais, institucionais e práticas que ela se constrói e se fortalece. E é por esse percurso que “ser professor” é algo que, aos poucos, se estabelece quando o professor toma para si a responsabilidade da própria capacitação.

Neste trabalho, porém, trato da formação especificamente associada à concepção de uma instância inicial, realizada em Curso de Pedagogia, do modo pelo qual é exigida legalmente, e também aceita e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Formar professores é tema de estudos, bem como de preocupação, tanto para os alunos quanto para instituições e pesquisadores envolvidos com o assunto. O ideal é que se possa considerar a sociedade em constantes transformações e o ser humano como em atividade na construção do conhecimento e portador de saberes e direitos socialmente construídos. A formação docente é um direito da criança, que precisa de “[...] um professor intelectualmente capaz e efetivamente maduro” (CUNHA, 1989, p.158).

Atualmente, o debate sobre a capacitação profissional do professor é defendido em nível de graduação em Pedagogia (instância inicial). Como atesta Gomes, pelo fato de ela

[...] ser um nível desejado para a formação de educadoras de crianças pequenas, vindo a atender antiga reivindicação dos movimentos de educadores que preconizam ser a formação em nível superior a mais adequada para o professor que vai atuar em todos os níveis educacionais. (GOMES, 2003, p. 37)

Desse modo, segundo a nova LDBEN, é da responsabilidade do Curso de Pedagogia, de obrigação de efetivação em universidades e em institutos superiores de educação a formação que licencia o professor para o exercício profissional. Nesse caso, esse nível de

ensino passa a ocupar um espaço significativo dentro da universidade, uma vez que é nele que se discute e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor.

Para Franco (2008) o curso,

[...] constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (2008, p.149)

Considero essa atribuição do Curso de Pedagogia importante porque ela acrescenta a este um aspecto mais humanizador e redefine sua prática. Trata-se de um lastro que somar-se-á aos outros saberes adquiridos em outros lugares/espacos formadores, ao longo da vida do professor, como ressaltam Gauthier (1998), Pimenta (1999), Kullok (2000) e Tardif (2002).

O referido curso atualmente é determinado como locus de formação de professores para a docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como também propiciador do desenvolvimento de competências para trabalhos da gestão democrática escolar, conforme propõem as DCNs instituídas em 13.12.2005. Parecer que teve como objetivo fornecer referências e parâmetros para as instituições formadoras organizarem seus projetos educativos.

Nessas DCNs, o Artigo 14 propôs a extinção das habilitações nos cursos, e com isso provocou grandes divergências entre movimentos que envolviam especialistas, pesquisadores e associações. Isso porque contrariava o artigo 64 da LDBEN 9.394/96, que resguardava ao aluno também na graduação o direito às habilitações em Orientação e Supervisão Educacional, Administração, entre outras. Esses movimentos foram significativos porque fizeram com que o Parecer voltasse a ser alvo de debate e aprimoramento; “assim, com as

devidas adequações⁷, em fevereiro de 2006 o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006, base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*” (EVANGELISTA, TRICHES, 2008, p. 3).

As DCNs conferem aos Cursos de Pedagogia, portanto, entre tantas outras direções e/ou encaminhamentos, mediante o Artigo 2º, parágrafo 2º, as seguintes atribuições:

por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução de atividades educativas; II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006)

O Art. 7º dessa mesma Resolução estabelece que o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

⁷Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII, do art. 3º, da Lei nº 9.394/96 (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006). § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Apresentando essa nova incumbência e especificidade, tem crescido o número de instituições formadoras e também o de alunos à procura dessa formação. No entanto, muitos dos Cursos de Pedagogia não têm ainda a tradição no formar profissionais para a Educação Infantil, e esse é um desafio a ser enfrentado. Para tanto, é necessária uma revisão e redefinição de seu modelo curricular.

Ao me voltar aos depoimentos dos sujeitos e aos currículos das universidades pesquisadas, dou-me conta de que os currículos, a cada ano, contemplam as teorias voltadas para a infância, tentando iniciar sua nova missão no sentido de qualificar mais o profissional de Educação Infantil. Constatamos também que os estágios⁸ estão incluídos desde os primeiros semestres, compondo toda a formação do aluno. Apesar disso, o curso ainda apresenta suas deficiências na capacitação dos docentes. A meu ver, faltam diálogos e objetivos, que devem ser tratados em comum acordo com a coletividade de formadores e alunos, de modo que entrelace as teorias estudadas e questões a serem investigadas, trazidas à baila nos estágios, em comunhão com os fins da educação.

É provável que pensar sobre a formação do profissional de Educação Infantil seja reconhecer as peculiaridades que essa modalidade de ensino exige de seus professores. A docência do professor de EI ocorre com base na “especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, pela sua forma global de apreensão do mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimento” (GOMES, 2003, p. 33). Não se trata de um trabalho qualquer, não basta gostar de crianças, ter dons maternos e vocação, entre outras coisas, é preciso um envolvimento com a busca constante de conhecimentos que habilite o

⁸Os estágios na UNISINOS se iniciam no segundo semestre com “Prática Educativa”, fazem uma pausa e retomam a partir do sexto semestre com estágios nos “Anos Iniciais”, “Contextos Infantis” e “Gestão e Supervisão de Processos Educativos”. Já na UNISANTOS, os estágios têm início no primeiro semestre e finalizam no oitavo semestre sem interrupção. São estágios em “Trabalho Comunitário I e II”, “Educação Infantil I e II”, “Ensino Fundamental I e II”, e “Gestão Escolar I e II”.

professor a saber ensinar, explorando os momentos vividos pelas crianças. Esses são fatores essenciais na ressignificação da ação e do sentido pedagógico da profissão do professor.

Observa-se que a formação dos professores da Educação Infantil até os anos de 1970 era oferecida pela Escola Normal e Instituto de Educação e, posteriormente, na Habilitação Magistério, no Curso de Pedagogia, além de ser também oferecida em curso de especialização (em nível de pós-graduação *lato sensu*) ou formação continuada.

A formação necessária e exigida por lei para essa modalidade de ensino só veio, entretanto, mais tarde. Segundo Ostetto (2000, p. 18) “até 1996 não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches”. Em contrapartida, a mesma autora ainda afirma que a formação dos profissionais para atuar na pré-escola já estava assegurada, porque ligada ao quadro do magistério. Logo, os profissionais que aí atuavam deveriam apresentar a formação em nível de 2º Grau Magistério.

A formação de professores “é uma área de conhecimento e de investigação” (García, 1999, p. 26), porque, necessária não só para se aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, como também é direito de todos os professores, uma conquista e um direito da população quanto a uma escola pública de qualidade.

Nos dias de hoje, essa formação do professor se tornou não só por força da lei, mas pela própria dinâmica evolutiva da vida em sociedade, um chamamento urgente, como definidor da qualidade no ensino. Isso importa para a Educação Infantil, que tem um histórico muito mais vinculado à assistência social do que à educação e, por isso, carente de profissionais habilitados para atuar nessas áreas, e também como uma possibilidade de retomada dos valores da categoria dos professores e da reconstrução da autonomia. Em linhas gerais, poderíamos dizer que se trata de uma formação que qualifica o ensino, e, por

consequência, fornece condições ao professor para enfrentar a desprofissionalização que tem afetado os profissionais da área da educação há algum tempo. Para reverter esse quadro, acredita-se profundamente que a formação inicial e continuada possa ajudar a diminuir os problemas existentes na vida profissional do professor como sujeito atuante do sistema de ensino.

A formação do professor é cada vez mais exigida e discutida em diversos lugares, e o discurso a respeito tem versado sobre professores reflexivos, críticos reflexivos, professores pesquisadores, na tentativa de abolir resquícios do velho modelo (3+1). Acredita-se que:

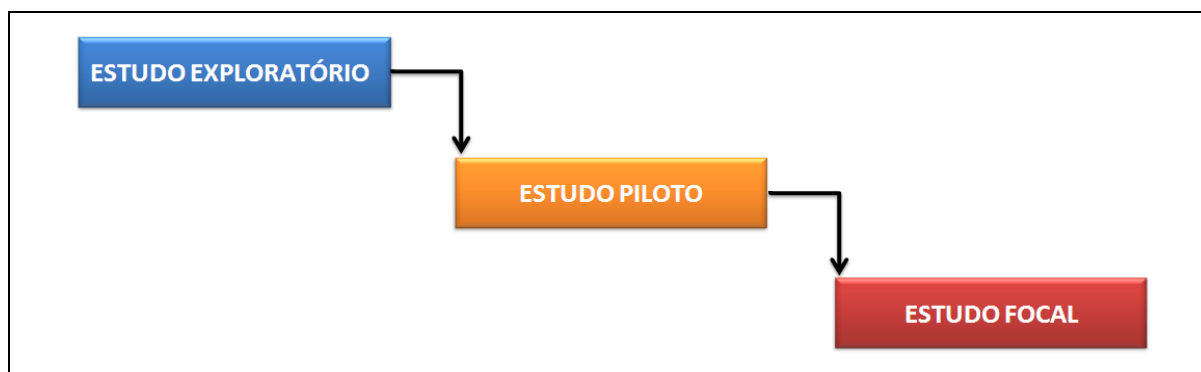
[...] a formação do professor não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, em processo gradual e seqüencial, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experienciadas pelos alunos que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica, e ainda pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta ótica de formação. (KULLOK, 2000, p. 17)

Hoje, sabemos que não há consenso, mas o Curso de Pedagogia tem sua identidade quanto a formar professores para a docência na Educação Básica (Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal e Educação Profissional). Acredito que esse curso não constituiu uma verdadeira “revolução”, tampouco que seja a garantia de qualquer forma de “ascensão social”, e por não ser, é claro, a panacéia para os problemas educacionais. O curso pode contribuir sim, para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula. Também pode concorrer para desfazer certezas cristalizadas em torno dos seus modos de organização e, por conseguinte, promover múltiplas formas de intercâmbio dos envolvidos com o ensino.

3 - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: os caminhos percorridos

Para chegar a essa fase da pesquisa, percorri o longo caminho que principia com a determinação do objeto de estudo, passa pela formulação de hipóteses, até chegar à escolha dos métodos. À medida que a reflexão sobre o objeto de pesquisa foi tomando vulto e se definindo, ficaram mais claros os procedimentos de coleta de dados, a abordagem metodológica e epistemológica. Depois dessa experiência, que me ajudou a compreender mais o problema central de minha pesquisa – **“Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”**.

Figura 1 - Momentos da Pesquisa



A figura 1 apresenta esquematicamente diferentes momentos da pesquisa. O primeiro momento – **Estudo Exploratório** – desenvolvido, para a consolidação dos referenciais da pesquisa, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil; O segundo - **Estudo Piloto** – suscitado pelo primeiro e desenvolvido na Universidade Católica de Santos; e o terceiro – **Estudo Focal** – desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

3.1 Metodologia de Pesquisa

Essa pesquisa tem uma abordagem predominantemente qualitativa, porque visa colher dados em ambientes naturais por meio de observações e entrevistas. Isso porque aqui se considera o sujeito imbricado à natureza e pertencente a uma sociedade, na qual seu papel é ativo, ou seja, contribui para transformar essa sociedade e ao mesmo tempo é por ela transformado, adaptando-se para sua sobrevivência. Além disso, no que concerne a isso, também se acredita que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

E para Chizzotti

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (1991, p. 79)

Na abordagem qualitativa, não há espaço para neutralidade dos fatos e das pessoas envolvidas. Para essa relação, há, de fato, uma imbricação indissociável e significativa de sujeito, objeto e contexto vivido.

Por ser de natureza qualitativa, optou-se por realizar um estudo de cunho fenomenológico-hermenêutico, por nos possibilitar olhar, compreender e interpretar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade e da experiência vivida, por nos ajudar a ir muito além do modelo de classificação e medição proposto pelo positivismo; também porque nele “predomina a visão existencialista de homem. Homem é tido como projeto, ser inacabado, ser

de relações com o mundo e com os outros” (GAMBOA, 1997, p. 103); e também por um meio adequado para o exame dos pressupostos, dados como naturais e óbvios na ação do homem.

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essências) nos quais se fundamentam os fenômenos. (GAMBOA, 1997, p. 100)

Desse modo, pesquisar se valendo desse método consiste em captar e decifrar os significados dos fenômenos (discursos, gestos, palavras etc.), não se apegando aos fatos em si mesmos, procurando trilhar caminhos que vão desde a detecção de sentidos até à compreensão e interpretação (hermenêutica) daquele fenômeno estudado e interpretado.

A abordagem fenomenológico-hermenêutica ganhou força nos anos de 1990, derivada da integração das duas primeiras tradições da fenomenologia descritiva de Husserl e da interpretativa de Heidegger.

Para Masini (1997, p. 63), “[...] a fenomenologia não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental”.

Quanto à hermenêutica, Ghedin e Franco (2008) afirmam que ela

[...] se situa como instrumento que permite o aclaramento dos horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade e ainda enfatiza, que mais do que tudo, a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. (2008, p. 164)

Aqui, abro um parêntese: como trabalhei com cenários diferentes de coletas de dados, quero realçar que esta pesquisa não tem caráter comparativo, e que só fiz optar por diversificação de ambientes de pesquisa, de forma a ampliar a amostra de sujeitos

investigados, **objetivando compreender a concepção que alunas formandas (último ano do Curso de Pedagogia) têm sobre sua formação, além de identificar, em suas percepções, o quanto se sentem preparadas para o exercício profissional.**

3.2 Estudo Exploratório: Uma escola de Educação Infantil

A necessidade de uma instituição pública foi pensada no sentido de:

- Conhecer o contexto de uma instituição infantil pública, uma vez que minha experiência, de onze anos, se deu em uma instituição infantil privada, e que eu estava fora das salas de aula havia cinco anos.
- Certificar se os sujeitos anteriormente definidos na fase inicial do projeto apresentavam indícios de responder meu problema de pesquisa.
- Verificar a pertinência e abrangência do problema de estudo.

Para entrar na instituição, elaborei um miniprojeto, que foi encaminhado à Secretaria de Educação do Município de Santos. Em seguida, fui convidada para uma entrevista e obtive a aprovação para início da observação. O período de observação foi conduzido no Infantil IV “C” – Classe Laranja, na instituição de ensino e ocorreu no período de outubro a novembro de 2008, no turno vespertino e uma vez por semana. Para essa observação, fiz uso de um “diário de bordo”, em que eram descritos os pontos observados durante a permanência e depois da saída da instituição. Esses registros ajudaram na reflexão e direcionamento da pesquisa.

O estudo realizado neste primeiro momento teve caráter etnográfico, conforme Ludke e André (1986), e nele permaneci por dois meses, observando as práticas pedagógicas

cotidianas que ali ocorriam, descobrindo os meandros da cultura institucional. Como eu, pesquisadora, vinha de uma cultura diferente, no Nordeste do país, considerei a pertinência de observar o cotidiano de uma escola situada no contexto atual em que estudo e pesquiso.

Outra atividade que julguei necessária para nortear todo o estudo nesse primeiro momento foi conhecer a caracterização da Educação Infantil na Baixada Santista, sua estrutura e modo de gestão. Assim, divulgarei a seguir dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Santos.

3.2.1 A instituição de Ensino

Este estudo ocorreu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil na cidade de Santos, mais precisamente na instituição Leonor Mendes de Barros, inaugurada em 15 de outubro de 1942 e localizada na Praça Fernandes Pacheco s/n, bairro Gonzaga. Ela fica no entorno de uma área comercial e residencial de população de nível social elevado. E atende crianças no Infantil IV, V, VI, ou seja, crianças de 3 a 5 anos e 11 meses e também crianças de 6 anos e 11 meses no 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esta instituição se justifica por localizar-se próximo ao meu endereço residencial.

A UMEI é um casario antigo e possui uma área de 7.700 metros quadrados, sendo cercada por árvores gigantescas. Possui cantina, quadra de esportes, piscina, parques, uma casinha de madeira, um palco de teatro infantil. As salas são amplas, com espaço recreativo próprio, e com mobiliário adequado.

Possui um quadro técnico e administrativo composto por: uma diretora, uma coordenadora, uma orientadora, uma secretária, três inspetores, quatro cozinheiras, sete ajudantes gerais/auxiliares e duas funcionárias readaptadas, ou seja, uma recepcionista e uma

copeira. O corpo docente é composto por 22 professores. Há 282 crianças que a freqüentam, destas, uma média de cinquenta alunos estudam em período integral.

3.2.2 Unidades Municipais de Educação Infantil da Baixada Santista (UMEI)

Em 2008, a Rede Municipal de Santos atendeu, nas Unidades Municipais de Educação, organizadas pelo Departamento de Planejamento Educacional, 7.745 crianças, sendo que 2.171 delas foram matriculadas em creches (0-3 anos) e 5.574 crianças em pré-escola (4-5 anos e 11 meses). Diga-se que a matrícula ou o ingresso dessas crianças obedecem a alguns critérios, como nos mostra o Quadro 1 abaixo, com seu modelo de organização das crianças por classes ou salas, a idade sendo determinante para o ingresso em turmas específicas.

Quanto a essa forma de organização, perguntou-se à secretária de Educação Infantil do município de Santos “se havia certa flexibilidade quanto ao ingresso da criança numa turma que não a sua, em princípio determinado pelo seu desenvolvimento em termos de aprendizagem”, e a resposta foi que não há “flexibilidade”, cabendo ao professor proporcionar atividades adequadas para cada uma delas na mesma turma.

