

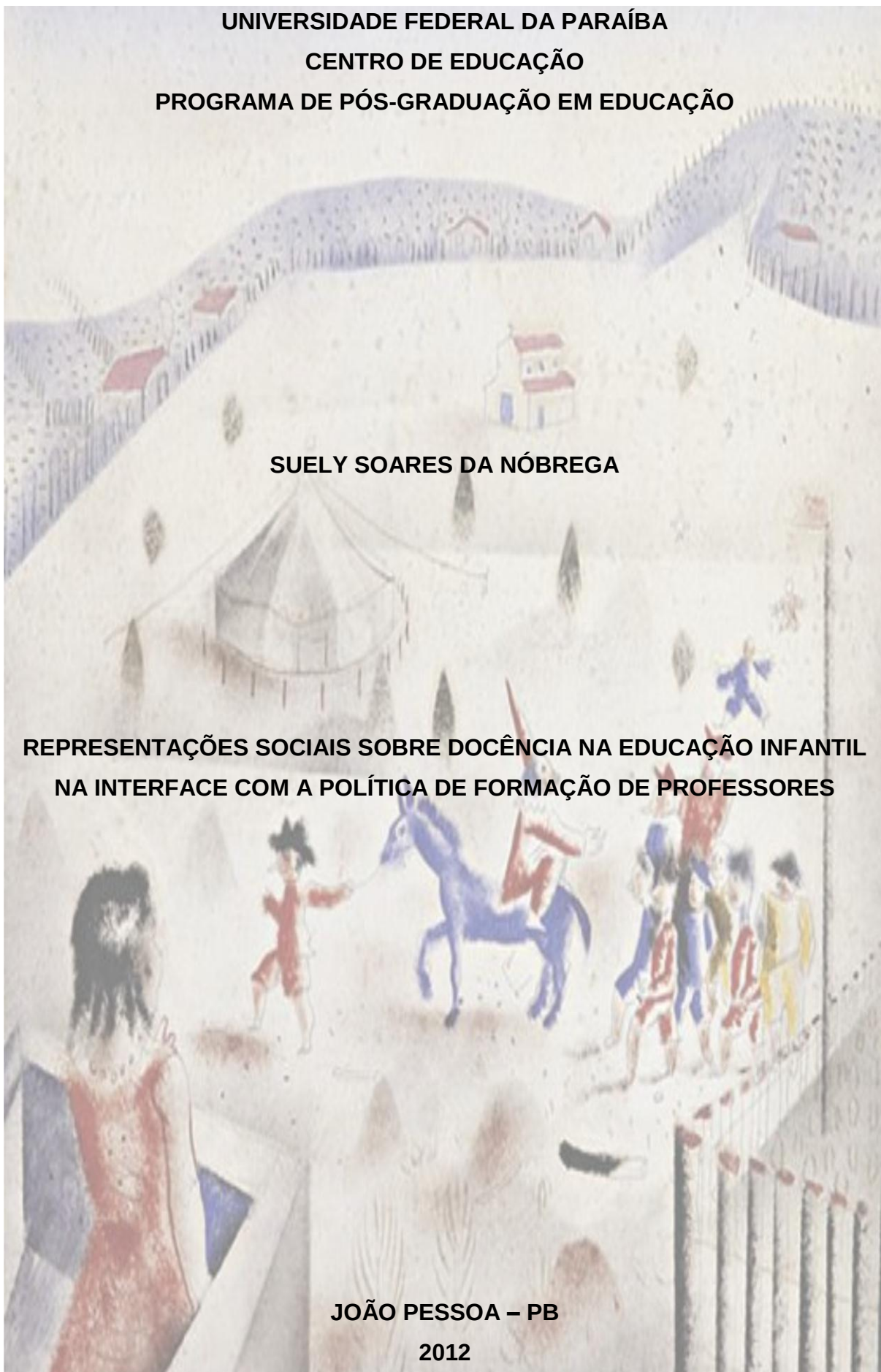
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELY SOARES DA NÓBREGA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA INTERFACE COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JOÃO PESSOA – PB

2012



SUELY SOARES DA NÓBREGA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA INTERFACE COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA – PB

2012

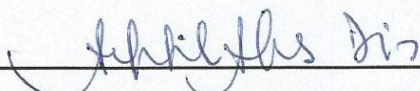
N754r Nóbrega, Suely Soares da.
 *Representações sociais sobre docência na
educação infantil na interface com a política de
formação de professores / Suely Soares da
Nóbrega.-- João Pessoa, 2012.*
 127f.
 Orientadora: Adelaide Alves Dias
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
 1. Educação Infantil. 2. Representação Social.
 3. Formação docente - educação infantil - Caicó-RN.
 4. Práticas educativas.

SUELY SOARES DA NÓBREGA

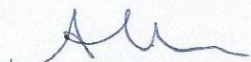
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA INTERFACE COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Por Dissertação aprovada em 31 / 10 / 2012

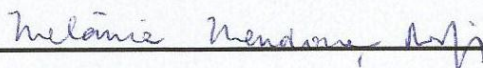
Banca examinadora:



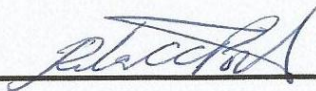
Prof.ª Dra. Adelaide Alves Dias – UFPB/PPGE– Orientadora



Prof.ª Dra. Antônio Oliveira Silva – UFPB/PPGENF - Examinadora Externa



Prof.ª Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – UFPB – Examinadora Interna



Prof.ª Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto – UFPB/PPGE – Examinadora Interna

JOÃO PESSOA – PB

2012

Dedico

*À todos que contribuíram
de forma, direta ou indireta,
para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias que, além de acreditar nesta pesquisa, incentivou e contribuiu com sua orientação e conhecimentos.

