

# O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anatália Dejene Silva de Oliveira \*

## RESUMO

Este trabalho analisa o que dizem licenciandos/as de suas experiências na formação para a docência na educação infantil em um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública baiana. Tendo como referência a Pedagogia da Educação Infantil, a temática aqui discutida foi parte da pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, cujo objetivo foi avaliar a formação em Pedagogia para a docência na educação infantil na perspectiva da busca do sentido da qualidade. O percurso metodológico, com abordagem qualitativa, foi delineado por um estudo de caso do tipo etnográfico, trabalhando os seguintes instrumentos: análise documental, grupo focal, entrevistas semi-estruturadas e observação em três instituições públicas de educação infantil. Os dados foram tratados no viés da análise do conteúdo com uso da triangulação das fontes. Pelas informações encontradas, algumas das questões relevantes foram: a forma como o curso de Pedagogia é escolhido pelos/as licenciandos/as; a desvalorização da educação infantil, enquanto espaço de profissionalização no magistério e sua visibilidade no âmbito acadêmico, compartilhada tanto pelos/as licenciandos/as como pelos/as professores/as-formadores/as; e, ainda, o sentido da convivência entre estes sujeitos no ambiente acadêmico como um ambiente formativo.

**Palavras-chave:** Formação – Curso de Pedagogia – Docência na educação infantil

## ABSTRACT

### PEDAGOGY COURSE IN THE CONTEXT OF FORMATION FOR CHILDREN EDUCATION

This work analyses what pedagogy graduates say about their experiences in infantile education in a pedagogy program in a public university in Bahia, Brazil. Guide by the preschool pedagogy, this research is part of our master degree which aimed to evaluate the quality of pedagogical formation to work with preschool children. Our mostly qualitative ethnographic study used the following tools: documentary research, half-structured interviews, and observations in three public day care centers. Content

---

\* Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH – Campus IX, Brasil. Coordenadora da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia. Coordenadora de TCC e trabalha com as disciplinas de Educação Infantil e Tecnologias de Informação e Comunicação. Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE 08, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Arlinda Lopes, 08, Barreiras – 47801.090 Bahia. E-mail: anataliaoliveira@gmail.com

<sup>1</sup> O mestrado foi realizado na Faculdade de Educação da UnB sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Guerra de Sousa.

analysis and triangulation guided data analysis. Relevant features encountered include: how the pedagogy program is elected; depreciation of preschool education as a place of actuation as well as within academic environment including students and university professors; as well as the meaning of the daily experience of these subjects within their formative context.

**Key words:** Formation – Pedagogy Program – Children’s Education

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

Resumidamente, o curso de pedagogia conquistou seu registro legal em 1939<sup>2</sup> e passou por muitas reformulações político-curriculares. Na década de 1960, foi aprovada a Lei n.º 5.540/1968 que estabeleceu a reforma universitária e, nela, as alterações na formulação do curso, cuja regulamentação esteve prescrita no Parecer n.º 252/1969 que distinguiu a formação do bacharel e do licenciado, instituindo, além disso, a formação do especialista por meio de habilitações. Desde então, este curso tornou-se um dos espaços de formação dos profissionais da educação.

Sob tal perspectiva, os debates em torno da questão se fortaleceram ainda na década de 1970, mas foi a partir de 1980, com a instituição dos movimentos em prol da reformulação dos cursos de formação (SOUZA, 2003), que entidades signatárias<sup>3</sup> se constituíram, tendo como um dos objetivos trabalhar em defesa da instituição de uma política de formação dos profissionais da educação básica e, nesse contexto, da reformulação do curso de pedagogia.

Embora tenham sido muitas as conquistas a respeito do referido curso, principalmente, impulsionadas por reivindicações, militância e envolvimento dessas entidades na configuração das políticas de formação, algumas delas ganharam contornos diferentes quando registradas em documentos e resoluções emitidas pelos órgãos públicos responsáveis. Diante desses arranjos, Brzezinski (2004) corrobora dizendo que ainda não se tem definida a

identidade do curso de Pedagogia como espaço institucional de formação dos profissionais da educação, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político e didático-pedagógico.

Diante do exposto, tem-se apontado que o sentido da Pedagogia vem sendo discutido nos espaços mencionados, remetendo-o a uma compreensão em construção como síntese pedagógica complexa que, segundo Aguiar e Melo (2005), é “sócio-filosófica, histórico-antropológica e política, tecida no seu campo, pela articulação teoria-prática (com seus objetos/questões/métodos próprios), numa relação uno/plural (relação com outras ciências aportes)” (p.243).