Quadro 1 – Matrículas das crianças organizadas por faixa etária

Distribuição das turmas na Educação Infantil	Crianças nascidas a partir de:
Infantil I (de 4 meses até 1 ano)	Março de 2007, com no mínimo 4 meses
Infantil II	Março de 2006 até fevereiro de 2007
Infantil III	Março de 2005 até fevereiro de 2006
Infantil IV	Março de 2004 até fevereiro de 2005
Infantil V	Março de 2003 até fevereiro de 2004
Infantil VI	Março de 2002 até fevereiro de 2003
1º ano Ensino Fundamental	Março de 2001 até fevereiro de 2002 (6 anos completos ou a completar até fevereiro de 2008)

A Rede Municipal de Educação da cidade de Santos atende creche e pré-escola em unidades separadas. As creches (de 0-3 anos) são num total de dezoito unidades, dentre essas, 12 possuem projeto de salas-ambientes para os alunos a partir do Infantil II (para crianças de 1 a 2 anos); e 22 unidades para crianças na pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), mas destas, duas são destinadas a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Para atender essa demanda de crianças nesta faixa etária, a Rede usa oito anexos nas Unidades de Ensino Fundamental de 1ª Fase (1º ao 5º ano). Destes oito anexos, um funciona em período integral. Segundo a SEDUC, esses anexos possuem estruturas adequadas para o atendimento às crianças, além disso, os espaços são demarcados, ou seja, os alunos da Educação Infantil não têm contato com as crianças do Ensino Fundamental.

O Quadro 2 se refere à creche. Ele nos mostra o número geral de crianças matriculadas e a divisão, ou etapa, porque a criança deve passar no seu percurso escolar. Por meio dele, é possível observar que há um aumento significativo do número de alunos matriculados entre uma etapa e outra. Isso nos permite dizer que, quanto maior a idade da criança, maior é o número de crianças ingressantes. Vejamos:

Quadro 2 - Quantidade de alunos matriculados por fase e o período de estudo

	Infantil I		Infantil II		Infantil III	
	Classes	Alunos	Classes	Alunos	Classes	Alunos
Integral	22	266	50	748	68	1157
Total classes Infantil I ao III	140					
Total alunos Infantil I ao III	2171					

Quadro 3 - Quantidade de alunos matriculados por fase, e as modalidades de períodos de estudos

	Infantil IV				Infantil V				Infantil VI			
	Classes		Alunos		Classes		Alunos		Classes		Alunos	
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
Parcial	27	40	529	894	34	31	784	855	44	27	1066	766
Total Parcial	67		1423		65		1619		71		1832	
Integral	13		305		13		281		5		114	
Total	80		1728		78		1900		76		1946	
Total classes Infantil IV ao VI	234											
Total alunos Infantil IV ao VI	5574											

O Quadro 3 mostra o número de crianças matriculadas na pré-escola e o número de classes no período parcial e integral. Por meio dele também se constata que, quanto maior a idade da criança, maior número de crianças ingressantes.

Nele também podemos perceber a proposta de ensino integral para as crianças na Educação Infantil, que atende um total de setecentas crianças, distribuídas em 31 classes. A Secretaria nos diz que, para essas crianças, são propostas atividades mistas, envolvendo instrução e brincadeiras.

O Quadro 4 abaixo mostra o número de professores titulares por criança e/ou por sala. O DEPLAN estabelece ainda que, para as crianças de até 3 anos (Infantis I, II e III) de período integral (que entram às 7 horas e saem às 17h45min horas), além do professor titular, deve haver um professor “volante”, e o que determina a demanda por esse profissional é a idade, o grau de dificuldade da criança e a estrutura física da escola. Já para as crianças de 4 até 6 anos incompletos (Infantis IV, V e VI) também há um professor, chamado “auxiliar”, para ajudar, em caso que se ultrapasse o número de 25 alunos por classe, ou se houver alguma criança portadora de necessidades especiais. Para esta última situação, a SEDUC ressalta que geralmente esse professor tem um projeto pessoal particular de trabalho para usar com essas crianças.

Quadro 4 – Número de professores por aluno

Fases	Anos	Nº de professores por crianças
Infantil I	4 meses a 1 ano	1 para cada 5 crianças
Infantil II	1 a 2 anos	1 para cada 8 crianças
Infantil III	2 a 3 anos	1 para cada 13 crianças
Infantil IV	3 a 4 anos	1 para cada 25 crianças
Infantil V	4 a 5 anos	1 para cada 35 crianças
Infantil IV	5 a 5 anos e 11 meses	1 para cada 35 crianças

Segundo a SEDUC, na Rede há hoje um total de 1.515 profissionais, dentre os quais 979 são professores, 221, monitores, todos estatutários efetivos, e 315 professores contratados. Ela ainda revela que constam de seu quadro professores com formação aquém da graduação, apesar de ter proposto em 2004 a formação para eles, ocasião em que fez um convênio com o Centro Universitário Mont Serrat, situado nessa mesma cidade.

Assim, as reflexões e experiências registradas neste estudo serviram para atestar a importância e estrutura da Educação Infantil, também pelo fato de propiciar a compreensão da dinâmica da escola, da relação entre professor e crianças de 4 anos de idade, de resto, uma relação que, tanto quanto pude observar, é pautada pelo distanciamento afetivo e pedagógico.

Assim, com a observação mais focada na sala de aula infantil, pude perceber o comportamento demonstrado pela professora regente. E isso me possibilita afirmar que a ela falta preparo profissional para cuidar e educar crianças de 4 anos. Suas práticas de ensino, além de serem “muito tradicionais” – expressão aqui entendida negativamente, com a idéia de falta de profissionalismo-, concebem aquela que ensina como única detentora de saberes, tomando conseqüentemente a criança por um ser desprovido de conhecimento, vontade e curiosidade, em sua enorme dependência da professora ou de um adulto qualquer. Um exemplo disso é evidenciado quando esta vai à lousa para “dar” o conteúdo, e logo depois solicita à criança que registre o que aprendeu numa folha xerografada, atividade que se limita a fazer com que a criança só reproduza alguma coisa, só obedeça a “ordens”.

Essa é uma forma de ensino em que não há processo de intercâmbio, ou seja, sem que professor e aluno interajam e o conhecimento ocorra dessa interação. O ideal seria criar situações que permitissem a construção de conhecimento de forma dialógica entre os envolvidos na aula, a fim de que a aprendizagem fosse significativa e de caráter emancipatório.

Segundo Freire (1996),

[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo ser uma pessoa aberta a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – a de ensinar, não transferir conhecimento. (1996, p. 52),

Tudo isso também me fez compreender o caráter da própria instituição pesquisada e de que modo se dava sua articulação com a Educação Infantil, conforme estabelecido pela SEDUC na Baixada Santista; esta, por sua vez, me fez compreender em que consiste o papel de gestora municipal da Educação Infantil pública.

O resultado dessas reflexões foi conseguir acrescentar referências para uma definição mais acertada dos sujeitos da pesquisa a serem convidados, bem como para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. E foi com base nessa observação que me senti instigada a desenvolver um estudo-piloto na Universidade Católica de Santos.

3.3 Projeto-Piloto: Universidade Católica de Santos

A decisão envolvia elaborar um projeto direcionado a um público específico, com uma técnica de coleta definida, e também uma idéia clara do problema principal da pesquisa a ser investigado. Ressalto que desse problema, percebido e vivenciado, diferentes discursos têm-me fornecido testemunho, nas mais variadas ocasiões, de encontros ou eventos educativos em diversas regiões do Brasil em que tive a oportunidade de estar. E por isso, torna-se relevante ser pesquisado, devendo sair do senso comum e ser encaminhado a uma consciência científica.

3.3.1 A instituição de Ensino

Este estudo se desenvolveu na Universidade Católica de Santos, no mês de novembro de 2008 e no Curso de Pedagogia com alunas formandas. Este curso tem 55 anos de existência, e é ministrado no Campus Dom Idílio, na Av. Conselheiro Nébias, número 300, na cidade de Santos. A universidade atende um público com idades diversificadas nos seus diferentes cursos. A escolha por essa instituição de ensino ocorreu pela facilidade de acesso, uma vez que também sou estudante dessa instituição.

O Curso de Pedagogia apresenta as seguintes características: É ministrado em seis semestres, para a formação de professores, e mais dois semestres para gestor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional e profissional. Funciona somente no período noturno, atendendo 160 alunos, além de contar com um quadro de profissionais de 17 professores mestres, doutores e especialistas. Destes só um trabalha com disciplinas voltadas para Educação Infantil.

O curso tem como objetivo qualificar profissionais para o atendimento à diversidade e para o desenvolvimento de todas as crianças em idade escolar.

O perfil do aluno egresso de acordo com dados fornecidos pela UNISANTOS deve ser de um profissional pedagogo, gestor da sala de aula e da escola, empenhado em servir à comunidade, promover os direitos e a constituição de grupos autônomos, que participam do seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento.

Para a UNISANTOS, o profissional de Pedagogia tem como campo de atuação ambientes escolares e não escolares. O aluno egresso pode atuar como diretor, supervisor, coordenador pedagógico, orientador educacional, professor de Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Curso Normal, sendo

responsável pela organização pedagógico-administrativa das instituições escolares, em ONGs, brinquedotecas, hospitais e empresas que necessitem da intervenção de um educador.

O programa de estágio para os alunos hoje conta com a Residência Pedagógica em convênio com a Prefeitura de Santos, além de estágios comunitários/sociais no Núcleo de Extensão Comunitária (Necom) e ao Centro Cidadão da UNISANTOS.

3.3.2 Os sujeitos e critérios adotados

Esse projeto envolveu oito alunas/professoras⁹ do Curso de Pedagogia da UNISANTOS que já exercem a docência inclusive na Educação Infantil. A opção por esses critérios de seleção se deveu à vontade de ouvir as vozes das formandas, por entender que precisam sair dos bastidores, vir para o centro do debate das pesquisas em educação, colaborando assim para a construção de conhecimento e a teorização nessa área. Acredito que seus depoimentos foram valiosos e nos revelaram com propriedade qual a contribuição do curso para sua docência na Educação Infantil, uma vez que os Cursos de Pedagogia não apresentam um histórico de formação de profissionais para essa área. Nossa intenção aqui não é criticar o aluno, mas sim fazer uma crítica construtiva aos Cursos de Pedagogia.

A essas formandas aplicamos um questionário composto de duas partes, a primeira parte solicitando dados pessoais e profissionais do entrevistado como: período cursado no Curso de Pedagogia; tempo que leciona; turma em que trabalha e a idade deles, e a segunda organizada com cinco perguntas específicas que versavam sobre sua formação.

⁹ O gênero feminino é porque as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, e também como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

Dos questionários aplicados, obtive oito respondidos. De posse dessas respostas, debrucei-me sobre elas por diversas vezes, buscando os sentidos implícitos em suas falas.

3.4 Estudo Focal: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

O Estudo Focal foi uma exigência ditada por questões que me intrigaram nos dois momentos anteriores e que precisavam ser melhores entendidas através de entrevistas individuais gravadas. Diferentemente do que ocorre na técnica do Grupo Focal (Gatti, 2005), nesse trabalho tive condições de lançar um olhar mais detido, como se me valesse de uma “lente de aumento”, a fim de refinar a análise dos dados coletados e a relação com os momentos anteriores.

O estudo foi realizado no Curso de Pedagogia com três alunas convidadas a participar da entrevista. A realização desta etapa se daria independentemente da missão de estudos “Mestrado Sanduíche” em que me encontrava no primeiro semestre de 2009.

3.4.1 A Instituição de Ensino

Essa coleta de dados ocorreu na UNISINOS nos meses de maio a junho daquele ano com a contribuição de três alunas, duas sendo do sétimo período e uma, do oitavo. A instituição está localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), precisamente na cidade de São Leopoldo.

O Curso de Pedagogia, segundo dados fornecidos, apresenta as seguintes características: em 2009, o referido curso completou 51 anos de existência; possui 800 alunos, dos quais 200 têm como ênfase o campo de atuação da Educação Infantil; conta com 40 professores, dentre os quais 4 trabalham diretamente com a Educação Infantil. O currículo do curso está na sexta reformulação, a última tendo ocorrido em 2007. As 3 alunas que contribuíram com a pesquisa se enquadram em currículos diferenciados, uma em particular sendo do quarto currículo das cinco ênfases (Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação na Empresa e Ensino Religioso), hoje extinto. Duas alunas são do quinto currículo, o das novas habilitações (Gestão e Supervisão de Processos Educativos, Pedagogia do Trabalho e Educação Especial), implantado em 2004. Estas últimas se enquadram mais precisamente na habilitação de Gestão e Supervisão de Processos Educativos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNISINOS¹⁰, 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 (crianças, jovens e adultos). Nesse sentido, tem por objetivo geral **titular um educador-profissional capaz de atuar na formação de pessoas humanas e de produzir conhecimento mediante um compromisso social, ético e profissional nas relações**

¹⁰ Os dados aqui mencionados foram fornecidos pela coordenadora do curso, no período em que eu fazia Mestrado Sanduíche na referida instituição no primeiro semestre de 2009.

interpessoais e interinstitucionais. Além disso, pretende-se formar professores para atuar com competência nas etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – crianças, jovens e adultos) em diferentes espaços educativos, atuando ainda na Gestão e Supervisão dos Processos Educativos, tanto escolares como não escolares. No currículo implantado em 2007/1 não há mais habilitações.

Ainda de acordo com os dados fornecidos, o Curso de Pedagogia da referida instituição está estruturado em Programas de Aprendizagem, entendidos como espaços temáticos. Por meio da pesquisa e da ação investigativa, a organização curricular do Curso de Pedagogia é dividida em três núcleos: o **Núcleo de Estudos Básicos, que cuida da** articulação da aplicação de princípios, concepções e critérios das diferentes áreas do conhecimento do campo da Pedagogia, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e organizações; **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que dá ênfase às** áreas de atuação profissional e que se encontra ancorado, sobretudo, na dimensão da atuação docente, por meio do Programa de Aprendizagem Sujeitos e Práticas Educativas; o **Núcleo de Estudos Integradores, que concentra seu foco** no desenvolvimento de atividades, que por sua vez exigem a participação dos acadêmicos em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão.

Além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, são realizadas práticas de trabalho pedagógico, monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e ainda outras atividades acadêmico-científicas, como o Estágio Curricular Supervisionado. Este acontece em ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino. O estágio é uma relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico.

Durante esse período, segundo os documentos, são priorizados o estudo e a interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, e desenvolvidas atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares.

Os estágios supervisionados compõem, em conjunto com outras atividades acadêmicas, o programa de aprendizagem Sujeitos e Práticas Educativas. São realizados estágios curriculares supervisionados em docência, sendo que, deles, 120 horas se destinam a atividades de natureza científico-cultural; 130 horas, à docência em campo na área de Educação Infantil; 120 horas, a atividades de natureza científico-cultural; 130 horas, à docência em campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a atividade de estágio está articulada com as atividades acadêmicas Educação e Trabalho, de 60 horas, com mais 20 horas de atividade integradora de pesquisa, e com a atividade acadêmica Educação do Trabalhador, de 90 horas, sendo que nesta se realiza efetivamente o estágio curricular de docência de 40 horas.

O curso conta hoje com uma carga horária de 3.200 horas, distribuídas por oito semestres, um acréscimo à qualidade do curso e à histórica luta de formação de professores para o Ensino Fundamental em nível superior.

Quanto ao perfil do aluno egresso: De acordo com as novas configurações da UNISINOS e, em particular, com o documento “Reformulação dos Cursos de Licenciatura” (abril/2004), produzido pela Unidade Acadêmica de Graduação, o qual baliza “a formação do professor em seus aspectos éticos, pedagógicos e de conhecimento”, e considerando ainda as novas Diretrizes Curriculares, o Curso de Pedagogia assume as seguintes competências gerais: ter sensibilidade para as questões socioculturais que incidem na prática docente, oferecendo soluções criativas para seu encaminhamento; responder de maneira propositiva e crítica aos desafios socioeconômicos e culturais enfrentados no dia-a-dia da prática docente;

apropriar-se de conhecimentos específicos e da área pedagógica e utilizá-los, contextualizadamente, ao planejar, coordenar e avaliar os processos que envolvem ensinar e aprender; propor situações de ensino e aprendizagem que articulem diferentes áreas de conhecimento; confrontar continuamente a sua práxis com princípios éticos; investigar, problematizar e sistematizar a prática pedagógica; fazer uso de tecnologias específicas para o exercício da profissão docente; saber trabalhar em equipe; agir com autonomia e liderança no âmbito da comunidade que cerca o espaço educativo; acolher os alunos em sua diferença, apoiando-os e orientando no desenvolvimento da capacidade de se firmar e aprender; reconhecer os fundamentos que estruturam a educação e agir com base neles, transitando com segurança nas diversas áreas do conhecimento humano, mais particularmente naquelas que constituem saberes escolares tais como Matemática, Ciências, Físicas e Biológicas, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso.

3.4.2 Os sujeitos e critérios adotados

Os sujeitos são três alunas convidadas, sendo duas do sétimo período e uma do oitavo. As duas primeiras têm experiência de docência na Educação Infantil, sendo este mais um dos critérios adotados nessa segunda fase.