À Prof.^a Dra. Antônio Oliveira Silva, à Prof.^a Dra. Melânia Mendonça Rodrigues e à Prof.^a Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto, pela contribuição no enriquecimento da pesquisa diante das considerações e sugestões evidenciadas na Qualificação.

A todos aqueles que representam o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Paraíba, pela competência e apoio.

Aos mestrandos e doutorandos da UFPB/PPGE, pelas discussões e experiências compartilhadas nas disciplinas e grupos de pesquisa, além do incentivo e da colaboração nos momentos mais difíceis do processo concernente à construção do trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Docências, Aprendizagens e Representações Sociais (GPDARES) que me oportunizou a participação no Programa de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras (PROCAD NF 2009).

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (GRUPEC), ambos vinculados ao NUPEC (Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança), coordenado pela Prof.^a Adelaide Alves Dias; pela colaboração nas discussões e na construção deste trabalho.

Aos profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel e das Faculdades Integradas de Patos pelo incentivo e apoio.

Aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro do Ensino Superior, pela colaboração, como sujeitos da pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, pela colaboração e incentivo.

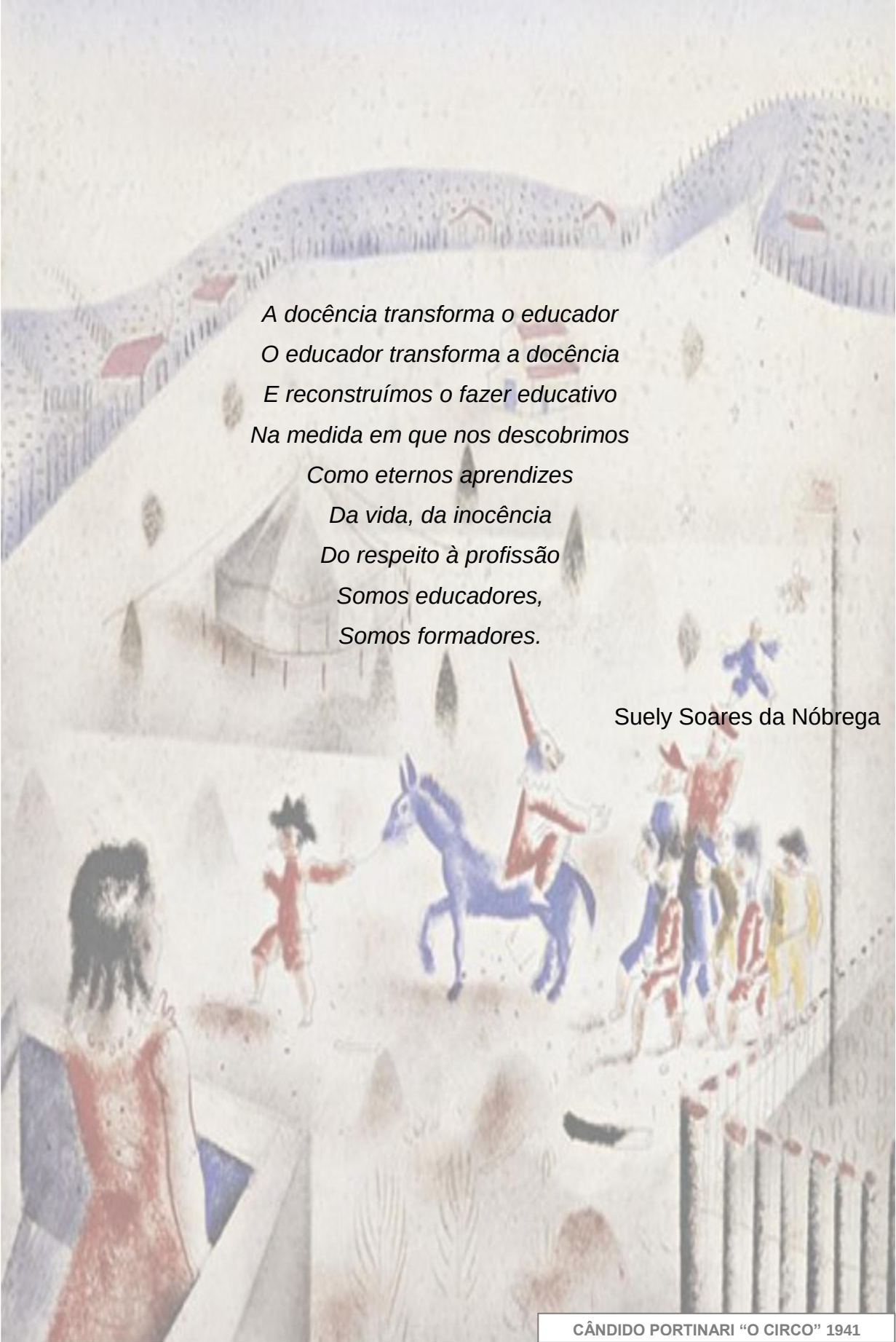
Ao meu esposo, Omar Bezerra da Nóbrega Filho e meus filhos Diego Weber da Nóbrega e Daniel Omar da Nóbrega, pelo incentivo e apoio.

Aos meus pais, Miguel Soares Neto e Luzia Nóbrega Soares, pela compreensão e apoio.

Às minhas irmãs, Sueny Nóbrega Soares e Suenyra Nóbrega Soares, pelo apoio, compreensão e incentivo.