Por tal pressuposto, as autoras dizem que esse sentido se efetiva pela constituição de um percurso histórico e, também, articulado por um caráter praxiológico, axiológico, normativo, cujo campo de compreensão se dá num ambiente de conflitos. Nesse ambiente, a Pedagogia, como área de conhecimento, ainda não tem, segundo as referidas autoras, fortalecido e valorizado o seu estatuto epistemológico, principalmente quando se refere à diversidade das formas de organização e à estruturação dos cursos em nível de graduação.

No que diz respeito às formas de organização e estruturação dos cursos de Pedagogia, a articulação entre os saberes de outras ciências e os saberes pedagógicos em um contexto histórico e societário, conforme o apresentado por Aguiar e Melo (2005), ainda não tem tido consenso expresso para a constituição dos projetos pedagógicos do

<sup>2</sup> Na época de sua criação o curso de Pedagogia formava bacharéis para trabalharem como técnicos da educação e, também, licenciados, cujo destino eram os cursos normais.

<sup>3</sup> Hoje estas entidades estão representadas pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Universidades (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

curso de formação em Pedagogia. Esse fato pode ser justificado pelas ambigüidades da própria legislação, quando, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) anunciam os encaminhamentos para a formação dos profissionais da educação básica, sinalizando muitas especificidades para o trabalho com a educação básica, principalmente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sem indicação da necessidade de aprofundamentos.

Ademais, no que se refere à formação desses profissionais, a disparidade emerge também de diferentes documentos que antecederam as diretrizes, dentre eles os Referenciais para a Formação de Professores (1998), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000), o Parecer CNE 09 (2001). Segundo Bonetti (2004), eles “estabelecem o lócus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil” (p.65). Como vemos, são muitas as orientações teórico-metodológicas para a organização curricular da formação em Pedagogia, tendo como referência, principalmente, os diversos lócus de atuação do/a pedagogo/a. Essas indicações, presentes na legislação, apontam para uma multireferencialidade de saberes necessários ao exercício da profissão que, se não bem articulados e compreendidos, podem esvaziar o sentido de docência na educação.

Dizemos isso porque, no contexto dessas questões, quando se trata de organizar e estruturar as intenções e os encaminhamentos de um processo de formação profissional, o projeto pedagógico é o documento que registra, dentre outros aspectos, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos, a finalidade, a estrutura curricular, a proposta de avaliação, o ementário para criar percurso de vida à dinâmica do trabalho formativo que o curso prevê intencionalmente.

No caso da formação em Pedagogia, o projeto pedagógico do curso resulta da sistematização de um percurso de trabalho que objetiva a construção de uma profissão. A partir dele, os planos de ensino são elaborados para se tornarem, no ambiente acadêmico, o seu desdobramento, criando situações de aprendizagem que ampliam as experiências

formativas para além da estrutura formal do curso previsto inicialmente.

Diante do exposto, ressaltamos que esse encaminhamento teórico-metodológico consiste em um grande desafio que reflete a própria dinâmica do processo de trabalho, realizada pelas pessoas que nele se envolvem. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005) dizem que a convivência na formação atribui aos profissionais da educação o poder de participar da organização do próprio trabalho de formação e também de criar muitas possibilidades de atuação. Por isso, segundo os autores, se as suas condições não forem favoráveis a esse processo, pode acontecer que: “Fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas, eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade e o recurso à experiência pessoal como critério de competência” (p.27).

Na mesma perspectiva, a de explicitar uma compreensão da lógica de trabalho estabelecida pelos profissionais da educação que, a nosso ver, se constrói também nos espaços de formação, Enguita (1991) discorre acerca da ambigüidade da docência na estreita relação entre o profissionalismo e a proletarização. Conforme o autor, “o estatuto de uma categoria ocupacional nunca é definitivo” (p.164) e, para discuti-los, ele aponta a diferença entre um termo e outro.

Segundo suas argumentações, o profissionalismo está para além da formação, qualificação, do conhecimento ou da capacidade, pois se constitui na “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (p.164). Já a proletarização se aproxima do que se entende por trabalho fabril em que o profissional da educação se vê obrigado a vender sua capacidade de trabalho e tem seu exercício caracterizado por diferentes definições de profissão: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

Nesse cenário, a docência como profissão se constitui, portanto, em uma dimensão da mesma natureza do processo de profissionalização que, no curso de Pedagogia, assume uma denotação específica. Desse modo, no âmbito da universidade, o

curso torna-se responsável pelo desenvolvimento de uma determinada política de formação, cuja organização precisa ser, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, ampliada para a atuação profissional do/a pedagogo/a voltar-se para a unidade da educação básica, bem como, para o exercício em espaços de educação não-formal.

Sendo assim, entendemos que um curso de formação em Pedagogia voltado para a docência na educação infantil tem muitas responsabilidades e uma delas é criar condições de ensino, pesquisa e extensão que façam compreender, com os aprofundamentos devidos, o processo de desenvolvimento humano em sua complexidade, para a constituição dos processos pedagógicos destinados à formação da criança de até seis anos de idade<sup>4</sup>.