Minha afinidade com essas alunas aumentou durante o estágio que realizava com elas. Eram estudantes da disciplina A Infância e a Educação Infantil, ministrada uma vez por semana no curso. Para as alunas-/sujeitos, resolvi formular nove questões abertas ou específicas que norteariam a entrevista. Das nove perguntas, duas eram repetidas do questionário anterior aplicado às alunas da UNISANTOS. Além disso, também decidi preservar a parte introdutória, referente aos dados pessoais.

As alunas inicialmente se dispuseram a fazer parte da pesquisa, mas, no decorrer do processo, apresentaram resistência, dificultando a concretização da coleta. A resistência ocorria por diversos motivos, o principal sendo a forma pela qual a entrevista ia ser conduzida, ou seja, com gravação. Para resolver essa situação, investi em diálogos no sentido de explicar mais o porquê de ser gravada e não escrita, e qual a importância e consistência dos relatos quando feitos dessa forma. Por causa dessa resistência, a coleta demorou a se realizar, para além do esperado, e, quando se deu, contou com um intervalo de dezenove dias entre a primeira entrevista e as duas últimas.

Durante a entrevista, foi lido um termo de consentimento, que foi assinado por ambas as partes, além de se reforçar verbalmente algumas questões, como a do sigilo e as alterações nas transcrições, para que ficassem mais corretas, feitas por essas pessoas, caso houvesse necessidade.

Assim, conforme combinado, as transcrições foram devolvidas a elas para que lessem e, caso sentissem necessidade de acrescentar, reescrever e/ou expressar melhor suas idéias, que ficassem à vontade para fazê-lo. Tive essa postura por acreditar que o conhecimento se redefine cada vez que voltarmos o olhar para ele, e também por ser uma situação necessária quando se tem em vista um entendimento mais claro e o caráter fidedigno das falas. A escolha pelo uso da entrevista gravada como técnica de coleta de dados foi feita para que me ajudasse a estabelecer uma relação ativa/dialógica e imediata com o sujeito no ato da entrevista. Também me possibilitou, por meio dos discursos, extrair impressões das falas dos sujeitos com mais riqueza de fatos. A propósito de “entrevista”, Neto (1994) afirma que “ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 57).

3.5 Matriz dos cenários

Objetivando tornar mais clara a identificação de cada momento do processo e seus respectivos cenários, apresento no Quadro 5 uma matriz-síntese.

Quadro 5 – Matriz dos diferentes momentos

ITENS	MOMENTOS DO PROCESSO		
	ESTUDO EXPLORATÓRIO	ESTUDO-PILOTO	ESTUDO FOCAL
LOCAL DE COLETA	UMEI Leonor Mendes de Barros	Universidade Católica de Santos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SUJEITOS	Relação professor-aluno	Alunas do 8º período do Curso de Pedagogia	Alunas do 7º e 8º períodos do Curso de Pedagogia
QUANTIDADE DE SUJEITOS		8	3
FORMA DE COLETA DE DADOS	Anotações/registros	Questionário fechado	Questionário aberto e Entrevistas
PROCEDIMENTO DE PESQUISA	Etnográfico	Qualitativo	Qualitativo

3.6 Apresentação e análise dos dados

3.6.1 Explicações iniciais

A idéia inicial para o tratamento dos dados coletados era adotar uma abordagem concentrada unicamente na Análise de Conteúdo, com base nos pressupostos de Bardin (2007), mas na ocasião da apresentação do trabalho durante o processo de qualificação, a banca examinadora, sugeriu que se adotasse o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005) como uma nova proposta de abordagem de análise. Esta proposta foi aceita, porque me permitiu tratar os sujeitos não como indivíduos particularizados, mas sim, como

grupo. Trabalhar como grupo, neste caso, seria esforçar para, pegar o essencial e o universal nos depoimentos, e com isso construir um discurso síntese.

3.6.2 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo: Uma Aproximação

O Discurso do Sujeito Coletivo, segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 15) “é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtido de depoimentos, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc.”. Ainda para os referidos autores o “DSC visa dar a luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (p.16). Se

[...]discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno. (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005, p. 19)

Nesse caso, os depoimentos dos sujeitos nessa proposta deixam de ser considerados individualmente e passam a ser considerados como que formando uma coletividade, na qual podemos aplicar a metodologia do DSC.

Para se construir o DSC segundo Lefèvre e Lefèvre (2005), é preciso trabalhar com figuras metodológicas como Expressões-Chave (ECH), que são fragmentos, trechos ou transcrições literais do discurso; Idéias centrais (IC) é nome ou expressão lingüística que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, o que vai dar origem, posteriormente, ao DSC; Ancoragem (AC), algumas ECH remetem não a uma IC correspondente, mas a uma figura metodológica que, sob a inspiração da teoria da representação social, denomina-se ancoragem; e DSC é um

discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC.

Uma análise mais apurada, tanto no estudo-piloto quanto no estudo focal, das técnicas de coleta de dados e da metodologia de aplicação do DSC, revelou limitações que não puderam ser superadas, não permitindo aplicá-la na íntegra. Dessa forma, resolveu-se partir para um estudo de aproximação dessa técnica.

Assim, com base na idéia de aproximação do DSC, somente utilizei as duas primeiras figuras metodológicas: ECH e IC proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). Depois criei mais duas figuras metodológicas: Síntese coletiva (SC) e Síntese coletiva total (SCT), cujas funções como instrumento de análise dos dados são:

- Síntese coletiva (SC) – consiste em agrupar todas as idéias centrais com/de sentido complementar formando um discurso;
- Síntese coletiva total (SCT) - consiste em agrupar todas as sínteses coletivas, formando um discurso síntese, que leva a categorias.

Os quadros abaixo mostram passo a passo a forma pela qual foram conduzidas as análises. Primeiramente, no quadro apresento as perguntas, em seguida transcrevo as respostas/depoimentos de cada sujeito nas colunas das expressões-chave (ECH); depois, retiro trechos das expressões-chave, formando as idéias centrais, e as coloco nas colunas das idéias centrais; por fim, reagrupa todas as idéias centrais (IC), ou a somatória delas, com vistas a um discurso-síntese, e o passo à coluna da síntese coletiva (SC). No final do último quadro de cada universidade é apresentada uma síntese coletiva total (SCT) que contempla todas as sínteses coletivas de todas as perguntas.

Em face das dificuldades mencionadas, resolveu-se fazer as análises dos dados colhidos dos dois campos empíricos separadamente, e depois cruzar as informações.

SUJEITOS DA UNISANTOS

1- Você se sente preparado(a) para exercer a profissão professor?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Em alguns sentidos sim, outros não. Ainda sinto um pouco de insegurança em relação à transmissão dos conteúdos, porém percebi que estou controlando a questão da indisciplina	Sim e não - segurança e controle da indisciplina	Em alguns sentidos sim e em outros, não. Somente o curso não é o suficiente, tive que aprender na marra o que ele não ofereceu. Deve-se acrescentar as novas descobertas e experiências
P2. – Sim	Sim	
P3. - Sim, porém há muito o que acrescentar, as novas descobertas, experiências etc.	Sim e não - acrescentar as descobertas e experiências	
P4. - Na verdade já exerço. No entanto, posso dizer com toda certeza que somente o curso não é o bastante	Sim e não - somente o curso não é o bastante	
P5. – Não	Não	
P6. - Agora sim, depois que entrei na escola e tive que me estruturar e aprender muita coisa na “marra”, que a graduação não ofereceu	Sim e não – aprendeu na “marra” o que a graduação não ofereceu	
P7. – Sim	Sim	
P8. – Não	Não	

2- Com esse Curso de Pedagogia você aprendeu o ofício de ensinar?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - A parte teórica, sim. Aprendi técnicas de ensino, porém não aprendi em que situação essas técnicas funcionam com mais eficiência. Isso é só na prática, e também resolver certos problemas, você só consegue descobrir as respostas já atuando em sala	A parte teórica/técnica sim, mas, a prática desta não. Isso é só na prática	<p>Não, aperfeiçoei a parte teórica/fundamentação que é pouco relacionada com a prática. O ofício de ensinar não é pronto, é um processo dialógico entre professor-aluno na sala de aula</p>
P2. - O ofício de ensinar não é pronto, é um processo constante de troca dialógica entre professor-aluno, ensinar e aprender	O ofício de ensinar não é pronto e um processo também dialógico	
P3. - Não, aperfeiçoei a parte teórica e fundamentação	Não, aperfeiçoei a parte teórica e fundamentação	
P4. - Posso dizer que faz parte da aprendizagem do ofício, mas aprendi e ainda continuo aprendendo a ensinar ensinando	Faz parte da aprendizagem do ofício, mas aprendi e ainda continuo aprendendo a ensinar, ensinando	
P5. - Não, acredito que ficou muita coisa sem ser vista, principalmente no que se refere à prática do dia-adia	Não, ficou muita coisa sem ser vista, principalmente no que se refere à prática do diaadia	
P6. - Não. Falhou muito nesse aspecto	Não	
P7. - Não completamente, a maioria aprendi na prática	Não completamente, a maioria aprendi na prática	
P8. - Não, penso que aprendemos muita teoria que é pouco relacionada à prática, à realidade do professor.	Não, aprendemos muita teoria que é pouco relacionada à prática, à realidade do professor	

3- Você se sente formado(a) como professor(a)?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Sim. Sinto-me sem prática, porém com base teórica para exercer a função	Sim. Sinto-me sem prática, porém com base teórica para exercer a função	Não completamente, sinto-me insegura. Com o passar do tempo nas salas de aulas aprenderei muito mais. A formação é contínua
P2. - Não, sempre tem que estar em busca...	Não, sempre tem que estar em busca...	
P3. - Acredito que a formação é contínua, não tem começo, meio e fim. Por isso digo que não me sinto formada	Acredito que a formação é contínua, Por isso, digo que não me sinto formada	
P4. - Às vezes sim, às vezes não. Para ser sincera ainda estou baste insegura	Sim e não – insegura	
P5. - Quanto ao cabe a mim, sinto-me sim. Gosto do que faço, porém não me sinto plenamente formada pela universidade, para tanto	Quanto ao cabe a mim, sim, porém não me sinto plenamente formada pela universidade	
P6. - Com a minha pequena experiência, estou um pouco preparada. Penso que, com o passar do tempo nas salas de aula, aprenderei muito mais	Com a minha pequena experiência, estou um pouco preparada. Com o passar do tempo nas salas de aula, aprenderei muito mais	
P7. - Não completamente, ainda posso aprender mais	Não completamente, ainda posso aprender mais	
P8. – Não. O que vai me formar como professora serão a minha realidade e experiência de sala de aula, sinto-me formada teórica da educação	Não. O que vai me formar como professora serão a minha realidade e experiência de sala de aula, sinto-me formada teórica da educação	

4- O que no curso contribuiu para você ser professor(a)?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - O embasamento teórico, pois, quando indagada por alguma coisa, respondo amparada pela teoria	O embasamento teórico	Contribuiu com o embasamento teórico (didática e psicologia); alguns estágios; trocas de experiências com outros professores, alunos e profissionais; as reflexões
P2. - Fundamentos teóricos sobre a área Pedagogia	Fundamentos teóricos	
P3. - Trocas de experiência com outros professores, alunos e profissionais	Troca de experiência com outros professores, alunos e profissionais	
P4. - As reflexões promovidas e os conteúdos abordados principalmente para passar em concurso	As reflexões promovidas e os conteúdos abordados	
P5. - Alguns estágios realizados foram interessantes e de grande valia, porém como já mencionado, senti falta de muita coisa	Alguns estágios realizados	
P6. - As aulas de Didática	As aulas de Didática	
P7. - Algumas matérias como: Didática, Psicologia, Estágios e Leituras	Algumas matérias	
P8. - Contribuiu com o embasamento teórico para a profissão	Embasamento teórico	

5- Se você considera que ficou alguma lacuna na sua formação, em que aspecto o curso poderia preencher?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Na prática, isto é, auxiliar o professor na iniciação da carreira docente	Na prática	No aspecto prático. Trabalhar a prática e a teoria sempre juntas, contextualizadas. O curso é preparatório
P2. - O curso só é preparatório para o trabalho profissional e pesquisado, para que, de forma independente preencha essas lacunas	O curso só é preparatório, e pesquisado para que de forma independente preencha essas lacunas	
P3. - No aspecto prático, o curso é muita teoria, mas a prática é diferente. A realidade não condiz com a teoria	No aspecto prático, o curso é muita teoria. A realidade não condiz com a teoria	
P4. - Questões mais práticas	Questões mais práticas	
P5. - O papel do pedagogo fora da escola, em outras áreas como empresa e hospital. Isso me interessa muito, acredito que a universidade poderia ter abordado essa questão. Assim, se quero hoje, devo buscar por mim mesma, por meio de estudos e observações na prática diária. Saio da universidade com a sensação de que muito mais poderia ter sido visto, trabalhado e discutido e infelizmente não foi	O papel do pedagogo fora da escola. Saio da universidade com a sensação de que muito poderia ter sido trabalhado e discutido.	
P6. - Trabalhar a prática e a teoria sempre juntas, desde o primeiro ano de curso. Residência pedagógica com a elaboração de projetos, planos de aula	Trabalhar a prática e a teoria sempre juntas	
P7. - Em muitos, pois acho que muitas coisas foram teóricas e utópicas; precisei da prática para aprender	Acho que muitas coisas foram teóricas e utópicas; precisei da prática para aprender	
P8. - Penso que poderia haver um meio de trabalhar os conteúdos do curso mais contextualizados, para que deste modo, pudéssemos estar inteiramente ligados a realidade da profissão	Trabalhar os conteúdos mais contextualizados, para que pudéssemos estar inteiramente ligados a realidade da profissão	

<u>SUJEITOS DA UNISANTOS</u>
SÍNTESE COLETIVA TOTAL
<p>O curso contribuiu com o embasamento teórico, alguns estágios e trocas de experiências, mas deixou lacuna na parte prática, ou seja, trabalhou a parte teórica pouco relacionada ou contextualizada com a prática. O curso é preparatório e só ele não é o suficiente, e o que vai me formar como professor será a realidade e experiência de sala de aula. A formação é contínua e também acontece na relação dialógica entre professor-aluno</p>
Sujeito Coletivo Total (SCT1)-Teórico x Prático; Formação Continuada; Estágio

SUJEITOS DA UNISINOS

1- Gostaria que falasse sobre a formação que recebeu no Curso de Pedagogia para ser professora (Educação Infantil)		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Na verdade, na Educação Infantil eu percebi que eles buscam mais trabalhar com a gente, é bem essa questão de como trabalhar na EI, não só a questão do cuidado, de cuidar da higiene, e sim da aprendizagem. Também focam muito o brincar, mas eu percebi que as cadeiras que eu fiz, eles ensinam a desenvolver projetos, e como envolver as crianças na forma lúdica, eles brincando, mas trabalhando determinado tema em que a gente consiga estar desenvolvendo as aprendizagens deles, através do brincar de várias atividades que a gente consegue suprir as necessidades deles	O que eu percebi que eles buscam mais trabalhar na Educação Infantil não é só a questão do cuidado, de cuidar da higiene, da aprendizagem, focam também muito o brincar e ensinam a desenvolver projetos	Tenho Magistério. Pedagogia complementa. A prática é diferente. O curso, além da teoria, deveria ter mais prática/estágio. Sem Magistério não poderia atuar.
P2. - Foram muitas aprendizagens durante todo esse curso, mas eu acredito que quando a gente chega à prática realmente é um pouco diferente, para mim que já tenho essa prática eu vejo até que a gente precisaria ter mais aulas práticas no curso, poder estar na sala de aula, poder estar fazendo alguns estágios, que eu acho que tem uns estágios, mais, eu ainda acho pouco.	Foram muitas aprendizagens, mas eu acredito que quando a gente chega à prática realmente é um pouco diferente. Eu vejo até que a gente precisaria ter mais aulas práticas, poder estar fazendo mais estágios.	