À todos os meus familiares, pelo apoio e incentivo, em especial, à minha avó, Maria José (*In memoriam*), pela sua perseverança e apoio.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos, contribuindo para dedicação da pesquisa e participação nos Seminários que instigaram o percurso teórico e metodológico.



*A docência transforma o educador
O educador transforma a docência
E reconstruímos o fazer educativo
Na medida em que nos descobrimos
Como eternos aprendizes
Da vida, da inocência
Do respeito à profissão
Somos educadores,
Somos formadores.*

Suely Soares da Nóbrega

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as Representações Sociais sobre a docência na educação infantil dos futuros pedagogos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó. Partimos do pressuposto de que a docência na educação infantil, numa concepção problematizadora, consiste no compromisso com a liberdade de educadores e educandos, sujeitos da prática educativa, fundamentada no ato cognoscente que estimula a crítica, a criatividade, a reflexão e ação sobre a realidade. Assim, refletimos sobre as políticas formuladas concernentes à educação infantil e a formação docente no contexto atual. A partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, investigamos a importância dos processos de formação nas RS dos futuros pedagogos, analisando a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Participaram da pesquisa 118 alunos do Curso de Pedagogia matriculados nos primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono períodos. Primeiramente, realizamos o questionário de Associação Livre de Palavras em que foi evocado, por ordem de importância, o estímulo docência na educação infantil e, posteriormente através de uma entrevista semiestruturada, analisamos as perspectivas dos alunos em relação ao curso de Pedagogia e quais elementos consideravam relevantes para a formação do professor de educação infantil. Para o tratamento dos dados, utilizamos o software EVOC e ALCESTE. Os resultados desta pesquisa nos remete a refletir sobre os saberes que constituem a prática docente, sejam eles baseados na experiência, científicos, éticos, políticos e socioculturais. As RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil se referem ao compromisso com a educação das crianças pequenas e à própria formação docente, além de evidenciar a visão romântica de docência. As implicações para a formação inicial docente que aparecem nas RS dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES consistem na possibilidade de elaborar e implementar políticas públicas que assumam compromissos com a formação da criança cidadã, reconhecendo as suas especificidades; valorizando o lúdico como ciência, compreendendo suas interfaces para o desenvolvimento da criança e estabelecendo o trabalho docente como profissão. Os futuros professores assumem o compromisso e a responsabilidade com a educação das crianças, valorizando os aspectos da moralidade e da instrução, além da paciência e dedicação. Reconhecem também a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora entre os formandos não tenha sido evidenciado o reconhecimento da teoria na prática educativa. Propomos para as políticas públicas de formação docente a parceria universidade e instituições de educação infantil, oportunizando aos futuros professores a participação no projeto político pedagógico do curso de pedagogia. Por fim, esperamos que esse estudo possa contribuir para a construção do conhecimento e reflexão da formação docente, em especial da Educação Infantil, que tem o cuidado e a educação das crianças como funções essenciais para o seu desenvolvimento integral. Este trabalho fomentou novas pesquisas concernentes à docência na educação infantil e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento integral da criança no pleno sentido da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Representação Social; Formação docente.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Social representations about teaching in early childhood education at the interface with the teacher training policy**. 2012. Dissertation (master of education). Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2012.

ABSTRACT

This research aims at analyzing Social Representations about the teaching of future educators of the Federal University of Rio Grande do Norte (Caicó) in early childhood education. We assumed that teaching in early childhood education, in a problematical conception, is the commitment to freedom of educators and students, subjects of educational practice, based on knowing act that stimulates critical thinking, creativity, reflection and action upon reality. Thus, we reflect on the policies formulated concerning early childhood education and teacher training in the current context. Using the Theory of Social Representations formulated by Moscovici, we investigate the importance of training processes in the Social Representations of future educators, analyzing the CNE/CP 1, May 15, 2006. 118 undergraduate students who were in the first, third, fifth, seventh and ninth semesters of the Pedagogy Course participated in this research. First, we used a questionnaire of Free Association of Words in which was evoked, in order of importance, the stimulus in teaching in early childhood education, and secondly, through a semi structured interview, we analyzed the expectations of the students for the Pedagogy Course and which elements they considered relevant to the training of teachers of early childhood education. To process the data the software EVOC and ALCESTE was used. The results of this research lead us to reflect on the knowledge that constitutes the teaching practice no matter they are based on experience, science, ethics, political or sociocultural terms. The Social Representations of future teachers about teaching in early childhood education refers to the commitment to the education of young children and also to the teacher education itself, besides showing the romantic vision of teaching. The implications for the initial teacher training that appear in the Social Representations of the Pedagogy students of UFRN/CERES consist of the ability to develop and implement public policies that make commitments with the formation of the citizen child, recognizing their specificities; valuing recreation as science, comprising interfaces for children's development and establishing teaching as a profession. Prospective teachers assume the responsibility and commitment to the education of children, emphasizing the aspects of morality and education, besides patience and dedication. They also recognize the need to link playing, caring and education, even though among trainees, recognition of theory in educational practice has not been evidenced. We propose to the teacher training policies a partnership between universities and early childhood education institutions that may provide opportunities for future teachers to participate in the political-pedagogical project of the Pedagogy Course. Finally, we hope this study will contribute to the construction of knowledge and reflection of teacher education, especially concerning early childhood education, which considers children's education an essential point for their total development. This work contributed to new researches concerning teaching in early childhood education and its role in the teaching-learning process, providing total children development in the full sense of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Social Representation; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1. Percurso pessoal e profissional	16
1.2. Problematicando o objeto de estudo.....	18
1.3. Contextualizando a pesquisa.....	20
1.4. Trilhando caminhos teóricos	23
1.5. Trilhando caminhos metodológicos.....	39
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: representações sociais e docência na educação infantil	46
2.1. Representações sociais	47
2.2. Docência na educação infantil	51
2.3. Formação inicial docente	57
2.4. Políticas públicas para formação docente	62
2.5. Teoria e prática na formação docente.....	70
3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representação social dos alunos de Pedagogia	76
3.1. O perfil dos futuros docentes	76
3.2. Representações sociais dos futuros docentes: uma abordagem estrutural.....	81
3.3. Representações sociais dos futuros docentes: uma abordagem processual.	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios e compromissos para a docência na educação infantil	99
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE I – Questionário.....	114
APÊNDICE II – Entrevista.....	115
ANEXO – Transcrição das entrevistas e categorização dos sujeitos mediante o programa Alceste.	117