Se assim for considerada, essa questão perante às DCNCP (2006) pode ser constituída pelo reconhecimento e respeito às “manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”, conforme prescrito no artigo 5º, inciso V. Ressaltamos que tal questão volta-se para a própria dinâmica de trabalho e convivência entre todos os sujeitos dos processos de formação quando se refere ao curso de Pedagogia.

Tomar essa preocupação no contexto do curso de Pedagogia é reconhecer, ainda, que as aprendizagens pessoais e profissionais são adquiridas em situações sociais de desenvolvimento. A esse respeito, Andrada (2006) diz que tais situações são uma contribuição da abordagem histórico-cultural “compreendida como marca da primazia das relações sociais no desenvolvimento humano, na consideração de um vetor de desenvolvimento que parte da máxima sociabilidade” (p.80).

Nestes termos, podemos contextualizar, no âmbito do curso de Pedagogia, a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica (LDB/1996, art. 29) e, por isso, espaço de estudos, pesquisa e formação em uma dinâmica político-social, cujo contexto se faz na articulação do desenvolvimento curricular do curso de formação inicial e de trabalho pedagógico das instituições nas quais ela se desenvolve.

Nessa contextualização, sinalizamos, outrossim, a necessidade de romper com antigos dilemas da

formação dos profissionais dessa primeira etapa da educação básica. Muitos deles emergidos desse processo, pela obscuridade a respeito da identidade dos profissionais, assim como pela negligência ou ingenuidade no tratamento das especificidades da educação da criança e de seu processo de desenvolvimento em situações sociais.

Por isso, consideramos importante avaliar a forma como um curso de Pedagogia é escolhido pelos/as licenciandos/as, principalmente quando um dos focos da formação é a educação infantil como campo de profissionalização no magistério. Daí podemos conhecer também a sua visibilidade no âmbito acadêmico, pelos sentidos atribuídos tanto pelos/as licenciandos/as quanto pelos professores/as-formadores/as mediante a convivência entre eles/as em um processo que é formativo para ambos.

Ademais, reconhecemos que a formação em Pedagogia é um direito dos/as profissionais da educação, principalmente para aqueles/as que se propõem a trabalhar com a infância, a criança e a construção de uma pedagogia da educação infantil e, desse modo, torna-se também um direito das crianças e de suas famílias.

## **2. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia e o sentido da formação para a docência na educação infantil**

A pesquisa foi realizada no contexto de uma universidade pública do estado da Bahia. Esta investigação deteve-se no estudo do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental (projeto pedagógico do curso), grupo focal (licenciandas), entrevistas semi-estruturadas (professores/as-formadores/as) e, ainda, observação no trabalho pedagógico em três instituições públicas de educação infantil desenvolvido por três participantes do grupo focal. Os dados coletados foram trabalhados na perspectiva da análise de

<sup>4</sup> Referimo-nos à criança de até seis anos de idade, considerando o corte da idade para o ingresso no ensino fundamental que é de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esta denominação é defendida pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).



conteúdo, utilizando a técnica da triangulação das fontes (YIN, 2005).

Na análise das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia pelas licenciandas<sup>5</sup> e professores/as-formadores/as e sua extensão nas instituições de educação infantil, respeitamos as interfaces da dinâmica de organização curricular delineada no trabalho desenvolvido na instituição investigada. Esse dado é relevante, porque reconhecemos a docência como uma profissão (IMBERNON, 2004) e, ainda, que seus sentidos são construídos no trabalho coletivo vivenciado no desenvolvimento do curso de formação.

O projeto pedagógico do curso analisado evidenciou que o seu desenvolvimento curricular, no que se refere à formação para a docência na educação infantil, pauta-se no trabalho da prática de ensino em sala de aula, cujo estudo das disciplinas específicas, uma de *fundamentos da educação infantil* e as demais de *fundamentos e metodologias de ensino*<sup>6</sup> e *Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil - estágio supervisionado*, se constituem, do nosso ponto de vista, a expressão do projeto pedagógico do curso de formação sob forte influência de dois aspectos:

a) na dimensão curricular, ainda estruturado pela lógica da política militar da década de 1960, período que marcou a reforma universitária pela Lei n.º 5540/68 e instituiu a criação de habilitações, cuja matrícula se efetiva por disciplinas em um sistema de creditação e de dependência entre elas;

b) legalmente amparado no Parecer do CNE n.º 776/1997 e sustentado pelos Referenciais para a Formação de Professores publicados em 1998, que instituíram a lógica das competências profissionais para especificar a formação em Pedagogia por meio de habilitações.