<p>P3. - É bem complicado responder isso. Como eu já tenho magistério, fazer Pedagogia, eu achei que seria um complemento que realmente iria me ajudar nas minhas aulas, no caso, teve bastante teoria, tivemos bastantes textos e exigiu leituras, não vou dizer que não contribuiu, mas vou falar, na “real”, que de repente deixa alguma coisa a desejar. Porque se eu não tivesse magistério, fizesse direto a Pedagogia, eu estaria com uma lacuna em branco. Só a pedagogia não me daria a formação para atuar em sala de aula. Talvez as didáticas, alguma coisa assim</p>	<p>Como eu já tenho Magistério, fazer Pedagogia, eu achei que seria um complemento que realmente iria me ajudar nas aulas; no caso, teve bastante teoria, não vou dizer que não contribuiu, mas vou falar, na “real”, que de repente deixa alguma coisa a desejar. Porque se eu não tivesse Magistério, fizesse direto a Pedagogia, eu estaria com uma lacuna em branco. Só a Pedagogia não me daria a formação para atuar em sala de aula.</p>	
---	---	--

2- Você se sente preparada para exercer a profissão professor?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Eu acho que sim! Estou bem segura nessa questão, acredito que seja por ter cursado o Magistério. Antes de começar a Pedagogia eu tinha feito Magistério, então eu já vim com um pouco de carga, já com um conhecimento sobre como trabalhar, já fiz disciplina de estágio, então eu acho que já me sinto preparada. É claro que algumas vezes sentimos falta de algo novo. É o caso que a gente estava comentando esses dias que, numa das cadeiras, algumas coisas estão sendo repetitivas, então de repente a universidade poderia trazer coisas diferentes para a Educação Infantil, uma forma diferente de estar trabalhando, porque todas essas que eu fiz sempre focaram a questão da infância e do brincar	Estou bem segura nessa questão, acredito que seja por ter cursado o Magistério. Eu já vim para a Pedagogia com um pouco de carga/conhecimento sobre como trabalhar, já fiz disciplina de estágio, então eu acho que já me sinto preparada. É claro que algumas vezes sentimos falta de algo novo	Preparada nunca se está. Magistério ajudou. Só com a Pedagogia não seria suficiente para atuar
P2. - Eu acho que preparada a gente nunca está mesmo, mas eu me sinto até um pouco preparada pela experiência que eu tenho, até eu acho que a questão do dia-a-dia do trabalho com outras pessoas mais experientes e que também estudaram e que estão trabalhando junto comigo passam muito aprendizado, eu aprendo muito com as colegas de trabalho que já tem uma experiência, mas na verdade se eu tivesse só o curso da universidade eu não me sentiria preparada	Eu acho que preparada agente nunca está mesmo, mas eu me sinto até um pouco preparada pela experiência que eu tenho. Eu aprendo muito com as colegas de trabalho que já tem uma experiência, mas na verdade se eu tivesse só o curso da universidade eu não me sentiria preparada	
P3. - Só o curso não me daria uma segurança. Porque eu sei de colegas que vão fazer estágio lá com a gente, e falam em eu vir aprender com você, estou observando com é que se faz, para fazer contigo	Só o curso não me daria uma segurança	

3- Que limite(s) ou lacuna(s) você identifica no seu curso no sentido de preparação para a prática docente?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
<p>P1. - Eu acho que esses estágios que eles fazem deveriam ser de forma diferente. Eu fiz estágio de uma semana, e eu acho que fui “mal”, a gente tinha que fazer os projetos e fazer o relatório, e penso que deveria ser uma coisa mais trabalhada, escolher uma escola realmente e acompanhá-la um semestre, depois ter uma prática dentro daquela escola. Fazer um ensaio, um caminho muito maior, que a gente consiga trabalhar em uma escola. Exemplo/sugestão: Há um estágio de Educação Infantil, antes disso deveria ter disciplinas que separassem por aí esse estágio, eu vou escolher uma escola e nessa escola eu vou fazer observações, vou interagir com aquela turma, e no próximo semestre vou trabalhar com aquela turma. Porque é complicado, às vezes, as gurias entram em sala de aula, em uma semana fazem o estágio e pronto, e cadê aquele trabalho todo, eu acho que é isso que falta, que deixa a desejar aqui na universidade. Tem colegas que não fizeram magistério e nunca entraram numa sala de aula. A Universidade tem essas disciplinas com práticas, assim sendo, como ficam essas colegas que nunca entraram na sala de aula, e muito menos sabem como fazer um planejamento? Isso deveria ser considerado, e por isso, insisto em dizer que deveria ser feito um trabalho maior de investigação, observação e convivência em uma determinada escola, para depois ser aplicada a prática</p>	<p>Eu acho que esses estágios que eles fazem deveriam ser de forma diferente, mais trabalhados, escolher uma escola e realmente acompanhá-la por um semestre, depois ter uma prática dentro daquela escola. Deveria ser feito um trabalho maior de investigação, observação e convivência em uma determinada escola, para depois ser aplicada a prática</p>	<p>Precisaria ter mais aulas práticas/estágio. Estágio com investigação. Rever currículo</p>

P2. - Precisaria ter mais aulas práticas, mesmo no curso; poder estar na sala de aula, poder estar fazendo alguns estágios, que eu acho que têm, mas eu ainda acho pouco	Precisaria ter mais aulas práticas e/ou estágios	
P3. - Vejo no estágio e no currículo	Vejo no estágio e no currículo	

4- Como você preencheria essa(s) lacuna(s)?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
<p>P1. - Vejo no estágio a lacuna. Quanto fui olhar minhas cadeiras (disciplinas), quanto eu comecei a ver as cadeiras de Educação Infantil, que eu já tinha algumas práticas, o que eu fiz? Procurei uma escola que não era a minha de trabalho para eu fazer outro estágio e a partir de todas as práticas e cadeiras que eu fizesse da Educação Infantil que tivesse essa prática e observações eu fazia com a mesma turma. Porque acho que para mim foi positivo, por isso acho que deveria fazer. Porque para mim foi mais outro, porque a gente foi fazer outro estágio, foi muito tranquilo, já para outras meninas que não tiveram Magistério, por não terem ainda algumas experiências, elas caíram direto numa turma, perdidas no mundo, não tiveram um conhecimento da turma de forma prévia, coisa que eu tive. Para mim, senti necessidade de antes procurar ver as cadeiras de Educação Infantil e fazer tudo na mesma escola, para mim foi positivo, foi assim que eu preenchi esta lacuna</p>	<p>Quanto a mim, senti necessidade de antes procurar ver as cadeiras/disciplinas de Educação Infantil e fazer tudo na mesma escola; para mim foi positivo, foi assim que eu preenchi esta lacuna. Já para outras meninas que não tiveram magistério, por não terem ainda algumas experiências, elas caíram direto numa turma, perdidas no mundo</p>	<p>Antecipar estágio e realizá-lo fidedignamente em uma única escola</p>
<p>P2. - Entrar o quanto antes nos estágios. Até porque eu vejo que tem muitos que não tem o magistério e que entram aqui direto na pedagogia, porque a gente não sai preparada para enfrentar uma sala de aula, uma supervisão mesmo, porque o meu curso já sai com a gestão e a supervisão, porque meu curso é esse. Então eu acho que a gente não sai preparada para isso, não</p>	<p>Entrar o quanto antes nos estágios. Até porque tem muitos alunos que não tem o magistério e que entram aqui direto na pedagogia</p>	

P3. - Eu diria assim, se eu não tivesse magistério com certeza faltaria alguma coisa. Eu não sei, a meu ver, eu penso que esse curso, esse currículo deve ser estruturado, porque o meu currículo, estou falando do meu, é o primeiro, que já está em extinção, que no caso já tem dois na frente dele	Se eu não tivesse o magistério com certeza faltaria alguma coisa. Eu penso que esse curso/currículo deve ser estruturado	
--	--	--

5- Que possibilidades você vê hoje no sentido da preparação?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Buscar desde o início facilitar as coisas para um melhor aprendizado. Falo isso pela experiência que tive ao selecionar uma única escola para fazer todos os estágios nela	Buscar desde o início facilitar as coisas para um melhor aprendizado. Falo isso pela experiência que tive ao selecionar uma única escola para fazer todos os estágios nela	Antecipar estágio e realizá-lo bem e fidedignamente em uma única escola. Estudar constantemente. Rever o currículo/ mexer nele
P2. - Procurar fazer um estágio bem feito e não deixar de estudar	Procurar fazer um estágio bem feito e não deixar de estudar	
P3. - Mexer no currículo	Mexer no currículo	

6- Para além do curso, você busca outras fontes, outros lugares para adquirir conhecimento sobre a docência? Onde? Você utiliza esses conhecimentos em sua prática?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Com certeza, eu agora vou me formar e já estou procurando ver uma pós em gestão educacional. Cursos a gente têm que estar fazendo sempre	Com certeza. Cursos a gente têm que estar fazendo sempre	Formação na Rede Municipal. Formação em serviço (reuniões e grupos de estudos). Internet. Acredito na formação continuada
P2. - Sim. Eu participo de curso fora da universidade, que a gente tem formação da Rede municipal, reunião de supervisoras, tem grupo de estudo de inclusão. Têm todos esses cursos, essas oportunidades que surgem na rede ou que eu vejo na internet, alguma coisa assim, aí eu sempre tento fazer algo a mais. Porque isso vai contribuir, e eu acredito muito na formação continuada, através de grupo de estudo, poder ter um grupo de estudo no teu grupo de trabalho tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, poder trazer as experiências do dia-a-dia e a partir disso estar estudando	Sim. Eu participo de curso fora da universidade, tem formação da rede municipal, reunião de supervisoras, tem grupo de estudo e internet. Porque isso vai contribuir e eu acredito muito na formação continuada	
P3. - Depende da informação. A prefeitura promove encontros, seminários, palestras e fóruns. Na escola, temos reuniões, em que a gente debate vários assuntos e temáticas; temos grupos de estudos etc. E dentro do possível cada professor aproveita pra pensar na turma que trabalha	A prefeitura promove encontros, seminários, palestras e fóruns. Na escola, temos reuniões, em que a gente debate vários assuntos e temáticas; temos grupos de estudos etc	

7- Diante das afirmativas, “O curso forma para a docência”, “o curso prepara para a docência”, “o curso certifica para a docência”, se você tivesse que situar seu curso nessas dimensões, você diria que ele mais forma, mais certifica, ou mais prepara para a docência?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Eu acho que prepara. Porque ele te mostra os três campos de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Ele te prepara para cada uma, mas ele não te dá uma formação completa para atuar. Ele prepara para você chegar em uma escola e saber o que fazer, saber o seu papel. Não que ele te forme, e isso só a prática vai proporcionar. Tem gente que diz, “terminei o curso”, acha que está formado, chega numa sala de aula e entra em pânico, pois percebe que faltou um trabalho mais profundo	Ele prepara você para chegar em uma escola, ter e saber o que fazer, saber o seu papel. Não que ele te forme completamente, isso só a prática vai proporcionar. Tem gente que diz, terminei o curso, acha que está formado, chega numa sala de aula e entra em pânico, pois percebe que faltou um trabalho mais profundo	Sinceramente certifica. Curso fraco não forma. A prática e a bagagem formam
P2. - Eu diria que certifica. Eu acho que fica faltando alguma coisa no Curso de Pedagogia, não sei o que eu poderia dizer, mas eu acho que está muito fraco e que a gente não sai bem preparado. Ele está certificando mesmo, tanto que a minha intenção quando sair é continuar a fazer uma pós a distância, porque eu acho que eu vou ter o mesmo conhecimento, porque eu sempre acreditei que na universidade eu, tendo essa aula presencial, teria muito mais conhecimento, muito mais troca, mas, na verdade eu estou um pouco decepcionada com o curso. Então minha intenção é terminar essa pós a distância. Mas hoje eu diria que sinceramente certifica	Eu diria que, sinceramente, certifica. Eu acho que está muito fraco e que a gente não sai bem preparado. Eu sempre acreditei que eu tendo essa aula presencial teria muito mais conhecimento, muito mais troca, mas, na verdade, eu estou um pouco decepcionada com o curso	

<p>P3. - Não prepara por completo, te ajuda. Se não buscar usar minha bagagem para completar, já viu. Procuro assimilar o que me serve. Tenho hoje alguns polígrafos selecionados e guardados que são de grande valia, quando preciso vou puxando-os, tem coisas bem interessantes do dia a dia que podem me servir. Acho que certifica. Ele contribui com certeza, não vou dizer que ele não serve pra nada. Daí eu não estaria à noite aqui, deixando minha filha e meu filho lá</p>	<p>Não prepara por completo, te ajuda, acho que certifica. Se não usar minha bagagem e polígrafos/textos para completar já viu</p>	
--	--	--

8- A realidade e a experiência profissional de sala de aula formam o professor! Existem outros espaços que contribuem para a formação?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Tem outros espaços e cursos, sim. Pesquisas, prática, teatro e arte. A Educação Infantil, o que eu gosto de trabalhar em vários espaços, de várias formas e que as crianças vão aprender. Já no Ensino Fundamental é mais restrito em sala de aula, diferente da Educação Infantil, pois esta já abre espaços, você já pode estar em qualquer ambiente, explorar qualquer coisa, que as crianças vão estar ali te trazendo coisas, tu aprendes com eles, podemos estar num lugar mais simples do mudo, que eles vão achar maravilhosos	Tem outros espaços e cursos, sim. Pesquisas, prática, teatro e arte	Internet, livros, outros materiais, teatro e arte
P2. - Sim. Eu acho que outros espaços contribuiriam para a formação. Penso que o estudo (de modo mais intenso, em universidade...) poder estar estudando, estar tendo na escola uma oportunidade de participar de um grupo de estudo, tudo isso ajuda muito. Nós já tivemos essa experiência de formar um grupo de estudo por conta da escola, de estar estudando junto, de trazer as experiências, isso é uma coisa bem positiva. Por que ali você consegue.	Eu acho que outros espaços contribuiriam para a formação. Nós já tivemos essa experiência de formar um grupo de estudo na escola, de trazer as experiências, isso é uma coisa bem positiva, por que ali você consegue	

<p>P3. - Sim, é o que eu procuro fazer, o que está dentro do meu horário disponível. Algumas vezes à noite eu faço curso, hoje, por exemplo, eu tinha, só que foi cancelado, o curso seria sobre inclusão, um assunto muito discutido, eu tenho duas inclusões na minha sala, é uma coisa que está bem presente no meu dia-a-dia. É uma coisa pela qual eu tenho interesse, que estou buscando, sempre. Não tive cadeiras em educação especial. Agora que eu estou trabalhando com alunos de inclusão, eu estou vendo, no dia-a-dia como é. Se tu não buscar chamar os pais, ter contato, conversar com um e com outro, mesmo assim é difícil, cada um tem um problema. Não tive no meu currículo, então tem que correr atrás, olhar na internet, tem alguns livros, tem aqui a APAE, tem um material também. Sempre procurando, pedindo pra um, pra outro. Implorando por material, e chorando também, e reclamando. Porque lá na escola tem uma rampa, e o menino quando entrou não sabia caminhar e agora ele está dando os primeiros passos, ele usa fraldas</p>	<p>Sim, algumas vezes à noite eu faço curso. Pesquiso na internet, livros, material de associações, conversas com outras pessoas</p>	
--	--	--

9- Você tem considerações a acrescentar?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	SÍNTESE COLETIVA
P1. - Em relação ao curso eu estou satisfeita, não podendo dizer que não aprendi. Eu vou atrás, porque eu acho que para mim faltou. Tem pessoas que dizem estar prontas, mas para mim, não, pois o curso dá uma base e, se você precisar entrar em sala de aula, tem que buscar conhecimentos, porque faltam certas coisas, e não culpar a universidade	Não posso dizer que não aprendi com o curso, ele dá uma base. Para mim faltou algo e eu vou buscar mais conhecimento, sem culpar a universidade	O curso fornece uma base. Buscar outros espaços formativos
P2. - Penso que, por mais que eu ache que tenham ficado essas lacunas, como falei anteriormente no meu curso (Supervisão) e no de Educação Infantil, o importante é que a gente continue sempre buscando essa formação. Nós, como educadoras, devemos procurar sempre estar em algum espaço de formação, de estudo, não digo que precisa ser na universidade, porque fora dela, e em outros espaços, você consegue também	Por mais que tenham ficado essas lacunas, o importante é que a gente continue sempre em algum espaço de formação, não digo que precisa ser na universidade, porque fora dela, e em outros espaços, você consegue também	
P3. - O curso tem conteúdos que não têm muito a ver (história do Brasil, da educação e geral). Penso que tem que ser mais específico, mais focado na pedagogia da criança. A faculdade teoriza e a prática é que ensina. Nem tudo o que aprendo aqui é adequado na prática. Saio do curso com uma sensação de vazio. Ainda bem que tenho uma boa base que me dá um auxílio. Eu acho que a bagagem que a gente traz é muito importante, incluindo a do aluno, temos que aproveitar e valorizar as conversas. Tem coisas que passam despercebidas, outras eu aproveito	O curso tem que ter conteúdos mais específicos, mais focados na pedagogia da criança. A faculdade teoriza e a prática é que ensina. Nem tudo o que aprendo aqui é adequado na prática. Saio do curso com uma sensação de vazio. Ainda bem que tenho uma boa base que me dá um auxílio	

SUJEITOS DA UNISINOS
SÍNTESE COLETIVA TOTAL
<p>A Pedagogia é um complemento. Só consigo atuar porque tenho o Magistério, que me habilitou para isso. O Curso de Pedagogia é fraco porque fornece somente base teórica que dá referências ao aluno/professor. No entanto, deveria haver mais práticas/estágio porque a prática é diferente e é quem nos forma. Deveriam reorganizar o estágio, tornando-o investigativo, precoce, intensificado e, além disso, deveria determinar um locus único de estágio para cada aluno, ou seja, reverem o currículo. Acredito na formação continuada em outros espaços formativos.</p>
<p>Sujeito Coletivo Total (SCT2) - Magistério x Pedagogia, Estágio investigativo, Teoria x Prática; Formação Continuada</p>

Para um melhor entendimento, apresento graficamente as categorias encontradas nas sínteses coletivas totais, onde SCT1 representa os sujeitos da UNISANTOS e SCT2 representa os sujeitos da UNISINOS. Em seguida, apresento também graficamente o cruzamento das categorias homogêneas e heterogêneas presentes nos Sujeitos Coletivos Totais (SCTs) 1 e 2.