RELAÇÃO DE QUADRO

QUADRO 1 - ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
---	----



CÂNDIDO PORTINARI "MENINO COM PEÃO" 1947

I N T R O D U C Ã O

INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/PROCAD¹ com pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília / UCB. Está também inserido em uma rede Internacional de pesquisa que vem sendo coordenada pelo Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade-Educação CIERS- ED, apoiado pela Fondation Maison des Sciences de l'Homme (França). O CIERS-ed tem como um dos seus objetivos, produzir pesquisas, na área educacional, utilizando a Teoria das Representações Sociais.

Pesquisar é descobrir novos caminhos e novos saberes que possam contribuir com a efetivação de mudanças significativas no espaço educacional, favorecendo a análise da ação dos educadores nos aspectos políticos e pedagógicos. Caracteriza-se pelo princípio científico e educativo, tendo em vista novas perspectivas para a ação reflexiva, crítica e criativa, buscando a transformação da realidade em que se encontra a educação em nosso país e no mundo.

Quando falamos no princípio científico da pesquisa, referimo-nos à necessidade do aprofundamento e problematização do tema com o objetivo de transformar a realidade em que se insere, sendo essencial, também, o princípio educativo, favorecendo a reflexão do conhecimento produzido no âmbito institucional. Nesse sentido, nossa pesquisa tematiza as políticas públicas concernentes à formação inicial docente de educação infantil, analisando as Representações Sociais de futuros professores, alunos do Curso de Pedagogia, sobre a docência na educação infantil.

Gatti (2007, p. 23) estabelece que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Assim, questiona-se: quais as Representações Sociais (RS)

¹ Edital Procad-NF N° 21/ 2009.

dos futuros pedagogos, alunos da UFRN/CERES, sobre a docência na educação infantil? Que implicações para a formação inicial docente surgem nas Representações Sociais dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES, contribuindo para a concretização de projetos éticos e políticos que assumam compromissos com a formação integral da criança cidadã? Que saberes são construídos, na formação inicial docente, revelados nas RS dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES?

Considerar a educação infantil a partir do compromisso ético e político da formação das crianças desafia as Instituições de Educação Superior a construir o projeto político pedagógico numa perspectiva interdisciplinar. Isso implica valorizar as crianças na sua condição de sujeito histórico e social, com potencialidades necessárias à construção da sua identidade, tendo em vista o conhecimento global e o exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, as recentes mudanças na política educacional, no que diz respeito à formação do pedagogo impuseram o redimensionamento do projeto político pedagógico dos Cursos de Pedagogia, o que provocou mudanças conceituais nos alunos quanto à docência na educação infantil.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as Representações Sociais dos futuros pedagogos, alunos da UFRN/CERES, sobre a docência na educação infantil. Os objetivos específicos se efetivaram em:

1. Discutir as implicações da política educacional para a formação inicial docente que aparecem nas Representações Sociais dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES;
2. Refletir sobre a formação ética e política do educador infantil a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006;
3. Analisar os saberes construídos na formação inicial docente mediante as RS dos alunos do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES.

O primeiro capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, explicitando as motivações pessoais e profissionais quanto à escolha do tema; a problematização do objeto de estudo; a contextualização do campo empírico; as abordagens teóricas e metodológicas que nortearam nosso trabalho.

O segundo capítulo discute os pressupostos teóricos sobre a docência na educação infantil e suas implicações para a formação inicial, tendo como parâmetro o contexto histórico e político da educação infantil no Brasil para compreender as relações que se estabelecem entre as políticas públicas e a educação brasileira.

Além disso, explicita a importância da Teoria das Representações Sociais para compreender o contexto atual diante das mudanças políticas e sociais que determinam as concepções de infância e o papel da criança na sociedade.

O terceiro capítulo analisa as Representações Sociais (RS) sobre a docência na educação infantil dos futuros pedagogos, alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na cidade de Caicó-RN, compreendendo os fatores conceituais e políticos para a docência no século XXI.

Caracteriza, ainda, o papel do Curso de Pedagogia para a formação inicial docente, em vista da necessidade de discussões sobre os temas e problemas que envolvem a educação brasileira, em função de formulação e implementação de políticas públicas que favoreçam a transformação de nossa realidade social, econômica, cultural e educacional.

Tecemos as considerações finais sobre a nossa pesquisa, propondo recomendações para formação docente, concernentes à parceria universidade e instituições de educação infantil, bem como à participação dos futuros professores no projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia.