De um modo geral, a organização curricular do curso de Pedagogia analisado estrutura-se em um modelo linear de justaposição de disciplinas<sup>7</sup>. Nessa proposta, o fluxo disciplinar compõe-se de 50 (cinquenta) disciplinas distribuídas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos, no mínimo, e 06 (seis) anos, no máximo. A carga horária total do curso era, inicialmente, de 2.700 horas<sup>8</sup>, organizadas pelo sistema de creditação, abrangendo um total de 136 créditos. Não há escolha de disciplinas pelo/a licenciando/a para a

constituição de seu currículo de formação, uma vez que a organização das disciplinas obedece ao sistema de pré-requisitos<sup>9</sup>, criando um vínculo de dependência entre elas. Outra limitação refere-se ao número de créditos que podia ser cursado em um semestre: 16 (dezesesseis) mínimos e 24 (vinte e quatro) máximos.

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

No nosso ponto de vista, esse tipo de organização curricular se embasa na lógica da divisão social do trabalho, presente tanto no ambiente de formação das licenciandas como de atuação profissional dos/as professores/as-formadores/as, daí expandindo-se para as instituições de educação básica. Freitas (1996) caracteriza bem isto, ao mostrar que a “cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como teoria que se ‘aplica a’.” (p.43).

Essa proposta curricular está estruturada no modelo de formação por competências e se respalda, ainda, na legislação brasileira que também regulamenta a legitimidade dessa concepção<sup>10</sup>,

<sup>5</sup> Participaram da pesquisa oito licenciandas, por isso, serão abordadas no gênero feminino.

<sup>6</sup> São disciplinas específicas da formação para a educação infantil do currículo analisado: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais.

<sup>7</sup> Essa organização curricular está prevista no Parecer 252/1969, que definia o núcleo comum de formação do professor para o ensino de primeiro e segundo grau pela categoria chamada matéria.

<sup>8</sup> Depois, a carga horária do curso aumentou para 3.020 horas, conforme previa a legislação.

<sup>9</sup> Pré-requisito está entendido no Projeto Pedagógico do Curso (2004), como a dependência entre “uma ou mais disciplinas, cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para a matrícula em nova disciplina” (p.63).

<sup>10</sup> Referenciais Nacionais para Formação de Professores (1998); Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior; (2000) Parecer CNE/CP 009/2001.

relacionada ao isolamento da prática docente na escola. Nega-se, desse modo, a relevância de outros espaços de formação, conforme previsto nas DCNCP (2006).

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

A idade da criança é, ainda, referida como um indicador de organização e escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil e, desse modo, constituir o conteúdo da formação específica do/a pedagogo/a, a partir das metodologias de ensino.

Nesse contexto, outro aspecto relevante emerge desse cenário que diz respeito ao sentido atribuído à docência na Educação Infantil. Mais especificamente, orienta-se pela ênfase no processo de escolarização do Ensino Fundamental, pois, no, projeto pedagógico do curso, as metodologias de ensino propõem as áreas de conhecimentos que podem compor uma lógica curricular da Educação Infantil na pré-escola, com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita pela criança.

Além disso, não estão expressos no projeto pedagógico os termos *creche* e *pré-escola*, quando se faz referência à educação infantil, esta entendida como pré-escola. Essa é uma questão séria, porque, apesar do foco do curso ser a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, a creche não é reconhecida como espaço de educação, de cuidados e de direito da criança e de sua família, portanto como conteúdo da formação. Não é difícil perceber que essa organização curricular não aprofunda os estudos das especificidades nem da Educação Infantil nem do Ensino Fundamental.

Do nosso ponto de vista, o currículo do curso, organizado por disciplinas e com ênfase nas competências, não favorece a construção do sentido de docência da educação infantil para além do es-

paço da sala de aula e dos moldes de funcionamento do ensino fundamental. Para nós, a posição do FORUMDIR (2006)<sup>11</sup> expressa o nosso entendimento de docência: “A docência não se restringe à sala de aula, ao domínio do conteúdo, mas estende-se à organização dos espaços e tempos pedagógicos dentro e fora da sala de aula e em outros ambientes educativos, característica pela qual é estritamente vinculada a gestão na educação.”

De fato, não é difícil perceber que as prescrições do projeto do curso de Pedagogia se referem ao saber-fazer em sala de aula, cujas orientações estão centradas nos conteúdos da escola. Ademais, a ênfase está no desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino de conteúdos, verticalmente definidos como preparação para o ensino fundamental, e não para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca de infância, criança, desenvolvimento humano e multidimensionalidade dos processos pedagógicos na perspectiva da complexidade que é o contexto de convivência de todos nós.