Figura 2 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

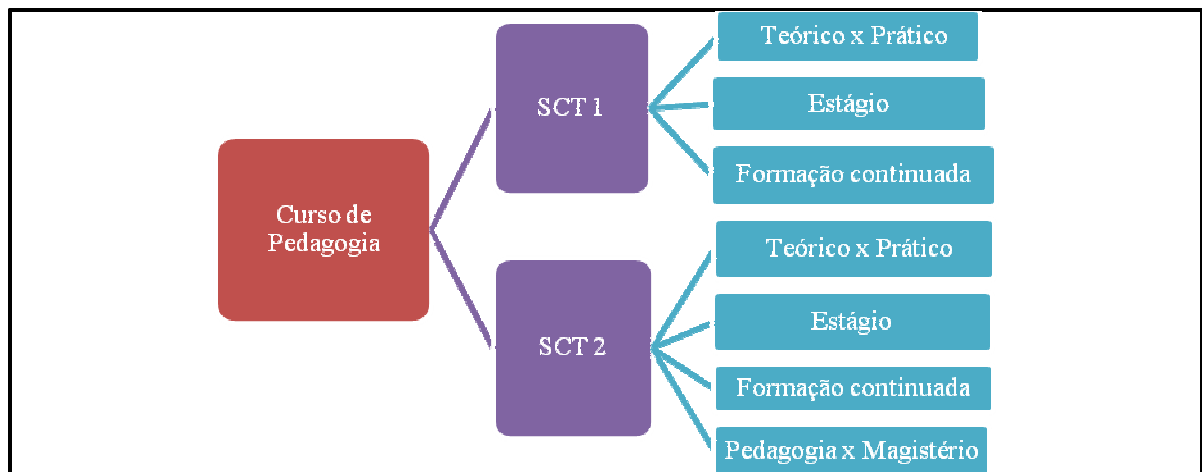
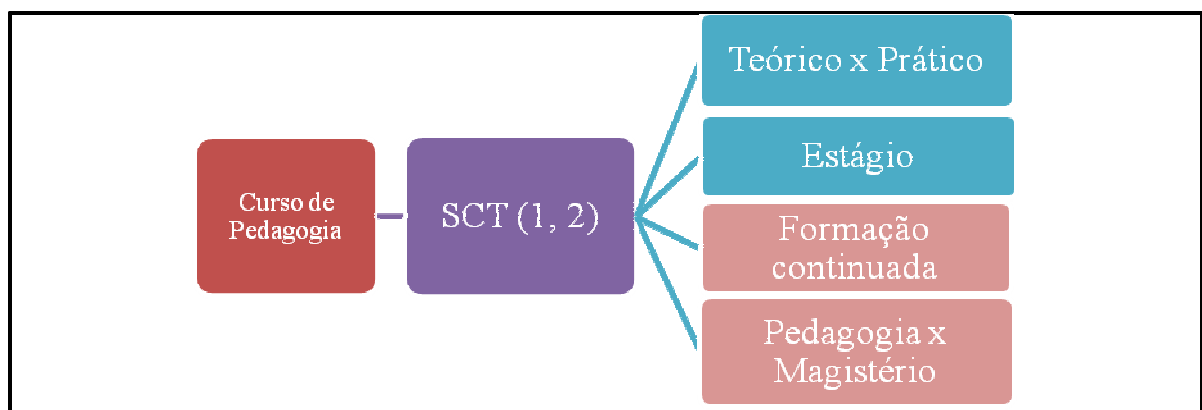


Figura 3 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CRUZAMENTO DAS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS TOTAIS (1, 2)



Assim, tendo em vista as categorias surgidas desse cruzamento de análise e sabendo da densidade e os encaminhamentos a que cada uma poderia me levar, acredito que seria bastante interessante estudá-las em outra ocasião. Mas, para este trabalho, destaco as categorias Teórico *versus* Prático e Estágio para fazer um trabalho mais consistente, significativo e enxuto estruturalmente. É com base nessa nova perspectiva que situo o olhar, trabalhando em uma ordem de discussão das idéias que passarão pelo crivo da triangulação entre teorias e campos empíricos.

4. QUESTÕES FUNDAMENTAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento e discuto as categorias selecionadas: Teórico *versus* Prático e Estágio, que foram extraídas dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa e que me ajudam a responder à grande questão: **“Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”**.

4.1 Teoria e prática: contradições e dilemas na formação de professores

Afirmar em capítulos anteriores que a Educação Infantil se redefiniu como modalidade de ensino, mais especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, cujo Artigo 29 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, iniciando-se, assim, um marco legal. Essa lei também estabelecia como é possível verificar no Artigo 87, um prazo de três anos, a contar de sua publicação, para que as instituições infantis existentes, ou que viessem a se instituir, se integrassem ao respectivo sistema de ensino brasileiro.

Outro marco importante que fortaleceu a Educação Infantil foi a atenção dada a ela pelas Diretrizes Curriculares Nacionais quando da normatização do currículo do Curso de Pedagogia, com ênfase em um novo “foco de formação”, destinado ao profissional para atuar nessa modalidade de ensino.

Foi, portanto, com as Diretrizes que se passou a buscar no Curso de Pedagogia uma formação específica para a docência na área Educação Infantil, pois até então os cursos não tinham essa obrigatoriedade.

Assim, tendo em vista esses dispositivos legais e a formação do professor de Educação Infantil, este trabalho tem como objetivo principal produzir conhecimento sobre quais as contribuições do Curso de Pedagogia para a formação desse profissional. Para tanto, apodero-me das observações, ouvindo os sujeitos das entrevistas, para discutir neste capítulo o problema da formação que incomoda os sujeitos dessa pesquisa, qual seja, a dicotomia entre teoria e prática. Tendo como intento que se fortaleça nos cursos uma prática de formação significativa, e que somente será possível por meio de um trabalho coletivo que possibilite a articulação entre teoria e prática desde o início do curso para formação profissional de professores de Educação Infantil.

Ao procurar compreender esse dilema na formação de professores, percebi, através dos depoimentos, que esta temática é permeada de contradições, que têm início na sua formação no Magistério e se estendem até a sua formação na licenciatura em Pedagogia.

Essas contradições deixam as professoras em formação sem saberem bem ao certo qual é a serventia da teoria e, também, sem conseguir perceber qual teoria serve de apoio às suas práticas. Conforme Pimenta (1997, p.93), “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela”.

Essa dissociação entre teoria e prática é histórica na área educacional, tendo sido, inclusive, objeto de preocupação de filósofos tais como Kant, Hegel, Marx e Rousseau. Já em 1793, Kant (*apud* Monteiro, 2005, p.112) já argumentava “contra o senso comum que julga ser evidente a separação entre elaborações teóricas e seus resultados práticos. Sua resposta é que a teoria que não responda às demandas da prática requer ser revista”.

De acordo com os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa, verifica-se que as alunas que fizeram o Curso de Magistério receberam orientações mais precisas, até porque vivenciaram o contexto em que atuam e se entrosaram nele, portanto, passaram por uma

maturidade em relação à prática pedagógica. Dessa forma, elas buscam no Curso de Pedagogia um suporte teórico para as práticas cotidianas de sala de aula. As alunas que, por sua vez, não fizeram o Curso de Magistério sentem falta de receber orientações práticas para a docência, ou seja, elas não se envolveram com os conteúdos e a prática na área. Desse modo, temos alunas no curso com quadro escolar diferenciado e, em consequência disso, com objetivos diferentes para a sua formação; mas nos dois casos elas insistem em dizer que o Curso de Pedagogia não as habilita para ensinar. Conforme a fala da aluna P1¹¹ UNISINOS:

[...] é complicado, às vezes, as gurias entram em sala de aula, em uma semana fazem o estágio e pronto, e cadê aquele trabalho todo? eu acho que é isso que falta, que deixa a desejar aqui na universidade. Tem colegas que não fizeram Magistério e nunca entraram numa sala de aula. A universidade tem essas disciplinas com práticas; assim sendo, como ficam essas colegas que nunca entraram na sala de aula, muito menos sabem como fazer um planejamento? Isto deveria ser considerado, e por isso insisto em dizer que deveria ser feito um trabalho maior de investigação, observação e convivência em uma determinada escola, para depois ser aplicada a prática.

Também nesse relato a aluna evidencia uma preocupação quanto ao seu aprendizado e das demais companheiras de curso e profissão, e demonstra consciência das práticas educativas que permeiam seu curso; mas ela ressalta que é preciso fazer um trabalho diferenciador, ou seja, é preciso uma prática diferente da que elas estão acostumadas a vivenciar para que o aprendizado se concretize.

Ao rever os currículos (p.130-134) dos Cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas, verifica-se que as teorias educacionais e as práticas docentes ou estágios curriculares realmente permeiam todo o curso, conforme a declaração da aluna. Mas, é preciso que se efetivem papéis coletivos entre professores e alunos dentro das instituições para que teorias e práticas sejam revistas, se possa refletir sobre elas e sejam apreendidas ao

¹¹A letra “P” significa professora-formanda sujeito da pesquisa. O gênero feminino é porque as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, e, também, como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

longo do curso. O Magistério, na voz das formandas sujeitos dessa pesquisa, foi de grande importância na sua preparação profissional para atuar com crianças pequenas. Foi por meio do Magistério que elas aprenderam o ofício de ensinar. A seguir, percebemos isso claramente no relato da aluna P1 UNISINOS:

Estou bem segura nessa questão, acredito que seja por ter cursado o Magistério. Eu já vim para a Pedagogia com um pouco de carga/conhecimento sobre como trabalhar, já fiz disciplina de estágio, então eu acho que já me sinto preparada. É claro que algumas vezes sentimos falta de algo novo.

Outro ponto importante destacado é que as alunas que não tiveram esse primeiro contato com o Magistério chegaram sem esses aprendizados e, portanto, com muita dificuldade em atuar: “para outras meninas que não tiveram magistério, por não terem ainda algumas experiências, elas caíram direto numa turma perdidas no mundo, não tiveram um conhecimento da turma de forma prévia, coisa que eu tive” (P1 UNISINOS).

Percebe-se que o Magistério deu a essas alunas o que o Curso de Pedagogia ainda não pôde oferecer, pois este ainda carrega a tradição de formar o pedagogo, ou seja, forma o formador. E hoje, com a extinção do Magistério no país, ficou a cargo da Pedagogia o que era função do Magistério, sendo que aquela não consegue trabalhar com os alunos todas as funções necessárias. Isso acarretou uma falta de identidade para o curso, no qual se tem a impressão de que não se forma nem o pedagogo nem o professor.

Conforme argumenta a aluna P3 UNISINOS, “Só o curso não me daria uma segurança, porque eu sei de colegas que vão fazer estágio lá com a gente, e falam eu vir aprender com você, estou observando como é que se faz, para fazer contigo.

É comum ouvir as alunas afirmarem que o curso é essencialmente teórico e não prático o que, para elas, é um problema. Assim, elas afirmam que:

Como eu já tenho Magistério, fazer Pedagogia, eu achei que seria um complemento que realmente iria me ajudar nas minhas aulas, no caso, teve bastante teoria, não vou dizer que não contribuiu, mas vou falar na “real” que de repente deixa alguma coisa a desejar. Porque se eu não tivesse Magistério, fizesse direto a Pedagogia, eu estaria com uma lacuna. Só a Pedagogia não me daria à formação para atuar em sala de aula. (P3 UNISINOS)

Acredito que, se o curso é essencialmente teórico, não há condições de formação do professor, porque não dá base para que ele crie condições de aprendizagem para exercer sua prática pedagógica na Educação Básica. O ideal é pensar o cotidiano da vida escolar embasado com a teoria. Acredito que, o que pode estar acontecendo no curso é que as alunas chegam com expectativas, estudos e histórias de vida diferentes e depositam no curso o que ele ainda não está apto a oferecer e, talvez nunca esteja mesmo, pois o que elas buscam é a pura prática/técnica, pois essa não é a essência do Curso de Pedagogia. Agora, acredito que os Cursos de Pedagogia investigados continuam funcionando sem incorporar essa nova lógica delegada a eles, qual seja, a de trabalhar a associação entre teoria e prática, embora esta possa ser encontrada em intenção. Entre os seus alunos, nem todos têm o Magistério, e a tendência é a de que haja cada vez menos alunos com essa formação prévia. Assim, é preciso fazer mais ajustes no currículo, mostrando a conscientização dos formadores e as novas funções que lhe são atribuídas, para que seja possível amenizar a discrepância e formar os futuros alunos do Curso de Pedagogia de maneira que tenham uma prática e a oportunidade de colocá-la em teoria, o que impossibilitaria a dissociação entre teoria e prática. Os alunos vêm no estágio a oportunidade de exercer a sua prática, e que ela deveria ocorrer com mais frequência, sendo direcionada e organizada ao longo do curso. Para compreender tal contradição, trataremos melhor da prática como categoria posteriormente ainda nesta dissertação. “Entrar o quanto antes nos estágios. Até porque eu vejo que tem muitos que não tem o Magistério que entram aqui direto na Pedagogia, porque a gente não sai preparada para enfrentar uma sala de aula” (P2 UNISINOS).

Outra contradição que pode explicar o motivo da dissociação entre prática e teoria é o questionamento de como se forma o pedagogo que não tem a menor familiaridade com a prática, que não tem nenhum conhecimento sobre escola, sobre essa cultura escolar. Portanto, além do que se comentou anteriormente, é necessário que se implante uma forma de trabalho interdisciplinar que possibilite aos alunos pôr em prática a teoria em sala de aula, uma vez que é muito difícil para quem não tem vivência de sala de aula, nem fez Magistério, se apropriar de toda essa dimensão de ensino.

A dimensão de ensinar crianças também é complexa, como pude reafirmar na observação que fiz na UMEI Leonor Mendes de Barros. Assim como afirmou uma aluna/estagiária, “não pode se dedicar apenas ao relatório e à elaboração de projetos sem conhecer o contexto no qual ele vai atuar”; acredito que ele precisa querer conhecer o ato pedagógico, observá-lo e se inserir e inferir nele.

Podemos perceber no depoimento das alunas essa dicotomia na formação profissional; porém, nós, pesquisadores, sabemos que teoria e prática têm muita relação entre si, ou seja, uma “relação de reciprocidade onde uma complementa a outra” (Pimenta, 1997, p.99), e que esse processo ocorre consciente ou inconscientemente na vida diária, independentemente de sua origem.

Nesse caso, é válido pensar que, na formação do professor, a teoria e a prática estejam presentes e ligadas, somando-se a novos conhecimentos prático-teóricos para que dessa forma o professor possa ir-se formando, encontrando-se como pessoa e profissional para que, com mais lucidez, exerça sua prática pedagógica.

A teoria e a prática são essenciais na formação de professores e elas têm seus papéis neste processo, cabendo ao aluno refletir sobre elas, lembrando sempre que seus atos e pensamentos são influenciados por elas. Quanto à articulação entre teoria e prática, os alunos

têm consciência dela e sentem sua falta, como pode ser observado nas palavras da aluna P6 UNISANTOS: “Trabalhar a prática e a teoria sempre juntas desde o primeiro ano de curso. Residência pedagógica com a elaboração de projetos, planos de aula”.

4.1.1 Etimologia e papéis da teoria e da prática

Para melhor entendermos a questão da teoria e da prática, esclarecemos inicialmente seus sentidos e em seguida seus papéis.

“Ambos os termos vêm do grego. ‘Teoria’ significava originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir” (CANDAU, 2000).

A partir do pensamento platônico, a palavra passou a ser utilizada com maior frequência para significar, primordialmente, o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas. Ainda a partir de Platão, o sentido de teoria aparece muito associado a atividades de contemplação do espírito, de meditação, estudo, etc. (GARCIA, 1975, p. 119 *apud* CANDAU, 2000, p.58)

Para Pimenta (2005, p.26), o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para que possam compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Para Mialaret (1991), o conhecimento teórico é significativo e não pode ser escolhido aleatoriamente, assim diz ser

[...] muito importante que os conhecimentos sejam solidamente adquiridos e que tenham sido escolhidos em função de várias preocupações entre as quais a de desenvolver globalmente atitudes intelectuais que permitam ao mesmo tempo a transferência para outros domínios e a possibilidade de o indivíduo se continuar a enriquecer pessoalmente (em particular, aquisição de métodos de trabalho). (1991, p.12)

Os conhecimentos a serem apreendidos devem ser da preocupação de professores e alunos. Os professores devem se posicionar como mediadores entre a cultura elaborada/teoria e os alunos, devem ter a preocupação de perceber que suas ações em sala de aula darão “[...] ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais, mas, que cabe como atividade prática intelectual do aluno, analisar as situações e realizarem um trabalho possível” (Charlot, 2005, p.92).

Portanto, como vimos, o aluno deve alcançar um novo nível de compreensão com base no conhecimento novo adquirido. Nível que o leve a aperfeiçoar, a direcionar e a empregar seu saber/aprendizado no seu curso de formação, quando for necessário à sua prática pedagógica. Ele é quem vai dar o “tom” para a aplicabilidade, além de saber que cada contexto da sala de aula é único e requer dinamicidade entre suas práticas.

Assim, se quem deve aprender é o aluno, não é o professor quem pode fazer o trabalho intelectual por ele. Isto significa que, no centro, fica a prática do aluno, não a prática do docente. Portanto, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. (CHARLOT, 2005, p.96)

Pensando nisso, podemos perceber que no processo ensino-aprendizagem, professores e alunos têm papéis ativos e diferenciados na construção do conhecimento, sendo uma relação de trocas e somas de saberes. Lembrando sempre que o conhecimento teórico “não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, ‘olhares de outros sobre o objeto’, que, por sua vez, é fenômeno universal” (PIMENTA, 1997, p.120).

Pela importância e aplicabilidade da teoria na prática, como foi demonstrado, posso dizer que não é viável um curso se concentrar apenas na parte prática, como a maioria dos

sujeitos dessa pesquisa sugere; o ideal é pensar esses sujeitos como articuladores da sua formação pedagógica. Do contrário, “constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.15).