Portanto, as RS sobre a docência na educação infantil provocaram reflexões acerca dos caminhos teóricos e práticos para a formação inicial docente, estabelecendo relações entre as políticas públicas e o papel da universidade na articulação do ensino, pesquisa e extensão. Isso implica a concretização da parceria entre as universidades e as instituições públicas, bem como sua atuação junto à sociedade contemporânea.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA



CÂNDIDO PORTINARI "RODA INFANTIL" 1932

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a trajetória da nossa pesquisa nos aspectos pessoais, profissionais, teóricos e metodológicos, compreendendo a relevância da produção do conhecimento científico para a transformação da realidade educacional brasileira. Ao refletirmos sobre o processo científico que norteia o percurso da pesquisa, assumimos concepções históricas, políticas e epistemológicas para compreender a complexidade que envolve a docência na educação infantil.

Freire (2006, p. 28) nos lembra da importância da pesquisa, enfatizando que “[...] históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...]. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Dessa forma, estudar as representações sociais de futuros professores de educação infantil sobre a docência consiste na possibilidade de podermos compreender como as políticas públicas têm instituído diretrizes para a formação inicial na universidade, neste contexto em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e educação de crianças pequenas. Mas, também, contribui para refletir sobre como o futuro professor de educação infantil pensa e constrói suas escolhas, tendo em vista a prática educativa concernente ao trabalho docente com as crianças pequenas.

1.1. Percurso pessoal e profissional

As motivações pessoais e profissionais concernentes à escolha do tema surgem do meu percurso histórico enquanto docente, que começou no final da década de 1980, aos 16 anos de idade, ao concluir o Curso do Magistério, quando me deparei com o desafio de assumir a sala de aula da 3ª Série, hoje chamada de 4º ano, crianças com a faixa etária de 8 a 9 anos, numa escola particular na cidade de Caicó. Eu tinha o dobro da idade dessas crianças e estava, naquele momento, com a responsabilidade de ensinar: a descoberta da leitura e o prazer de escrever; a magia da matemática; o reencontro com a história deles e delas; a compreensão da geografia, respeitando o seu espaço e do outro; a perplexidade da ciência e da arte.

Mas, estava preparada para enfrentar esse desafio? O Curso do Magistério parecia tão distante daquela realidade! Crianças cheias de vida para explorar o mundo ao seu redor – professora que acreditava na transmissão do conhecimento, cuja aprendizagem acontecia pela reprodução e o mundo centrava-se no livro didático com atividades repetitivas e enfadonhas. Como eu tinha o que aprender com aquelas crianças e as que ainda entrariam na minha sala, seja na escola pública, seja na escola particular, fazendo-me refletir uma prática que ora tinha sentido, ora se esvaziava no emaranhado de conflitos entre a teoria e a docência naquele contexto!

Buscando compreender a docência nesse contexto, comecei o Curso de Pedagogia, no início da década de 1990, cuja perspectiva encontrava-se na articulação entre a teoria e prática – falava-se em construtivismo, numa nova forma de ensino, centrado agora na criança, vista com a capacidade de construir conhecimento a partir das suas próprias experiências, do seu conhecimento de mundo. O professor sendo mediador, facilitador da aprendizagem, assumia o papel de orientador com vistas à autonomia de seu aluno.

Além disso, em meados da década de 1990, a discussão diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 efervescia no âmbito educacional, evidenciando pontos relevantes no tocante à formação docente, à organização do ensino brasileiro em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior.

Muitas mudanças na educação, em nosso país, ainda estavam para acontecer; mas tive o privilégio de participar da primeira turma de Especialização em Educação Infantil oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) no ano de 2001.

Quando ainda estava concluindo o Curso de Especialização em Educação Infantil, em 2002, estive diante de mais um desafio: formar futuros professores/gestores/supervisores no Curso de Pedagogia numa instituição particular. Conforme a matriz curricular, os alunos optavam por Gestão ou Supervisão Escolar durante o Curso, e a docência, principalmente na Educação Infantil, não era sequer mencionada na estrutura curricular.

Segundo Minayo (2000, p. 21) “a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. Assim, a amplitude do caráter acadêmico como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação

humana vincula teoria e prática, o caminho pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da história, sendo admissível ao pesquisador garantir e orientar sua pesquisa para finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la.

Nossa pesquisa propõe contribuir para que a formação do professor realize-se de forma contínua, mediante os critérios de reciprocidade, ação/reflexão/ação, proporcionando a construção de saberes que o instigue a buscar soluções criativas em função da análise do todo, sem deixar de considerar as partes, com vistas a estimular o futuro docente para que este seja capaz de explorar e pesquisar o mundo que o cerca em busca de soluções para os problemas, respeitando a si, seus semelhantes e o meio ambiente, construindo valores éticos e políticos.

1.2. Problematicando o objeto de estudo

Ao longo da história, dois grandes desafios se colocam para as políticas que instituem a educação infantil: valorizar a atuação do educador, enquanto sujeito responsável e mediador da ação transformadora e modificar a concepção de educação excludente, elitista, assistencialista e compensatória, assumindo uma proposta pedagógica que evidencie concepções de homem, sociedade e educação, tendo em vista a formação do cidadão enquanto sujeito histórico e social.

Para Kramer (1995), a educação assistencialista e compensatória, cujo objetivo é suprir as carências relacionadas às questões de saúde, nutrição, bem como escolares e socioculturais, baseia-se discurso de superar os problemas educacionais apresentados pelas crianças inseridas na população de baixa renda. Além do caráter assistencialista da educação infantil, Cerisara (1999), constata a dualidade do caráter educativo, havendo duas formas de caracterização presente nas instituições, uma proposta assistencial e uma proposta escolarizante².