Diante dos apontamentos apresentados, percebemos que, no projeto pedagógico analisado, não há referências curriculares para se construir uma compreensão da Pedagogia da Educação Infantil. Ressaltamos que a infância, a criança, suas histórias de vida e diferentes linguagens, o seu universo simbólico, a relação ética com o mundo, o papel social da família e da comunidade, o tempo e espaço da instituição de educação infantil e a dinâmica institucional, a gestão pedagógica e o trabalho de seus profissionais são algumas das dimensões que constituem a Pedagogia da Educação Infantil<sup>12</sup>.

Em função disso, consideramos necessário propor estudos e pesquisas de conhecimentos e saberes político-pedagógicos que façam reconhecer, dentre outros aspectos, a infância como uma categoria social, geracional, e a criança como um sujeito de direitos a ser atendido em instituições formais de educação, denominadas sob o viés legal de creches e pré-escola.

<sup>11</sup> Texto apresentado pelo FORUMDIR no 1º Simpósio Nacional de Educação Básica na mesa n.º 5: Formação de Profissionais para a Educação Básica: perspectivas por Marcelo Soares – UFU.

<sup>12</sup> A Pedagogia da Educação Infantil é o meu foco de estudo no doutorado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), orientado pela Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa.

### 3. A formação em Pedagogia: o que dizem licenciandas e professores/as formadores/as da docência na educação infantil

No que se refere à escolha do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais para ingresso das licenciandas, a pesquisa revelou que o seu ingresso não é, em geral, resultado de uma escolha consciente, ou uma opção. Os motivos relatados no grupo focal revelaram que elas buscaram, em primeiro lugar, atender à legislação vigente que exige a formação em nível superior para o professor da educação básica<sup>13</sup>. Inseriram-se em um ambiente acadêmico de formação universitária como uma necessidade e exigência social.

Ressaltamos que todas as participantes da pesquisa, licenciandas do curso de Pedagogia, tiveram formação em nível médio na modalidade normal. Na opinião da maioria, essa experiência não despertou nelas o interesse pela continuidade nos estudos do magistério, pois o ingresso no curso de Pedagogia não foi caracterizado como condição de continuidade, aprofundamento na profissão que já tinha sido escolhida.

Vemos, então, que a formação em nível médio não ofereceu a elas as condições necessárias para iniciarem um processo de construção da profissionalização docente. Pela experiência vivenciada no curso de Pedagogia, as licenciandas sinalizaram que uma das maiores fragilidades vividas no curso de magistério em nível médio é o não aprofundamento das questões a respeito do exercício da profissão.

Muitas delas afirmaram que, para fazer a escolha do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, não tiveram a preocupação e o cuidado de ler o manual do vestibular para conhecer o curso no qual se inscreveriam. Consideraram como critérios o turno de oferta do curso, o vespertino<sup>14</sup>, e ainda a informação de que a concorrência para os cursos de formação de professores é menor do que para outros cursos.

Nesse cenário, do total das licenciandas participantes da pesquisa, apenas 10% afirmaram que

fizeram uma escolha consciente para a referida habilitação, pois na época já atuavam como professora de Educação Infantil e queriam conhecer melhor as especificidades do trabalho com a criança pequena.

Ainda que o ingresso no curso de Pedagogia não tenha sido *a priori* uma medida consciente, elas relataram que se descobriram profissionalmente no processo de formação e passaram a se identificar com a profissão e também com a Educação Infantil. Esse também foi o motivo que as levou a participar da pesquisa<sup>15</sup>. As justificativas foram:

- a) entender melhor o contexto de trabalho do/a professor/a na educação infantil;
- b) sistematizar as experiências vividas no curso de Pedagogia em torno das especificidades da docência na educação infantil;
- c) participar de atividades de formação continuada na sua área profissional;
- d) viver uma situação de formação diferente para refletir e enriquecer as aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia em torno da educação infantil.

No entanto, relataram, ainda, que nem todos os colegas se descobrem no curso profissionalmente, pois muitos fazem outro vestibular, enquanto cursam Pedagogia, porque não se identificam com a habilitação. Esse fato pôde ser evidenciado pelo expressivo número de licenciandos/as que trancaram, transferiram ou abandonaram o curso. Desde a sua implantação, em 1999 até 2003, ingressaram 200 (duzentos) licenciandos/as, 40 (quarenta) por ano. Nesta habilitação, os dados até o primeiro semestre de 2006<sup>16</sup> encontravam-se na situação a seguir:

<sup>13</sup> Essa exigência está posta no § 4º do artigo 87 da LDB/96 quando diz que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

<sup>14</sup> Segundo expresso no projeto de curso, essa habilitação no Departamento foi oferecida no turno vespertino por conta da ida dos licenciandos e licenciandas ao estágio supervisionado que é realizado em instituições de Educação Infantil e que só funcionam no turno diurno.