Para esses mesmos autores acima, pensar a prática é pensar o cotidiano, em que as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser. Quanto à prática, Japiassu e Marcondes (1993, p.199) nos esclarecem que ela “[...] deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva”.

A prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos, que, conforme Vázquez (1977, p. 242) são os seguintes:

- a. um conhecimento da realidade, que é objeto de transformação;
- b. um conhecimento dos meios de sua utilização técnica exigida em cada prática – com que se concretiza a transformação;
- c. um conhecimento teórica da prática acumulada, que sintetiza ou generaliza a atividade prática [...] uma vez que o homem só pode transformar o mundo com base em um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
- d. uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, idéias, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para a sua realização.

Com isso, podemos dizer que teoria e prática são indissociáveis como práxis e que a prática pedagógica necessita dela para funcionar.

Em sua maioria, os sujeitos da pesquisa privilegiam a prática, ou seja, no Curso de Pedagogia, eles procuravam a especificidade do “fazer”, a “técnica”, que as auxiliassem em sua prática pedagógica, quando, na verdade, essa especificidade é uma prática mecânica que se

instala de fora para dentro, congelando o sujeito. Esse modelo é chamado de “racionalidade técnica”, no qual a teoria é desvinculada da prática, e no qual as disciplinas de fundamentação teórica precedem o contato com a prática e a aplicação do conhecimento científico apreendido.

Diferentemente ou oposta a este modelo, exige-se hoje, em nossas instituições e sociedade, um modelo de “racionalidade crítica”, de Pedagogia como práxis, na qual a sustentação teórica permita o exercício crítico reflexivo da prática, acabando com esse dualismo entre teoria e prática.

Assim, acredita-se que a

[...] formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta. E para que isso aconteça é necessária uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atividades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário condigno. (RIBAS, 1989, p.68 *apud* RIBAS e CARVALHO, 2003, p.39).

4.1.2 Racionalidade Técnica - fundamentada na prática

Não podemos negar que, historicamente, o modelo de “racionalidade técnica”, derivada do positivismo, tenha contribuído para formar professores, quando primeiro se apresentava a teoria e por último a prática. Mas hoje ela não responde mais positivamente para formação de professor e de alunos, tendo em vista os desafios atuais do mundo contemporâneo, que exigem um papel mais ativo, crítico, audacioso, criativo e reflexivo das pessoas envolvidas com o processo ensino-aprendizagem.

Schon (1992) critica essa racionalidade técnica, e

Propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no seu dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (*apud* PIMENTA, 2005, p.19)

Com base nessas contribuições e repercussões trazidas por Schon, com relação à idéia do professor reflexivo, como superação do modelo de “racionalidade técnica” do ensino tradicional nas escolas brasileiras, observa-se que, pelo menos nos cursos de formação de professores pesquisados, o corpo docente procurou rever suas propostas, ampliando e distribuindo ao longo do curso as visitas educacionais por parte dos alunos. Cumprindo, dessa forma, as exigências das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

No entanto, “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 1992, p.96 *apud* PIMENTA, 1997, p.66).

Não podemos entender as idas mais cedo aos campos de estágio como uma interlocução de teoria e prática, até porque os dados colhidos não indicam isso. E sendo o nosso ofício construído nessa relação, parece que aí nesse processo, não há saberes nem ofícios apreendidos para a profissão.

Entendo que esses dois conceitos estejam imbricados, mas, no depoimento dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, há uma dicotomia entre eles, em que “a ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro” (Candau, 2000, p.60), na sua formação docente. Dessa forma, elas revelam em seus depoimentos uma busca incessante do saber prático:

[...] sinto-me sem prática, porém com base teórica para exercer a função. (P1 UNISANTOS)

[...] a faculdade teoriza e a prática é que ensina. Nem tudo que aprendo aqui é adequado na prática [...] (P3 UNISINOS)

[...] aprendemos muita teoria que é pouco relacionada à prática, à realidade do professor. (P8 UNISANTOS)

A esse respeito, Cunha (2006, p.67) diz que “a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas, é sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão multidisciplinar”.

Assim, é possível observar nos relatos uma visão positivista, uma idéia de que a teoria é o acúmulo de informações que se comprovam na prática, ou seja, uma visão de que a teoria precede a prática e de que a teoria vem para solucionar os problemas cotidianos de sala de aula.

4.1.3 Racionalidade Crítica - concepção dialética do saber

Diferentemente da proposta mencionada, Candau (2000), Ribas (2003), Charlot (2005), Pimenta (1997, 2005), Franco (2008), entre outros, voltam seus estudos para um novo direcionamento de formação de professores, que vem contrapor a essa concepção de formação voltada para a “racionalidade crítica”, na qual o aluno toma o saber como uma prática social, que o leva a ser autônomo e que por si só se apropria de forças e convicções da qual é preciso formar-se, informar-se e se transformar acerca do próprio processo de aprendizagem. Portanto, o aluno de Pedagogia passa agora a ter um papel ativo e autônomo na construção do seu saber, pois é indivíduo capaz de auto-aprendizagem e que, por esse processo, vai formando a própria imagem pessoal e a visão como profissional do ensino (García, 1999), abandonando, assim, a

idéia profundamente enraizada nos cursos de formação de professores de uma formação técnica..

Para Franco (2008), a Pedagogia não pode ser considerada metodologia, que produz conhecimento sobre os métodos, nem como tecnologia, que produz conhecimento sobre a técnica, mas, sim, como ciência da e para a práxis educativa, podendo produzir, assim, conhecimentos que fundamentam tal prática, traçados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes.

Se a pedagogia é tratada como tecnologia, ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, *reafirma e reproduz fazeres*. Essa concepção de Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula, ou mesmo orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis com base na racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias (FRANCO, 2008, p.132).

O saber pedagógico só pode se constituir com base no próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, sujeitos conscientes de seu compromisso social e político. Nada se acrescenta à educação formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática (FRANCO, 2008, p.134).

Acredito que, na busca de alternativas de formação de professores, o ideal seria trazer os alunos para o centro do debate, como exige o modelo de “racionalidade crítica”, ou, como

dizem Franco e Abdalla (2003), o ideal seria um modelo epistemológico crítico-reflexivo “que em sua base se organiza através da articulação de diferentes espaços cognitivos, dentre os quais: mediações entre pesquisa e reflexão; relações de saber construídas sobre o ser e o fazer docente; teorias implícitas e necessidades emergentes do contexto”.

No referido modelo, prevalece a dialética, a unicidade entre teoria e prática, sendo impossível pensar em indissociabilidade, como a legislação recente tem trazido e alguns (poucos) alunos sugerem e defendem:

Trabalhar com a prática e a teoria sempre juntas desde o primeiro ano de curso. (P6 UNISANTOS)

Penso que poderia haver um meio de trabalho dos conteúdos do curso mais contextualizados, para que deste modo pudéssemos estar inteiramente ligadas à realidade da profissão. (P8 UNISANTOS)

Está implícita nesse ponto de vista a idéia de superação de dicotomia entre teoria e prática, podendo-se afirmar que a “primeira depende da prática uma vez que esta [...] é fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação”. (CANDAU, 2000, p.63).

Concordo com essas alunas e ainda procuro ver essa questão por um prisma de concomitância entre teoria e práxis. Assim, acredito, apoderando-me das palavras de Franco (2008, p. 93), que a Pedagogia deve ser abordada com os pressupostos “idealizados por Marx, na direção de adentrar no sentido da práxis em processo, apreender a dinâmica coletiva desse processo de transformar as compreensões decorrentes, para criar possibilidades de transformações na práxis”.

Porque a falsa relação entre teoria e prática fragiliza todo o processo, que parte da instituição, passando pelo professor e chega ao aluno, acredito que, enquanto a universidade e os alunos não se virem como portadores de saberes e ativos na sua relação mútua, aumentará a distância entre a primeira e os segundos.

4.2 ESTÁGIO: possibilidade de articulação entre teoria e prática, como relação fundamentada na prática educativa

Antes de me ocupar do tema, convém esclarecer que o estágio aqui estudado não foi objeto de observação nos campos pesquisados. A idéia de incluí-lo na pesquisa surgiu dos depoimentos, quando me propus conhecer a formação de professores no Curso de Pedagogia, tendo como objetivos **“compreender a concepção de alunas formandas sobre sua formação e identificar em suas percepções o quanto se sentem preparadas para o exercício profissional.** Ele veio à baila na voz dos sujeitos, ao explicar essa formação como sendo um dos fatores importantes e indispensáveis para a superação da dissociação entre teoria e prática, contribuindo fortemente para a sua formação. Assim, a por essa diretriz, procuro agora responder meu problema de pesquisa, **“Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”**”.

“Historicamente, o estágio curricular foi encarado pelas instituições formadoras como um “mal necessário”, o momento em que o estudante/aprendiz toma contato com a realidade presente nas escolas” (Gomes, 2003, p.48). Nos dias de hoje, acredito, pelos depoimentos das alunas sujeitos dessa pesquisa, que o estágio é um “bem necessário”; é percebido como um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, embora não ocorra dessa forma.

“O estágio é geralmente considerado como a síntese dos estudos do aluno, suas experiências profissionais, concepção de mundo, de homem e de desenvolvimento social” (RIANI, 1996, p. 57)

4.2.1 Estágio Curricular: do prescrito ao executado nos cursos de formação de professores de Educação Infantil

Atualmente, com as novas normatizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução n.1, de 15 de maio de 2006), para a Licenciatura em Pedagogia (formação inicial), os alunos vão estagiar cedo e têm buscado significados e objetivos para a sua formação que parecem muitas das vezes não serem os mesmos propostos pelos cursos. A afirmação é feita em conformidade com os dados da pesquisa e depois de examinados os currículos.

Essas DCNs, no seu Art. 8º, tratam do Projeto Pedagógico da instituição, e afirmam que o estudante desenvolverá seus estudos por meio de:

- I disciplinas, seminários [...]; II práticas de docência e gestão educacional [...]; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; [...] e IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) Educação de Jovens e Adultos;
- e) participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) reuniões de formação pedagógica.

Diante dessas atividades propostas aos alunos, concordo com Scheibe (2007, p. 50), quando afirma que as DCNs apresentam “[...] uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento”. E também é possível verificar com isso que a própria DCNs se contradiz, pois ora fala no curso com sua identidade focalizada na docência, ora como um curso polivalente que forma para todas as funções designadas e necessárias dentro de uma instituição escolar.

Libâneo (2005), ao argumentar sobre as DCNs revela que, a base do Curso de Pedagogia não pode ser a docência. A formação do professor no Curso de Pedagogia pode-se desdobrar em variadas especializações profissionais e uma delas é a docência. Assim defende a permanência das habilitações no curso.

Em outro artigo, Scheibe (2008) ainda reitera que

[...] cresceu no âmbito nacional o entendimento da docência como a base da identidade profissional do educador. Formou-se a compreensão de que a preparação para a docência capacita, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola, e mesmo para inspecionar o funcionamento de outras escolas. (2008, p. 303)

Note-se que todas essas atividades, a fim de que sejam desenvolvidas na formação dos alunos, até poderiam ser trabalhadas nos estágios ao longo da formação como propõem os cursos, em obediência às normatizações da Resolução. Mas, ao voltar os olhos para os currículos das universidades pesquisadas - Universidade Católica de Santos/UNISANTOS e Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, o que se constata é que não funcionam assim. Os modos de distribuição dos estágios são diferentes. Por exemplo, na primeira instituição, o estágio ocorre sequencialmente, desde o primeiro semestre letivo do curso, e, na segunda, ele se inicia no segundo semestre letivo, volta no sexto semestre e prossegue até o último período do curso¹². Além disso, segundo depoimentos das alunas, o curso enfatiza mais a parte primeira do artigo anteriormente citado.

Portanto, verifica-se nos currículos um novo aspecto quanto à distribuição dos estágios ao longo do curso, mas as alunas alegam que o curso deixa “lacunas” por não se ter ocupado de “questões mais práticas”, e que seria necessário que houvesse “[...] aulas práticas, mesmo no curso, poder estar na sala de aula, poder estar fazendo alguns estágios, que eu acho que tem mais, eu ainda acho pouco” (P2 UNISINOS).

¹²Os estágios da UNISINOS são nas áreas de Prática Educativa, Anos Iniciais, Contextos Infantis e Gestão e Supervisão de Processos Educativos, respectivamente. Na UNISANTOS, eles ocorrem em: Trabalho Comunitário I e II, Educação Infantil I e II, Ensino Fundamental I e II, e Gestão Escolar I e II.

Assim, elas alegam que almejavam “ter mais aulas práticas” ou ter trabalhado “questões mais práticas” no decorrer do curso, estabelecendo um elo com a realidade educativa. Isso lança luzes à formação oferecida, porque, ao voltar os olhos para o currículo, observa-se uma discrepância entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

Portanto, parece lícito afirmar que os currículos dos cursos de formação de professores das universidades pesquisadas ainda seguem um modelo aplicacionista do conhecimento, conforme mencionado por Tardif (2002), e conhecido entre nós, sob o rótulo “3+1”.

O referido modelo, segundo Tardif (2002), tem tido conseqüências, porque trabalha a formação fragmentada da pesquisa e da prática. O foco é na disciplina fechada em si, não há uma lógica profissional fundada no estudo das tarefas e realidades do professor. Assim, ele não dá conta de captar as contradições reais e complexas presentes na prática social que a educação envolve.

A esse respeito Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 34) ressaltam que esse tipo de formação “não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade contemporânea”.

O estágio, como foi dito, aproxima o aluno/aprendiz da realidade em que ele vai atuar. Mas,

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam [...]. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45)

Para concretizar o que as autoras falam, observemos o depoimento de uma aluna sujeito dessa pesquisa: “Eu fiz estágio de uma semana, e eu acho que fui ‘mal’, a gente tinha que fazer os projetos e fazer o relatório, e penso que deveria ser uma coisa mais trabalhada [...]” (P1¹³ UNISINOS).

O que a Lei ressalta é que,

[...] durante o estágio, o licenciado deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. (BRASIL, 2005)

Se pensarmos sobre o que a aluna P1 UNISINOS fala e o que estipula a referida Lei, podemos perceber que não há estudo e interpretação da realidade educacional, porque os objetivos pretendidos nos estágios reforçam a idéia de foco apenas quanto a fazer projetos e relatórios, assim, com sua função parcial. Também se depreende do depoimento que o estágio como tem sido ministrado não satisfaz, estando o problema na forma como ele é conduzido e, portanto, não contribuindo para uma aprendizagem significativa ou uma análise crítica da prática docente.

A propósito disso, vejamos o que essa mesma aluna sugere para os estágios:

[...] escolher uma escola realmente e acompanhá-la um semestre, depois ter uma prática dentro daquela escola. Fazer um ensaio, um caminho muito maior, que a gente consiga trabalhar em uma escola... por isso, insisto em dizer que deveria ser feito um trabalho maior de investigação, observação e convivência em uma determinada escola, para depois ser aplicada a prática.

Assim, verifica-se que os estágios deveriam ser planejados, ou seja, sistematizados e definidos em outra lógica. No relato, também é possível observar que não há uma fase de sensibilização, como Mialaret (1991) julga necessário, na qual o aluno

¹³A letra “P” significa professora-formanda sujeito da pesquisa. Utilizo o gênero feminino porque as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, além de predominar como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

[...] estudasse a sua organização geral: papel dos diferentes planos, funções gerais dos professores, localização e arquitectura do estabelecimento escolar, análise das funções dos diferentes serviços – biblioteca, cantina, serviço social, psicológico, médico... É ao longo deste período que os estudantes assistirão a reuniões sindicais de professores e de pais, e podendo ainda participar nas actividades culturais organizadas pelo estabelecimento. Deste modo conseguirão efectuar uma verdadeira monografia da escola, na qual serão evidenciadas as relações entre a escola e o meio, as vantagens e inconvenientes que a localização e a construção dos edifícios apresentam, bem como se deverão esforçar por fazer uma crítica construtiva e propor possíveis melhoramentos a este conjunto humano. (1991, p.10)

E essa proposta seria relevante não só para quem tem o Curso de Magistério, mas, ajudaria bastante quem não o tem, por ser formativa. É essencial para o aluno que deseja entrar “[...] o quanto antes nos estágios. Até porque o que eu vejo, tem muitos que não tem o Magistério que entram aqui direto na Pedagogia” (P2 UNISINOS).

Nesse relato, a aluna expressa o desejo de entrar na cultura escolar o mais cedo possível, prevendo um contato com a prática docente como possibilidade de compreender a realidade concreta e de aprender a profissão. Ressalta-se que o ganho de aprendizagem entre a instituição estagiada e aluno/estagiário é valioso porque há um processo evolutivo em que se aprende e ensina de forma sincrônica.

4.2.2 Estágio Curricular: processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores da Educação Infantil

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar de a formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar, o que é proporcionado pelo estágio (SANTOS, 2003, p.2).

Pimenta (2008, p. 103) nos diz que “o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”. E nesse meio o aluno está lidando com duas instâncias de saberes, a universidade e a instituição estagiada. Logo, permite-lhe tecer aprendizagens, porque ele observa, critica, reflete, sobre aquilo que ele vê.