Isso implica reconhecer a importância de políticas públicas que considerem a formação inicial docente crucial para articular a teoria e a prática, possibilitando, ao professor, a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos para compreender

² Kishimoto (2002b) coloca que, no Brasil, o caráter hegemônico de propostas escolarizantes centradas na prática docente para alfabetizar sobrepõe-se às experiências das crianças, prevalecendo o modelo disciplinar do ensino fundamental no currículo da formação profissional.

criticamente a realidade na qual atua, construindo novas práticas pedagógicas que contribuam para a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A partir dos documentos legais que reconhecem a criança como sujeito histórico e social (Constituição Federal/1988; LDB 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente/1990; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil/2009), e dos movimentos das entidades educacionais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo os saberes para o exercício da docência na educação infantil.

Além de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, conforme o Art. 5º, Inciso I, da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, elucida, destacamos ainda, os incisos:

XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006).

A Resolução CNE/CP Nº 1/2006 compreende a docência como uma ação educativa além da sala de aula, implicando a gestão e participação no planejamento, execução e avaliação de projetos. O que coloca para o curso de Pedagogia a responsabilidade de formar o futuro docente com a multiplicidade de saberes.

No cenário dos embates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (AGUIAR *et al*, 2006; LIBÂNEO, 2006), o objeto de estudo dessa pesquisa consiste nas Representações Sociais dos futuros professores sobre a docência para educação infantil do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES, localizado no Seridó norterio-grandense, estabelecendo relações com o processo de formação inicial, instituído pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Para mapear e compreender a realidade complexa que envolve nossa pesquisa, problematizamos o objeto de estudo, na intenção de enfrentar os desafios postos pela tarefa de analisar a formação docente para o educador infantil e estabelecer os possíveis encaminhamentos para as políticas públicas, a administração da educação e as políticas de formação de profissionais de educação.

1.3. Contextualizando a pesquisa

Nosso campo empírico é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES. Primeiramente, instituído como Núcleo Avançado de Caicó (NAC), em 04 de outubro de 1973, através da Resolução nº 83/73 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO, sendo criados os cursos de Administração, Secretário Executivo, Direito, Ciências Econômicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Conforme o Projeto Político Pedagógico revisado no ano de 2006, as atividades acadêmicas do Curso de Pedagogia, com a entrada da primeira turma, foram iniciadas no ano de 1974. Nessa oportunidade, o curso tinha duração mínima de 03 e máxima de 07 anos. Apenas a habilitação em Administração Escolar era oferecida.

No ano de 1979, foi implantada a habilitação em Supervisão Escolar, visando atender à demanda que exigia profissionais para atuarem nas escolas de educação básica da Região do Seridó. A habilitação em Orientação Educacional, que buscava atender exigências do Ensino de 1º e 2º Graus, preconizadas na Lei 5.692/1971, foi instituída em 1984.

O documento salienta, ainda, que o contexto sociopolítico vivenciado no início da década de 1970 apontava para uma fase de graves turbulências na vida nacional. A ditadura instalada pelos militares fazia reproduzir na escola seu modelo tecnicista. Daí, a necessidade de formar técnicos em educação que, revistando planos e fiscalizando ações de professores e alunos se impunham como mais um elemento na engrenagem de um sistema autoritário e repressivo. A própria terminologia atribuída às disciplinas do currículo (Medidas Educacionais, Estudo de Problemas Brasileiros, por exemplo) reflete esse momento histórico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Mesmo após o fim ditadura militar, em 1985, o formato do curso com as características curriculares acima aludidas permaneceu até o início da década de 1990. Nesse contexto, o documento reconhece que, diante de inevitáveis transformações ocorridas, dentre elas, a participação da sociedade civil na realidade política e social brasileira, repetir práticas arcaicas, conservadoras e antidemocráticas não correspondia às necessidades da educação brasileira.

Vale salientar que o CERES existia de fato, mas não de direito. Por isso, a Pró-Reitoria Acadêmica estabeleceu um fórum de discussões, visando ao delineamento de diretrizes para uma política de interiorização, buscando fortalecer a atuação da UFRN no Seridó. O resultado dos debates concretizou-se em forma da Resolução nº 004/95 – CONSUNI, que oficializava a institucionalização do CERES como um Centro Acadêmico, com isonomia de direitos e deveres em relação aos demais Centros sediados no *Campus Central*.

Instituído oficialmente como CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ (suprimiu-se o “regional”), o Campus de Caicó unia-se ao de Currais Novos, formando ambos uma única estrutura cêntrica. Ocorre, então, ampla reformulação estrutural no Centro, com a criação de novos departamentos.

O currículo que ora está em vigor foi aprovado pela Resolução nº 235/94 – CONSEPE/UFRN, de 27 de dezembro de 1994. Por essa proposta, o curso de Pedagogia passa a apresentar uma estrutura curricular organizada em torno de 01 Núcleo Comum e 06 Núcleos Temáticos. O Núcleo Comum integra disciplinas obrigatórias para todos os alunos, enquanto os Núcleos Temáticos possibilitam a opcionalidade por uma área específica.

O Projeto Político Pedagógico enfatiza que o referido curso vem buscando seu amadurecimento como formador de pedagogos e pedagogas capazes de desenvolverem uma ética profissional. Como atores sociais imbuídos da análise e compreensão da realidade, esses profissionais devem buscar a reestruturação do conhecimento como direito de todos e impulsionar as transformações que se operam no sistema educacional.

A partir do contexto em que se insere o projeto político pedagógico da UFRN/CERES, precisamos estabelecer o diálogo com a realidade, o que nos impele a situar, historicizar, caracterizar o campo pesquisado, buscando elementos que expliquem a problematização proposta, de forma que supere concepções reducionistas da realidade, promovendo sua compreensão e produzindo

conhecimentos, segundo uma visão interativa e globalizadora capaz de provocar mudanças pedagógicas.