<sup>15</sup> Participaram de quatro reuniões do grupo focal, com duração de duas horas e meia cada, perfazendo um total de 10 horas de discussões acerca da formação em Pedagogia para a Educação Infantil.

<sup>16</sup> No primeiro semestre de 2004 este currículo não foi mais ofertado porque foi implantando um novo Curso de Pedagogia com ênfase em Gestão e Docência.

- a) 58 (29,0%) concluíram os estudos;
- b) 39 (19,5%) abandonaram a formação na referida habilitação.
- c) 8 (4,0%) saíram do curso por cancelamento ou transferência;
- d) 95 (47,5%) ingressaram no novo curso de Pedagogia como licenciandos/as remanescentes.

Diante desses dados, vemos que foi muito baixo o número de concluintes do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, tendo em vista o número de ingressantes.

Muitas podem ser as razões que motivaram os/as licenciandos a desistirem da formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as participantes, há um descrédito muito forte compartilhado pelos/as licenciandos/as de outros cursos da universidade, inclusive o de Pedagogia com novo currículo. Afirmaram que, em relação ao sentido atribuído à educação da criança pequena, viveram muitas situações de descontentamento no curso e, em muitos momentos, tinham o apoio e o incentivo dos/as próprios/as professores/as-formadores/as, principalmente em relação à desvalorização da educação infantil como campo de atuação profissional.

Disseram ainda que os colegas do curso de Pedagogia, com ênfase em Gestão e Docência, se orgulham em anunciar que estão se formando para serem diretores/as de escola, coordenadores/as pedagógicos/as, e também professores/as, mas não de Educação Infantil, pois o novo curso possibilita ser também professor de jovens e adultos, não apenas de crianças.

Esta questão foi relatada também pelos/as professores/as-formadores/as. Um deles afirmou:

*Os professores das áreas mais gerais se preocupam com as disciplinas deles, muitos deles nem conhecem o contexto da Educação Infantil, não se preocupam com as leituras, não conversam com os professores da área. Percebo que há um preconceito muito grande com o pedagogo e, principalmente, com o professor de Educação Infantil. Muitos colegas acham que ele não é visto como bons olhos e, por essa razão, muitos se afastam.*

Pelo exposto, percebemos que a formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil e em Séries Iniciais do Ensino Fundamental está sen-

do considerado, no contexto investigado, como um curso de menor valor porque forma o professor para atuar em sala de aula com crianças. Esse pouco valor social, atribuído a esta etapa da educação básica, faz com que muitas pessoas acreditem que o professor de Educação Infantil não precisa ter formação em nível superior, pois para trabalhar com criança pequena qualquer profissional serve. A esse respeito, um professor-formador afirmou:

*Criou-se no Brasil um conceito que, se trabalha com a criança, você não precisa saber nada, qualquer pessoa pode trabalhar com ela. É exatamente o contrário. É exatamente o contrário que deve ser. Aquele que trabalha com a criança, vai de certa forma construir toda uma relação ética, uma relação de conhecimento, uma relação comum, uma relação de visão de mundo.*

No contexto de amplitude anunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia para a formação dos/as profissionais da educação, a Resolução n.º 1/2006 do CNE/CP explicita no seu artigo 4º que “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ...”. A esse respeito, lembramos que a Lei 11.301 definiu que as funções de magistério se atribuem à atuação desses profissionais em diferentes espaços institucionais da escola, como sala de aula, direção, coordenação pedagógica e outras atividades de caráter pedagógico.

Ainda a respeito do sentido atribuído à educação infantil como ambiente de atuação profissional, foi relatado por uma das licenciandas que o descrédito em relação à formação para o trabalho com a criança pequena encontra-se também em outros espaços fora da Universidade. Segundo ela, o contexto do curso de formação é uma das dimensões responsáveis pela constituição de sentidos ao exercício profissional daquelas pessoas que lá estão se aperfeiçoando. Por isso, acrescentou, é preciso formar-se em Pedagogia com uma visão ampla para que os/as próprios/as egressos/as não saiam criticando os/as outros/as colegas de profissão. Em suas palavras: “a gente está sendo criticado lá fora por quem não entende nada da



*nossa área. O pedagogo precisa ter essa visão ampla e também uma específica para a criança e o seu processo de desenvolvimento*". É um dos sentidos de competência argumentados por Enguita (1991).

Considerando o que foi exposto, vemos que o valor atribuído ao profissional com formação em Pedagogia está sendo feito em função do trabalho que ele/a exerce na escola e, além disso, pela idade das pessoas com quem vai atuar. Esse é um aspecto a ser destacado porque está diretamente relacionado ao processo de construção da identidade de docência na educação infantil e, sobretudo, se afasta do processo de construção da profissionalização docente nessa etapa da educação básica. Questão também identificada por Kramer (2005), em pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro.