Acredito, porém, que, a fim de que o estágio contribua para a formação do professor, independentemente de ele ter ou não cursado o Curso de Magistério, o estágio deve ser desenvolvido efetivamente de forma interdisciplinar e dialógico. Ele

[...] não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso. (AROEIRA, 2009, p. 72)

O diálogo propiciado nessa interdisciplinaridade é positivo, pois ajuda o aluno a se tornar ativo na sua relação com o saber, estimula-o a problematizar, trazer à baila questões a ser analisadas, discutidas e teorizadas tanto no interior do curso de formação inicial quanto na instituição estagiada.

Assim, nesse nível, entendo o conhecimento como um processo dialógico e interdisciplinar. Portanto, assume significância o diálogo que Freire e Shor (1986) explicitam desta forma:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (1986, p. 124)

O estágio precisa ser visto não como aplicação da teoria, mas, principalmente como lugar em que se produz teoria, portanto, locus de conhecimento, como disse a aluna P1 UNISINOS, no que tange ao estágio precisar ter um “trabalho maior de investigação, observação e convivência”. Assim, os cursos de formação de professores, bem como os alunos, devem conceber as disciplinas e os estágios numa relação curricular dinâmica para que eles se configurem como elemento de articulação entre teoria e prática, e passem a ser, como diz Riani (1996, p.62) uma síntese da teoria e da prática, vivida, experienciada, revista e aplicada à sua vida profissional.

4.2.3 Estágio Curricular: a pesquisa como método de formação inicial para professores de Educação Infantil

Hoje, segundo Pimenta e Lima (2008), com as contribuições da epistemologia da prática, e pelo fato de ter-se diferenciado o conceito de ação do conceito de prática, o estágio tem-se configurado como pesquisa. Entendo ser esse um processo formativo que vai mais além de entrar em contato com atividades práticas e da aprendizagem da profissão na prática, porque ele eleva o aluno a outro patamar formativo, ou seja, leva-o a teorizar a sua própria prática, além de contribuir para atender as demandas de seus afazeres diários de sala de aula.

Esse novo movimento de formação de professores, pautado pela epistemologia da prática, teve origem no Brasil por volta dos anos 1990, quando se falava muito em dissociação entre teoria e prática. Convém explicar que esse problema ainda ocorre nos cursos de formação e é motivo de discussão, sendo mencionado pelos sujeitos dessa pesquisa.

Portanto, foi assim que surgiu a concepção de professor reflexivo, por ser esse um modelo formativo por excelência e ainda em consolidação nos cursos de formação de professores na atualidade. Para que esse modelo se efetive, é preciso que estudantes e professores de todas as disciplinas do curso se permitam deixar orientar por um processo de pesquisa que leve em conta todos os estágios, não como ocorre hoje nos cursos, em que a pesquisa fica somente para o Trabalho de Conclusão de Curso, feito no último ano.

Para Gomes (2003),

[...] o estágio fundamentado na pesquisa sobre a prática traz elementos significativos para dimensionar o próprio ensino. Sendo a prática um caleidoscópio a ser enxergado pela estagiária, com olhos curiosos de um investigador que tece elemento por elemento e que busca as ferramentas mais adequadas para configurar o problema investigado e, conseqüentemente, sua solução, esta prática contribui para implicá-la, responsabilizando-a na condição de mestre e aprendiz. (2003, p. 62)

Com isso, entende-se que o estágio não é um mero cumprimento de tarefas impostas pelo curso, ele possui uma lógica que contribui para o aprendizado não de técnicas, e, em virtude da imersão do aluno, deve ser estudado como formativo e informativo. Os alunos necessitam de uma proposta pedagógica quanto a “pensar a prática numa perspectiva transformadora, tão necessária aos atuais e futuros professores” (Santos, 2003, p.5), que possa assim despertar neles o sentimento de co-responsabilidade, concentrando o seu processo pedagógico no ensino, com vistas a um foco na aprendizagem, e também a alimentar no aluno um espírito de investigação e pesquisa na própria prática.

Desse ângulo, entendo que

[...] transformar o fazer pedagógico em objeto de estudo, por sua vez, permite o surgimento de novas teorias que servem de base para tentativas de melhorar as aprendizagens dos alunos em todos os níveis de formação, além de favorecer a desconstrução de ‘modelos tradicionais e conhecidos’ e a conseqüente construção de novas abordagens e formas de pensar os processos de ensinar e aprender. (STEDILE, 2008, p. 536)

Concordo com Pimenta e Lima (2008), quando afirmam que

[...] a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (2008, p. 46)

Pensar e trabalhar o olhar voltado para estas questões apontadas ajudam os cursos de formação de professores a melhor formar seus futuros professores, superando a dicotomia entre teoria e prática que possui ramificações até hoje.

Acredito que esse novo projeto formativo é desafiador, por apresentar obstáculos a ser contornados, mas que é possível de ser realizado nos cursos de formação de professores. Penso assim porque esse tipo de projeto envolve diversas pessoas atuando com autonomia aguçada, para que juntas possam direcionar coletivamente o processo de construção do

conhecimento dos alunos. Essa é uma postura urgente, para que se configure a nova formação do professores nos Cursos de Pedagogia.

4.3 Algumas considerações:

Considerando-se o que se disse acima e com base nos depoimentos dos sujeitos, observa-se que os estágios, do modo pelo qual se configuram nos cursos de formação inicial pesquisados, pouco articulam a teoria com a prática, e essa falta de articulação tem concorrido para que os cursos de formação de professores da Educação Infantil não constituam uma contribuição significativa para a formação crítica e investigativa dos seus alunos.

Esse posicionamento é visível nos cursos, mesmo eles tendo incorporado a nova lógica imposta pela legislação vigente, de articulação entre teoria e prática, perpassando todo o currículo, ou melhor, toda a formação. Em sua essência, o curso hoje ainda é compartimentado pelas disciplinas de formação acadêmica, que não se condiz, com a formação pedagógica. A esse respeito, concordo com Fernandes (2008, p. 119) quando afirma ser esse um tipo de formação impossível

[...] em termos de *ensinar e aprender*, como se fora possível um *ensinar*, sem saber *como aprender*, e um *aprender* sem compreender o modo de produção do conhecimento específico, que é a própria construção pedagógica do conhecimento em seus meios de produção desse conhecimento, historicamente contextualizado”. (grifos da autora)

Também fica evidente que as alunas/formandas vêem o estágio como um espaço enriquecedor de aprendizagens para o exercício da sua docência, ainda que demonstrando o pensamento “precário” de busca de técnicas que possam ensiná-las. Assim, acredito que elas pensam nessa forma de aprendizagem porque ainda não perceberam que, para se firmar na

profissão de professor, é preciso mais que executar “receitas” que respondam aos imediatismos da sala de aula, é preciso ser o recriador, dar sentido para a construção do seu conhecimento. Isso porque a sala de aula lida com a dimensão humana, sendo esta complexa, singular e contextualizada.

As alunas também têm consciência de que o estágio, quando bem planejado e realizado interdisciplinarmente ao longo de todo o curso, pode contribuir para a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meus esforços neste trabalho foram no intuito de debater a formação de professores de Educação Infantil. Indagando sobre **“Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”**.

O estudo do tema se justifica pela sua relevância e atualidade, pois nos últimos anos a formação específica de professores de Educação Infantil tem sido objeto de discussão nos mais variados segmentos sociais, o que indica certo grau de consciência de que formar o profissional para a Educação Infantil é necessário.

Essa modalidade de ensino exige formação permanente de seus professores. E por isso, entendo que não basta a esses profissionais gostar de criança, ter dons maternais, vocação, entre outras coisas, é preciso que se envolvam com o conhecimento elaborado academicamente e com as pesquisas, em um movimento de renovação constante dos saberes, que os habilite a saber ensinar.

A formação de professores para trabalhar com crianças de quatro a seis anos era garantida em alguns Cursos de Pedagogia espalhados por diversas regiões do país. Mas, a formação de professores para atuar com crianças de zero a três anos, somente veio com a atual LDBEN, trazendo à tona a necessidade de uma formação específica de professores para atuar com esta faixa etária.

Os dados foram coletados em três contextos de pesquisa. na Unidade Municipal Infantil Leonor Mendes de Barros, na Universidade Católica de Santos, ambas em Santos (SP), e na Universidade Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo (RS). A análise dos dados coletados desses dois últimos campos de pesquisa se valeu de alguns aspectos da técnica do

Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005). Como a escolha desta técnica de análise foi feita após a coleta dos dados nos contextos mencionados e para a sua aplicação na íntegra é importante que as perguntas sejam elaboradas com objetivos pré-definidos, devendo a sua seleção anteceder a fase da coleta de dados, optei, após uma análise mais apurada dos dados, por fazer uma aproximação da técnica DSC, por considerar que havia, em relação a essa, alguns descompassos no emprego dos instrumentos de coleta de dados.

O uso parcial do DSC, a par de algumas reflexões, facultaram-me chegar a duas categorias de análise: Teórico *versus* Prático e Estágio. Estudei-as por meio da triangulação pesquisador, aportes teóricos e dados/depoimentos dos sujeitos. Os principais aportes teóricos foram Pimenta (1997, 1999, 2005), Pimenta e Lima (2008), Franco (2003, 2008), Ghedin (2008), Libâneo (2005), Charlot (2005), Freire e Shor (1986), Candau (2000), Scheibe (2007, 2008) e Tardif (2002).

Assim, por meio do estudo teórico e das análises dos dados, apresento uma síntese provisória. Digo “provisória” porque a educação é um fenômeno social, portanto, em constantes mudanças, e suscita freqüentes indagações novas, ensejando linhas diferentes de pesquisas.

Relembrando os objetivos da pesquisa: compreender a concepção que professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia) têm de sua formação; e identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional.

Neste sentido, esta pesquisa evidenciou que, a formação de professores de Educação Infantil, ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia pesquisados, pelo fato de ela, por lei, ser uma medida consideravelmente nova.

Observei que nas universidades pesquisadas há uma preocupação em redefinir mais e em base anual seus currículos, incluindo disciplinas voltadas para o conhecimento da infância

e sua aprendizagem. E creio que com essa postura os cursos iniciam, mesmo que a passos lentos, uma missão, a de qualificar a formação profissional do professor de Educação Infantil.

Compreendi que as alunas têm concepções diferenciadas com relação a sua formação, mas, de um modo geral, prevalece a consciência de que a formação deve ser permanente, que ela ocorre em várias instâncias da vida, embora seja necessário delegar funções de formação ao curso.

As alunas alegam que no curso sua formação está atrelada à prática, ou seja, aos estágios curriculares, e confessam que sentem falta de mais horas de estágio, apesar de elas permearem sua formação no curso, de forma desorganizada e descomprometida, pois seu objetivo é desenvolver projetos e relatórios.

Assim, insatisfeitas com a condução dos estágios, mas, ainda crentes que eles possam contribuir para sua formação, mesmo que voltados somente ao fazer prático, as alunas propõem que os estágios sejam feitos em uma única escola, escolhida por elas. E que nesse caminhar possam articular teoria e prática, ou seja, que possam contextualizar seu aprendizado, facilitando o conhecimento geral e educacional do lugar em que se vai estagiar.

Se as alunas vêem o estágio somente como fazer prático é porque não o perceberam ainda como o locus de pesquisa e da conexão de teoria e prática, e vice-versa. Acredito que ignoram, até essa fase de sua formação, a “relação de reciprocidade” (Pimenta, 1997), pois o estágio, da maneira que o exercem, não permite que percebam que teoria e prática se complementam. Ressalto que esse assunto é retomado aqui pelas alunas, mas essa questão da dissociação entre teoria e prática está sempre em voga nos debates e discursos dos alunos que cursam a Pedagogia, como foi possível verificar em estudos realizados por Pimenta (1991, 1997, 2008), Candau (2000) e outros.

A valorização da prática é fundamental, mas, não nas proporções que as alunas dos cursos pesquisados expressam.

Constatei que, quanto à preparação para o exercício profissional, as alunas que têm o Curso de Magistério buscam teorizar no Curso de Pedagogia seus conhecimentos, e atribuem muito significado ao Curso de Magistério; dizem que, sem ele, não teriam condições de exercer a profissão, o que mostra que esse é um grande problema para as alunas que não o tem, uma vez que ingressaram direto no Curso de Pedagogia sem ter noção do que é ser professor, ou seja, sem ter cursado o Magistério. E por isso, revelam que sentem falta de receber orientações práticas para a docência, pois não tiveram envolvimento com conteúdos e práticas na área.

Assim, se temos dois perfis de alunas que ingressam no Curso de Pedagogia, logo é pertinente que essas alunas apresentem objetivos diferentes para a sua formação; por isso ambos os perfis insistem em dizer que o Curso de Pedagogia não as está habilitando para ensinar. O que acontece é que, no íntimo, todas almejam do curso uma formação que a Pedagogia não tem a função de oferecer, somente a prática, ou a técnica. Esta formação é um modelo chamado de “Racionalidade Técnica”, ou de “Educação Bancária” - explicitada por Paulo Freire (1983). E, pelo fato de as alunas pensarem assim, tem-se dificultado a percepção da real contribuição do curso.

O modelo da “Racionalidade Técnica” está ultrapassado porque não dá conta de formar o professor criativo e autônomo, capaz de conduzir sua prática docente de maneira condizente com o real vivido, enfrentando os obstáculos da educação provenientes do mundo contemporâneo.

Acredito que, na busca de alternativas para um curso de formação de professores que propicie uma boa prática de trabalho aos futuros professores, o ideal seria pensar em uma proposta pedagógica que vislumbre primeiramente o curso, conforme Libâneo (2005), como “campo científico”, e que depois busque bases no modelo de “Racionalidade Crítica”, que por sua vez põe os alunos no centro do processo educativo, como agentes na construção do seu

saber, com capacidade e dever de concretizar, como diz Charlot (2005), seu “trabalho intelectual”, porque é consciente de que seu fazer é social e político.

Incorporar esse novo modelo formativo é essencial para o entendimento de que o Curso de Pedagogia não pode ser somente pensado nos aspectos prático ou teórico, porque se assim o for, perde seu sentido, qual seja, o de ser ciência da educação. Dessa forma, pensa-se numa proposta nova de curso, que tenha a Pedagogia como “Campo Científico”, e estribado na “Racionalidade Crítica” ou “Epistemológico-crítico-reflexiva”, em que “Sua base se organiza através da articulação de diferentes espaços cognitivos, dentre os quais: mediações entre pesquisa e reflexão; relações de saber construídas sobre o ser e o fazer docente; teorias implícitas e necessidades emergentes do contexto” (FRANCO; ABDALLA, 2003, p.6).

Já para Franco (2008)

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. (2008, p. 134)

O estudo evidenciou ainda que é fundamental, no Curso de Pedagogia, um currículo negociado coletivamente em sala de aula por alunos, professores, coordenação e direção. E que com isso se consiga organizar uma proposta pedagógica que favoreça o trabalho interdisciplinar, segundo a qual os alunos possam trazer também de seus estágios a experiência de situações que possam ser efetivamente discutidas e pesquisadas com a colaboração e interdisciplinaridade do corpo docente.

Compreendi que também é fundamental que no curso os estágios sejam reconhecidos não como aplicação da teoria, mas, principalmente como lugar em que, com a imersão do aluno, se produz teoria, portanto, lócus de conhecimento e de pesquisa. Entende-se que esse

“mergulho” na prática não é somente benéfico para o aluno/estagiário, mas também para a instituição estagiada, porque há nesse processo o estabelecimento de uma relação de sincronia entre aprender e ensinar.

Assim, acredito que voltar o olhar para essas questões apontadas ajuda os cursos de formação de professores a melhor formar seus futuros professores, superando a dicotomia entre teoria e prática, de ramificações tão antigas na história educacional.

Surpreendeu nesse trabalho a valorização do Curso de Magistério, curso profissionalizante em extinção no país, entendido nos depoimentos das alunas como uma necessidade, por se tratar de um curso que prepara o aluno para o “saber fazer” no exercício da docência. Acredito que esse curso deveria permanecer em vigor, servindo de requisito básico para os alunos que desejam cursar Pedagogia, pois nesse o aluno tem seus primeiros contatos com alguns conhecimentos teóricos e práticos da área educacional, e isso é o que o possibilita a entrar na Pedagogia com integração e desenvoltura, para adquirir outros conhecimentos mais consistentes e específicos da área em estudo.

Por fim, diga-se que alguns fatores, como propostas tímidas na redefinição do currículo, estágios pouco planejados, que dificultando a articulação da teoria com a prática e indefinição da identidade do curso, têm influenciado para que os cursos só dêem uma contribuição parcial para a formação do profissional professor de Educação Infantil.

Enfim, acredito que o Curso de Pedagogia, se tratado como campo científico, pode contribuir para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula; pode ser um curso capaz de denunciar posturas rígidas nos modos de organização de ensino; e pode promover a múltipla interação e formas de aprendizagem significativas entre os que se dedicam ao ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AROEIRA, K. P. *O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores*. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed.70, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>> Acesso em 9 de abr. de 2009, 15:51:18.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20/12/1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2009, 17:21:34.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de jan. de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 11 de abr. 2009, 20: 55:12.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 21 de dez. de 2009, 01:03:15.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer lei nº 11.274 - de 6 de fevereiro de 2006 - DOU de 7/2/2006: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>> Acesso em: 13 de abr. 2009, 23:31:34.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 21 dez. 2009, 21:33:22.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2009, 15:42:55.

BRZEZINSKI, I. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: BONIN, I. (Org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*, 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 208-209.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, E. M. G. de. *Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus, 2003.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-98.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

CHOI, S.-H. Educação na primeira infância (palestra). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Congresso Nacional, 8 e 9 set. 2003. *Anais...* Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p.19-23.