O Município de Caicó está situado na Microrregião do Seridó Ocidental, localizada na Mesorregião Central Potiguar no Estado do Rio Grande do Norte. Com uma extensão territorial de 1.228,576 Km², apresenta-se como o maior município de Região do Seridó e o sexto município do Estado. Estando a 158 metros de altitude, a distância rodoviária da sede do município a Natal – capital do Estado – é de 269 Km.

Conforme sua localização geográfica, Caicó está inserido em pleno semiárido nordestino, no Sertão do Seridó, região caracterizada pela escassez e instabilidade das chuvas, altas temperaturas, baixa umidade e uma paisagem marcada pela vegetação da caatinga. Sua população é de 62.709 habitantes, 50.624 na zona urbana e 6.378 na zona rural, sendo 30.373 homens e 32.336 mulheres, com uma taxa de alfabetização de 84,7%. (IBGE, 2010).

Oficialmente, Caicó foi instalada solenemente no dia 07 de julho de 1735, na Fazenda Penedo, às 07 horas da manhã, pelo Coronel de Cavalaria Manoel de Souza Forte, em nome do Rei de Portugal e do Vice-Rei do Brasil.

Podemos dizer que Caicó, atualmente, é uma cidade pólo que assiste as cidades circunvizinhas em termos de educação, saúde e comércio, uma vez que dispõe de universidades e escolas estaduais e municipais, hospitais e clínicas diversas. Por outro lado, também apresenta um comércio lojista, agropecuário e industrial (confeção de redes, bonés, chapéus, sapatos, bordados e cerâmica), pelo qual se destaca no sertão seridoense.

No passado, Caicó se destacou pela prática da cotonicultura e pecuária, razão de sua ocupação no período colonial. Mas, hoje com apenas 8,4% de sua população na zona rural, surgem a criação de favelas, onde as pessoas vivem em condições precárias, morando em casebres, onde faltam a água, a luz, o esgoto e até o alimento.

Nesse contexto, as escolas de educação infantil do município, muitas vezes, instaladas em condições precárias, buscam suprir as carências de alimentação e higiene, consideradas condicionantes ao fracasso no ensino fundamental, cujas causas eram atribuídas à criança e à família, desconsiderando a estrutura socioeconômica do país, dissimulando as relações existentes entre escola e a sociedade, ambas classistas e com caráter discriminatório.

Rosemberg (1999) analisa o baixo investimento escolar no Brasil como um descaso à educação infantil, penalizando crianças pobres e negras com uma educação de má qualidade, remuneração baixa e formação desprestigiada dos professores, cuja desigualdade social e econômica, a autora denomina de “morte educacional anunciada”, concluindo que são imprescindíveis políticas educacionais que equalizem um padrão de qualidade para todas as crianças, priorizando a “[...] formação educacional dos docentes que educam e cuidam de crianças em creches e pré-escolas”. (ROSEMBERG, 1999, p. 31, 35).

Reconhecer a importância dessa etapa da educação básica e a necessidade de dedicar, a ela, mais recursos requer a redefinição de políticas públicas que coloquem a criança pequena como prioridade, no que diz respeito ao atendimento educacional de qualidade. A criança aprende, a partir de sua concepção, mediante experiências que lhe são proporcionadas no seu cotidiano. Já nascem com uma história: pertencem a uma classe social, fazem e se fazem na cultura; é um pequeno cidadão com direitos e deveres. (KRAMER, 1995).

Compreender esse aspecto envolve a necessidade de uma política integrada de educação e cuidado para as crianças de zero a cinco anos, mediante a integração da instituição educacional, família e comunidade em busca de construção de propostas exequíveis e significativas para uma educação infantil de qualidade, justa, igualitária, tendo em vista o exercício da cidadania. Isso implica uma formação docente interdisciplinar, a partir de pressupostos que evidenciem as funções da educação infantil - cuidar e educar - de forma indissociável e complementar.

1.4. Trilhando caminhos teóricos

Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios impostos pela realidade. Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e uma das mais importantes dentre as políticas públicas, pois os desafios colocados à educação infantil exigem, do trabalho educativo, um profissional autônomo em adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções concernentes à sua prática pedagógica.

Uma política de formação de professores para educação infantil, num enfoque interdisciplinar, atribui-lhe, pois, um valor significativo quanto à ação do cuidar e

educar, saber acolher, ouvir com interesse, apoiar, estimular as potencialidades das crianças para que possam construir novos conhecimentos.

Isso implica construir uma prática reflexiva e participativa em que a ação do cuidar e educar evidencie os valores éticos e políticos na formação dos pequenos cidadãos. Requer um educador capaz de ressignificar sua prática, mediante a ação/reflexão/ação, elucidando saberes que lhe proporcionem uma atitude de crescente autonomia e valorização profissional, conscientizando-se do processo formativo do sujeito em sua totalidade, articulada com a realidade e constituída pela relação entre a teoria e a prática.

Para isso, Souza (2009, p. 9) alerta que:

A definição de políticas públicas de desenvolvimento educacional, pelos governos, deveria, a nosso ver, estar articulada a um efetivo processo de profissionalização da categoria docente. Embora sejam processos distintos, não podem ser considerados senão como dimensões contíguas, interdependentes e complementares do complexo campo educacional. Não é nesta direção, entretanto, que apontam as políticas educacionais vigentes, haja vista a já referida condição de precarização salarial e do trabalho em que se encontram e atuam os profissionais docentes no Brasil.