Ressaltamos que o descrédito de licenciandos/as e professores/as-formadores/as em relação à educação da criança pequena pode projetar, no ambiente de trabalho com a educação infantil, a idéia de trabalho manual (HYPÓLITO, 1999) como especificidade da atuação do/a professor/a, refletindo-se também no próprio processo de formação em Pedagogia, principalmente diante do modelo do curso, em que a prática de ensino, fragmentada e isolada do processo de organização do trabalho pedagógico, é a referência de compreensão do campo de atuação profissional para o exercício da docência com criança de até seis anos de idade.

Nesta perspectiva, vemos que a convivência entre professores/as-formadores/as e licenciandas constitui ambiências de formação e de *gestão das interações* (TARDIF; LESSARD, 2005), que perpassam o currículo formal e se desdobram na constituição de outros espaços e tempos de aprendizagens. Por isso, entendemos que, nos relacionamentos que estabelecemos uns/umas com os/as outros/as, se produzem os processos formativos em amplas e diversas situações de aprendizagem, em uma dinâmica de construção do significado do que fazemos, e que envolve todas as pessoas, independentemente de suas idades (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A esse respeito, o tempo de formação em Pedagogia vai muito além do previsto no cronograma oficial de seu currículo, pois as noções de tempo-

ralidade se ampliam em processos múltiplos de constituição de saberes que construímos *na e pela* convivência. No entanto, as licenciandas declararam que existe um sentimento de estranhamento em relação à convivência delas com os/as professores/as-formadores/as. Elas disseram que percebem que alguns de seus/suas professores/as-formadores/as colocam o seu nível de conhecimento em um patamar de distanciamento do nível delas, como se existisse uma relação vertical de diálogo. Tratando dessa questão no contexto das atividades vivenciadas no curso, uma delas relatou:

*Eu, como aluna, não senti que o conhecimento que tenho, as minhas dívidas, as minhas frustrações, as minhas possibilidades de construção do conhecimento que eu estou vivendo, são menores ou inferiores do que o conhecimento daquele professor X ou Y.*

Elas disseram ainda que não entendem o porquê desse comportamento, que, muitas vezes, impulsiona o ritmo e a dinâmica de trabalho do/a professor/a-formador/a, que se torna um/a profissional obcecado/a por esse suposto poder, por esse status. Afirmam, também, que muitos/as deles/as podem ir além do trabalho que fazem e não se propõem a isso.

Refletindo esta questão, um professor-formador reconheceu essa situação e argumentou dizendo que é necessário mudar a convivência acadêmica no âmbito da universidade pela sensibilidade de seus profissionais. Em seu ponto de vista, essa convivência tem sido "*uma prática de ir ao supermercado, pois vamos lá, pegamos um produto, ajeitando-o como um vendedor e, nessa lógica, não há uma relação entre os licenciandos, forte o suficiente para provocar mudanças na vida deles*".

As licenciandas relataram também que tiveram professores/as-formadores/as que, às vezes, trabalharam até três disciplinas com elas, e não as reconheciam quando se encontravam nos corredores da universidade. Uma delas relatou: "*é de distanciamento essa relação que distingue claramente o papel de quem ensina e de quem aprende e o lugar de cada um no espaço acadêmico*".

Pela experiência no magistério da educação básica e superior e, também, considerando a exposição dos dados apresentados, reconhecemos que o exercício da docência se faz, entre outras questões, pelas descobertas que os relacionamentos revelam à nossa profissão e pelos sentidos que a eles são atribuídos pelas pessoas que estão conosco em contextos de formação e atuação profissionais.

Nessa dinâmica social, se constroem e se ampliam as histórias de vida, independentemente se os vínculos são feitos na instituição de educação infantil ou na universidade, quando, na verdade, poderiam ser constituídos no entrelaçamento dos dois espaços, na parceria e no diálogo entre eles. Dizemos isso, porque, no período de observação, acompanhamos uma situação pedagógica que ilustra a importância dos relacionamentos entre as pessoas como processos formativos e de humanização.

Na instituição, a professora-licencianda diariamente realizava uma atividade com as crianças que mostrava o quanto o respeito mútuo, o afeto e o cuidado com o outro se constituem práticas educativas necessárias nos processos formativos em que as pessoas são parceiras e responsáveis umas pelas outras. Em uma atividade musicalizada de muita cumplicidade, a qual denominamos de *hora do toque*, era demonstrado o quanto as crianças se envolvem e se identificam em situações socialmente constituídas.

Essa atividade se realizava sempre depois do intervalo, quando as crianças voltavam à sala de aula e se sentavam nas cadeiras. Nesse momento, a professora começava a cantar diferentes músicas em tom de acolhimento e tranquilidade, fazendo carinho em cada uma delas. Ela as tocava com as mãos em um movimento lento e afetuoso que ia da cabeça, passando pelos ombros, passando pelas costas e chegando até os pés.