CUNHA, M. I. *O Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM, 2006.

DAMIS, O. T. Reflexão teórica sobre a formação do pedagogo: o projeto oficial, o projeto dos educadores e os projetos institucionais. In: FORSTER, M. M. S.; BROILO, C. L. (Org.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.89

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa*. 2008. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaEJoce.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2010, 17:01:25

FERNANDES, C. M. B. Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços? In: FORSTER, M. M. S.; BROILO, C. L. (Org.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.118

FORSTER, M. M. dos S. et al. O Curso de pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.128-129. (Coleção Educação Contemporânea)

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; ABDALLA, M. F. Formando para uma nova epistemologia da prática. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 43, n. a.11, p. 79-87, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 1992. p. 89-102.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.103.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, W. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10)

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/coord. Antônio Joaquim Severino, Selma G. Pimenta)

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GOMES, M. O. *As Identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”*. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KAPPEL, M. D. B. 2001. Educação infantil e grupo populacional de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, p. 47, jan./dez. 2001.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. (Educação em Ação)

_____. *Infância e Educação Infantil*. Campinas-SP: Papyrus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

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

KULLOK, M. G. B. *As Exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005. (Coleção Diálogos)

LIBÂNEO, J. C. *As Diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do professor*. 2005. Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/pedagogia/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2010, 10:11:54.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MACHADO, M. L. A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 63.

MENDES, R. L. R. *Educação infantil: as lutas pela sua difusão atual*. Belém: Unama, 1999.

MIALARET, G. *A Formação dos professores*. Coimbra: Almedina, 1991.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-116.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

_____. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-28.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Saberes da Docência)

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

RIANI, D. C. *Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

RIBAS, M. H. *Treinamento de professores: uma validade e seus efeitos na prática docente*. Uma análise da questão no estado do Paraná. 1989. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP. São Paulo.

RIBAS, M. H; CARVALHO; M. A. O Caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, A. G; ALONSO, M. (Orgs.). *O Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

_____. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Temas em destaque, 1)

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; PINTO, R. P. *Creches e pré-escolas*. São Paulo: Nobel, Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985. (Década da mulher)

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p.27-34, jan./abr. 2001.

SANTOS, H. M. *O Estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção*. 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/helenamariasantos.rtf> >. Acesso em: 9 jan. 2010, 9:57:12

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> >. Acesso em: 7 jan. 2010, 14:11:55

SCHEIBE, L. A Formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: BONIN, I. et al. *Trajatória e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 4, p. 245-259.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

STEDILE, N. L. R. Processos de ensinar e aprender: aprendizagem da docência na educação superior. In: BONIN, I. et al. *Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2

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

TIRIBA, L. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ática, 1992.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXOS

ANEXO A – Currículo do Curso de Pedagogia da UNISANTOS



UNISANTOS
Universidade Católica de Santos

Relatório de Currículo Pleno

07/12/2009

Página 1

Curso: 201 - PEDAGOGIA

Num. Currículo: 53 - 2008 / 1

Situação do Currículo: Ativo

Data de Criação: 05/09/2007

Cod. Disc.	Descrição da Disciplina	Série	C.H.
10637	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS I	11	17
107848	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO I	11	40
28283	FUNDAMENTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO I	11	68
10057	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	11	68
7982	INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	11	34
10381	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO I	11	34
4369	PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO I	11	34
10196	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM I	11	34
10623	SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO I	11	34
10641	TRABALHO COMUNITÁRIO I	11	34
Sub Total:			397
10638	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS II	12	17
27301	DISCIPLINA ELETIVA I	12	34
107849	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO II	12	40
28284	FUNDAMENTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II	12	68
10058	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	12	68
7983	INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	12	34
10382	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	12	34
4362	PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO II	12	34
10197	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II	12	34
10624	SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO II	12	34
10642	TRABALHO COMUNITÁRIO II	12	34
Sub Total:			431
106310	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS III	13	17
10737	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA I	13	34
10739	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	13	68
27302	DISCIPLINA ELETIVA II	13	34
10767	EDUCAÇÃO E LINGUAGEM I	13	34
10592	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	13	40
4173	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	13	34
10065	FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA I	13	34





UNISANTOS
Universidade Católica de Santos

Relatório de Currículo Pleno

07/12/2009

Página 2

Curso: 201 - PEDAGOGIA

Num. Currículo: 53 - 2008/1

Situação do Currículo: Ativo

Data de Criação: 05/09/2007

Cod. Disc.	Descrição da Disciplina	Série	C.H.
10562	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	13	68
32643	GESTÃO DA INFORMAÇÃO I	13	34
10198	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM III	13	34
Sub Total:			431
106311	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS IV	14	17
10738	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA II	14	34
107310	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II	14	68
27303	DISCIPLINA ELETIVA III	14	34
10768	EDUCAÇÃO E LINGUAGEM II	14	34
10593	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	14	40
4172	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	14	34
10066	FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA II	14	34
10563	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	14	68
32644	GESTÃO DA INFORMAÇÃO II	14	34
10199	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM IV	14	34
Sub Total:			431
106312	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS V	15	17
107311	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS I	15	34
107315	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I	15	34
107313	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA I	15	34
10823	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I	15	40
10494	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR I	15	34
10564	FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	15	68
10874	GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES I	15	34
10383	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO III	15	34
10511	PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I	15	68
Sub Total:			397
106313	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS VI	16	17
107312	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS II	16	34
107316	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II	16	34



07/12/2009


UNISANTOS
 Universidade Católica de Santos

Relatório de Currículo Pleno

Página 3

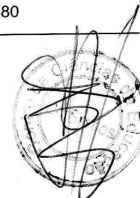
Curso: 201 - PEDAGOGIA

Num. Currículo: 53 - 2008/1

Situação do Currículo: Ativo

Data de Criação: 05/09/2007

Cod. Disc.	Descrição da Disciplina	Série	C.H.
107314	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA II	16	34
107317	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	16	68
10824	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II	16	40
10495	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR II	16	34
10875	GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES II	16	34
10384	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO IV	16	34
10512	PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II	16	68
Sub Total:			397
107318	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	17	34
10769	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL I	17	68
10594	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA I	17	40
10902	GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM I	17	68
10878	GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA I	17	34
10876	GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL I	17	34
10616	POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I	17	34
102242	PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR I	17	34
55715	PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I	17	34
171511	TRABALHO DE CURSO I	17	34
Sub Total:			414
107319	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	18	34
107610	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL II	18	34
10595	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA II	18	40
10903	GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM II	18	68
10879	GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA II	18	34
10877	GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL II	18	34
10617	POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II	18	34
102243	PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR II	18	34
55716	PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS II	18	34
171512	TRABALHO DE CURSO II	18	34
Sub Total:			380



**UNISANTOS**
Universidade Católica de Santos**Relatório de Currículo Pleno**

07/12/2009

Página 4

Curso: 201 - PEDAGOGIA

Num. Currículo: 53 - 2008/1

Situação do Currículo: Ativo

Data de Criação: 05/09/2007

Cod. Disc.	Descrição da Disciplina	Série	C.H.
------------	-------------------------	-------	------

Carga Horária Total: 3278

ANEXO B - Currículo do Curso de Pedagogia da UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

1220 - CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA - NOTURNO - CURRÍCULO 3									
Reconhecimento: Portaria MEC 1.369/1991 - DOU 5/8/1991									
Coordenação de Curso: Cecília Luiza Broilo - Telefone: 3590-8115 - E-mail: ceciliab@unisinoss.br									
Coordenação Executiva das Licenciaturas: Janira Aparecida da Silva e Maria Cecília Bueno Fischer									
Duração na UNISINOS: 168 créditos - 3.200 horas, incluindo 100 horas de atividades complementares - 8 semestres (tempo mínimo: 4 anos; tempo máximo: 8 anos)									
SEQ.	N.	DISCIPLINAS	OBS.	HORA AULA	HORA AULA EST.	HORA AULA PRÁT.	PESQ.	PRÉ-REQUISITOS	HORÁRIOS - 2009/2*
1	93964	História da Educação		60					43
1	93966	Filosofia da Educação		60					33-51
1	10319	Educação do Olhar	5 e 6	30					21(10A)-23(10A)
1	93974	Corpo e Movimento	5 e 6	30					21(10B)-23(10B)
1	90849	Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação	4	60					21-33-43(EaD)-52-53(EaD)-63
1	98289	Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais	4 e 10	60		24			33-41-43-53(EaD)-62-63
2	94005	Psicologia e Prática Educativa		60					63
2	90842	Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital	4	60					53(EaD)-61(EaD)
2	98290	Teorias de Aprendizagem	4 e 10	60		24			23-23(EaD)-32-41-53-63
2	30307	Experimentação Textual	4	60					22-23-23(EaD)-33-33(EaD)-41-43-43(EaD)-51-53-63
2	98277	Diferença Cultural e Inclusão Escolar	5, 6 e 10	30		24			33(10A)
2	98278	Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	5 e 6	30					33(10B)
3	93967	Alfabetização e Letramento I	8 e 10	60		30			43
3	99573	Teorias e Saberes do Currículo	8 e 10	60		24			33
3	96653	Cultura Surda e LIBRAS		60				98278	53
3	98279	Elementos de Metodologia Científica	4 e 10	60		24		30307	23-31-53-63(EaD)
3	10239	Problemas Filosóficos e Antropológicos	4	60					21-23-33-43-52-53-63(EaD)
4	99444	Alfabetização e Letramento II	4, 8 e 10	60		24		93967	53(EaD)
4	93965	Sociologia da Educação		60					23-31
4	90927	História Social e Pensamento Educacional	4	60					33-33(EaD)-51-53-53(EaD)-63
4	98276	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	10	60		24		48 créditos	43
4	98294	Seminários Temáticos: Temas Emergentes na Formação Docente	11	60					-
5	94153	Matemática e Currículo Escolar I		60					31-33
5	96652	Educação Musical		60					43-61
5	93977	Linguagem Poética e Literária	5 e 6	30					53(10A)
5	99445	Inclusão e Educação	4, 5, 6, 8 e 10	30		36		98277	53 (10B EaD)
5	99446	Ciências Naturais e Currículo	4, 8 e 10	60		24			23(EaD)
5	98280	Ética		60					21 (EaD)-23 (EaD)-33-43-52-53-63
6	99447	Matemática e Currículo Escolar II	8 e 10	60		24		94153	51-53
6	93969	Linguagens Expressivas e Infâncias		60					63
6	99448	A Infância e a Educação Infantil	8 e 10	60		48			31-33
6	93970	Sujeitos, Espaços e Tempos: Ensino Religioso	4	60					21(EaD)-23(EaD)
6	99449	Estágio: Ensino e Pesquisa em Anos Iniciais	8 e 9	120	228			99444	41-43
7	99450	Educação e Trabalho	8 e 10	60		24			23
7	99451	Trabalho Coletivo na Escola	8 e 10	60		36			53
7	90848	Sujeitos, Espaços e Tempos: Ciências Sociais	4	60					61(EaD)-63(EaD)
7	90852	Trabalho de Conclusão I	7 e 8	60				100 créditos e 98279	
7	99452	Estágio: Ação Educativa em Contextos de Infância	8 e 9	120	228			99448	41-43
8	99453	Seminário Integrador: Dim. de Fund., Contextos e Ident. e Ação Ped.	5, 8 e 10	30		36		100 créditos	-
8	99454	Ambiente de Aprendizagem	5, 8 e 10	30		36			-
8	99455	Estágio e Pesquisa: Educação do Trabalhador/EJA	8 e 9	90	132			99450	-
8	90856	Trabalho de Conclusão II	8, 9, 10 e 11	60				90852	-
8	99456	Estágio e Pesquisa: Gestão e Supervisão de Processos Educativos	8 e 9	90	180			99451	-

OBSERVAÇÕES:

1. Caso necessite de aconselhamento, sugere-se que procure a Coordenação de Curso - ver horários de atendimento na Coordenação ou na Secretaria.
2. Representação estudantil: Diretoria Acadêmica (DA) da Pedagogia (informações: assuntoseducacionais@unisinoss.br ou ramal 4101).
3. Se você deseja impulsionar a aprendizagem em Português, Matemática, Física, Química ou Estatística, sugere-se que procure o Ensino Propulsor, através do blog: <http://www.unisinoss.br/blog/ensinopropulsor> ou dos telefones 3590-8394 e 3591-1100, ramal 1624 (Sala 6R101).
4. A turma sinalizada com a sigla EaD será oferecida na modalidade Educação a Distância com alguns encontros virtuais e outros presenciais. As avaliações ocorrem obrigatoriamente de forma presencial (nos encontros presenciais), conforme determinação do Ministério da Educação. A sala e as datas em que os encontros virtuais e presenciais ocorrerão podem ser conferidas, a partir de 21 de julho, no item Comprovante de Matrícula do portal Minha Unisinos. É muito importante que você confira as datas e os locais dos encontros presenciais, pois nem sempre o primeiro encontro presencial ocorre na primeira semana de aula do semestre. Caso sua primeira aula seja a distância, você receberá previamente instruções de seu professor pelo e-mail cadastrado no Minha Unisinos. Se você não receber essa mensagem até dois dias antes da primeira aula, entre em contato, por e-mail, com seu professor. O endereço eletrônico de professores de turmas em EaD pode ser encontrado no item Apoio ao Ensino, no portal Minha Unisinos. Para cursar a atividade na modalidade EaD, você deve ter acesso a computador e Internet, possuir um endereço eletrônico e ter conhecimentos básicos de informática. Além disso, você deve ter disponibilidade para comparecer aos encontros presenciais determinados por seu professor e também participar das atividades síncronas planejadas (virtuais), pois estas são imprescindíveis para o andamento das atividades. Mais informações sobre a modalidade EaD podem ser obtidas no item Apoio ao Ensino, no portal Minha Unisinos.
5. Sugere-se que você se matricule nas duas atividades no mesmo ciclo letivo, conforme o semestre em que são ofertadas: 10319 e 93974; 98277 e 98278; 93977 e 99445; 96453 e 99454.
6. A sigla 10A sinaliza que as aulas da turma ocorrem nas primeiras dez semanas do semestre letivo, ou seja, de 03/08 a 10/10/2009. A sigla 10B corresponde às dez últimas semanas do semestre letivo, ou seja, de 12/10 a 19/12/2009.
7. Trabalho de Conclusão I - Reunião com os alunos matriculados em TC I: 26/08, às 10h 30min (diurno), ou às 19h 30min (noturno), na sala 1A202 - Ciências Humanas. A ficha de escolha do professor orientador do TC I deve ser retirada, no Posto de Atendimento, a partir da 3ª semana de aula. A Ficha de Avaliação do TC I (constando o conceito da avaliação do aluno), em 2009/2, deve ser entregue até o dia 11/12, na Secretaria, pelo professor orientador.
8. Esta disciplina não pode ser cursada sob a forma de Exercícios Domiciliares.
9. Ao cursar esta atividade, você deve dispor da carga horária indicada na coluna Horas de Estágio para a realização de Estágio Supervisionado sob a orientação do professor, além das horas de aula na Universidade.
10. Ao cursar esta atividade, você deve dispor da carga horária indicada na coluna Horas de Prática para a realização de prática sob a orientação do professor, além das horas de aula na Universidade.
11. Em 2009/2, você poderá cursar a atividade acadêmica equivalente: 90930 - Ação Pedagógica e Avaliação, ofertada nos horários: 22-31-33(EaD)-43-53.
12. Reunião de formandos em 2009/2 - com a Universidade: 18/08, às 19h 30min, no Anfiteatro Pa. Werner; com a Coordenação do Curso: dia 27/08, às 19h 30min, na sala 1A202 - Ciências Humanas.
13. A entrega do Trabalho de Conclusão II, em 2009/2, deve ocorrer até o dia 16/11.
14. Se você é formando em 2009/2, deve entregar os comprovantes referentes às atividades complementares até 17/10 na Central de Relacionamento Unisinos; se é formando em 2010/1, deve entregá-los no mesmo local até 15/05.
15. O currículo 2 deste Curso foi extinto. Você está, a partir deste semestre, matriculado no currículo 3.
16. Mantenha-se informado sobre o Curso de Pedagogia: www.unisinoss.br/blog/pedagogia

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento

Eu _____ RG _____

domiciliada à _____

no município de _____, declaro que concordo em participar como convidada do projeto de pesquisa: “A formação do professor de Educação Infantil: que formação é essa?”, da pesquisadora/mestranda Maria da Paixão Gois Febrônio, que está sob orientação das professoras Dras. Maria Amélia do R. Santoro Franco e Mari Margarete dos Santos Forster.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida de que:

- a) O estudo será realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas e/ou de narrativas;
- b) Todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que estes últimos serão utilizados para divulgação em reuniões, eventos científicos, revistas, jornais sem a minha identificação;
- c) Após a transcrição das entrevistas, elas me serão devolvidas para que eu, caso perceba a necessidade de acrescentar e/ou reescrever minhas respostas a fim de melhorá-las, tenha total liberdade para fazer isso;
- d) Esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento da formação do professor de educação infantil, especialmente para os Cursos de Pedagogia a melhor definirem.

Assim concordo em participar do projeto de pesquisa em questão:

São Leopoldo, _____ de _____ de 2009.

Convidada

Pesquisadora

Obs. Este termo apresenta duas vias, destinadas a convidada ou professora participante e a pesquisadora.