A turma inteira respeitava aquele momento. A criança que já tinha sido acariciada pela professora ficava deitada sobre a mesa de olhos fechados, demonstrando que estava totalmente relaxada enquanto as outras aguardavam o seu momento num total envolvimento e partilha. Esse momento era uma especificidade da convivência da professora com as crianças, caracterizando-se, portanto, como uma ação identitária daquele grupo que se mostra-

va singular, acolhedora, educativa.

Com base naquela experiência diária, vemos que a convivência entre as pessoas e o exercício da docência constituem dimensões político-pedagógicas, as quais, na formação em Pedagogia para o trabalho com a criança pequena, formam as referências para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, cuja base está nos relacionamentos estabelecidos entre as pessoas de muita e pouca idade (CERISARA, 2004; DALHERG, MOSS; PENCE, 2003).

Esse entendimento esteve presente também no ambiente de discussão do grupo focal, em que as licenciandas reconheceram a importância da experiência que construíram durante o curso de formação em Pedagogia. Afirmaram que, apesar do estranhamento de alguns/algumas professores/as-formadores/as, outros/as se mostraram sensíveis à necessidade de estabelecer vínculos de convivência com elas para além do trabalho acadêmico nas disciplinas. Essa ampliação do relacionamento, segundo elas, tem sido um fator importante da formação, porque o contato tem criado condições para identificar-se com a profissão e, ainda, impulsionado a necessidade de aprofundamento em muitas questões específicas da formação.

Pelo exposto, acreditamos que o ato político-pedagógico da formação cria possibilidades de convivência por muito tempo, e dele apreendemos muitos elementos da profissão. Presumimos, assim, que a identificação profissional dos/as professores/as-formadores/as com o curso e com os/as licenciandos/as torna-se, na opinião das participantes da pesquisa, uma dimensão importante na formação em Pedagogia.

A esse respeito, está registrado nos Referenciais para a Formação dos Professores que: “pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelecem entre eles, mas também a construção de sua autoimagem e da imagem do próprio curso” (BRASIL, 1998, p.80).

Assim sendo, vemos que essa convivência se efetiva na articulação entre a implementação da proposta do curso e as situações da vida real compartilhadas em diferentes espaços de formação e atuação profissionais. Desse modo, juntos, os su-

jeitos desse processo dão sentido e visibilidade à construção da identidade profissional de quem opta pelo exercício da docência na educação infantil.

Nesse contexto, é importante ressaltar que das histórias de vida emergem muitas aprendizagens. Por isso, são preciosas (KRAMER, 2002, p.127). Desse modo, as vivências compartilhadas formam o contexto da formação no curso de Pedagogia e sua extensão cria muitas situações de formação e trabalho nas instituições de educação infantil.

### Enfim, o processo continua...

Por considerar que as questões apresentadas proporcionam um olhar avaliativo na formação em Pedagogia para a docência na educação infantil, lembramos que as observações pontuadas no texto têm a intenção de sistematizar o conhecimento da extensão dos saberes produzidos nesse espaço de formação a respeito dos sentidos atribuídos à educação da criança pequena em um contexto universitário específico.

Assim, a formação vivida no curso de Pedagogia estruturada em um currículo por competências

mostrou-se fragmentada, propedêutica, centrada na prática de ensino isolada do conjunto de trabalho pedagógico em que se efetiva a educação infantil. Em outra lógica, entendemos que um curso de formação profissional se constitui pela história coletiva construída cotidianamente nos espaços de convivência entre as pessoas e intencionalmente planejada.

Desse modo, sugerimos que muitas questões, vivenciadas informalmente no contexto do curso de Pedagogia e que foram apresentadas neste texto, sejam tomadas para discussão no Colegiado do curso como pontos de reflexão coletiva para o encaminhamento e a operacionalização dos processos formativos do novo projeto.

Fazemos esta proposta, porque creditamos ao trabalho coletivo, envolvendo professores/as-formadores/as e licenciandos/as como protagonistas do exercício do ensino, pesquisa e extensão, uma alternativa possível para instituir espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissionais. Contudo, é preciso pesquisar mais, para descobrir que outros percursos propor. O convite está posto, agora é continuar!

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A.; MELO, Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Edição especial.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE n.º 776/97, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.º 9/2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c. **Diário Oficial da União**, Brasília: Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 2/10/2001.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Trajétórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.347-355.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós- modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época).

KRAMER, Sônia. Na gestão da educação infantil: nós temos meninas no lugar de professoras?. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo, 2005. v. 1, p. 121-129.

SOUZA, Elizeu Clementino. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

*Recebido em 01.10.08  
Aprovado em 14.01.09*