Percebe-se que é essencial estabelecer um olhar crítico quanto à definição de políticas públicas para a educação, principalmente quanto à formação docente, visto que o atuar como sujeito da ação educativa requer desse profissional, conforme enfatiza Garcia (2008), “[...] o domínio dos princípios científicos da ação pedagógica e que ele seja possuidor de capacidades e competências que o habilitem para o exercício da cidadania e do seu trabalho”.

Nesse aspecto, os Referenciais para Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1999) reconhecem que o processo de construção e reconstrução de conhecimentos depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva, em que o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade.

Os RFP (BRASIL, 1999) apresentam-se como documento instituído pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, mediante a Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Políticas da Educação Fundamental, destinado à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo subsidiar

as Universidades, bem como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares na formação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada.

Este documento constitui-se de cinco partes. A primeira parte discute o perfil profissional de professores, delineando de forma ampla a situação atual e as tendências da formação profissional. A segunda parte explicita a natureza da atuação do professor, a partir dos fundamentos epistemológicos da proposta. A terceira enfatiza as competências profissionais que se constituem em objetivos gerais para formação de professores em função de conhecimento profissional, tratamento metodológico, organização curricular e avaliação.

Constituindo-se como uma proposta curricular, a quarta parte estabelece indicações para a formulação de currículos e programas de formação, para titulação de professores em serviço, para formação profissional a distância e para a atuação das secretarias de educação. A quinta parte aborda a relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

O documento pretende contribuir para reflexões dos formadores de professores, bem como, ser usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas, servindo como referencial para que todos os envolvidos possam “[...] se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades”. (BRASIL, 1999, p. 16).

Os RFP reconhecem a realidade brasileira como complexa e heterogênea, não admitindo que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único, mas reafirmam que vivemos em tempos de transição, cujas mudanças exigem que os professores possam reconstruir suas práticas em função dos seus alunos, para que se desenvolvam como pessoas e, principalmente, como cidadãos éticos e comprometidos com transformações exequíveis diante de um mundo cada vez mais competitivo e excludente.

Em síntese, a proposta delineia, como pressupostos, a profissionalização do professor baseada na concepção de competência profissional. Além de atuar na docência, a formação do professor inclui também participar do projeto educativo e curricular da escola, produzir conhecimento pedagógico e participar na comunidade

educacional. Isso implica o desenvolvimento profissional permanente, compreendendo as dimensões técnicas, sociais e políticas.

Dentre os pressupostos explicitados no documento, podemos citar “o necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental” (BRASIL, 1999, p. 19), exigindo que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais. Para isso, sua formação deve ser fundamentada na articulação teoria e prática, na resolução de situações-problema e na ação/reflexão/ação.

Além disso, os RFP ressaltam que os projetos de desenvolvimento profissional devem estar vinculados às condições de trabalho, avaliação, carreira e salário que, apesar de apresentá-los como um dos pressupostos da proposta, o documento não esclarece os encaminhamentos que as Secretarias Estaduais e Municipais deverão efetivar para a concretização da proposta.

O documento defende uma educação escolar de qualidade, em que todo brasileiro tenha o direito de desenvolver as diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal - uma vez que as transformações científicas e tecnológicas, as quais ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas aprendizagens de natureza objetiva e subjetiva.

Assim, numa concepção democrática, para que as crianças possam compreender sua realidade e intervir nela, bem com responder aos desafios e adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções, os RFP afirmam (BRASIL, 1999, p. 25):

Já na educação infantil, as crianças podem desenvolver sua curiosidade – que é uma forma de investigar e valorizar o conhecimento -, aprender a rebelar-se contra o que não compreendem - que é uma forma de questionar -, ler o mundo, expressar-se, enfrentar desafios, construir hipóteses, raciocinar, comparar, estabelecer relações, adquirir confiança em si mesmas, respeitar a vontade do outro, discutir, diferenciar a casa da escola, ser solidárias, conviver com a diversidade.

Dentre as políticas públicas para a educação, a formação de professores torna-se essencial, pois a qualidade pretendida na educação consiste na formação profissional aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, a construção coletiva do projeto educativo, a qualidade de recursos didáticos e condições adequadas de trabalho e salário.

No Brasil, a década de 1980 caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional, uma vez que essa década foi marcada pelo achatamento dos salários e índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental, tendo como consequência a desvalorização profissional dos educadores, ainda no início dos anos 1990, embora a promulgação da Constituição de 1988 tenha incorporado em seus princípios a valorização do professor.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, instituída no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia, indicava o compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, em tomar medidas necessárias à formação inicial e continuada, profissão, carreira e salário – elementos imprescindíveis à implementação de educação para todos, a qual não recebeu atenção merecida pelas autoridades da política educacional brasileira.

Nesse contexto, os RFP (BRASIL, 1999) referem-se aos anos de: 1993, quando se iniciou uma ampla mobilização nacional pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos; e de 1998, quando foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Lembrando que o FUNDEF não contemplava os professores de educação infantil, excluindo-os também dos programas de formação.

As questões que se colocam no momento atual suscitam reflexões sobre, após uma década dos RFP (BRASIL, 1999), quais os avanços e retrocessos das políticas educacionais para a formação docente na educação infantil instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia? De que forma os cursos de Pedagogia se organizaram após a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006?

Analisando as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, Camargo (2006) menciona três dimensões consideradas fundamentais para a formação docente: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica que, articuladas, influenciam na formação do professor como

intelectual capaz de transformar sua realidade e se comprometer com a criança cidadã³.

O compromisso com a criança cidadã é evidenciado nos documentos legais que asseguram a educação infantil como direito da criança (Constituição Federal/1988; LDB 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente/1990; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil/2009) e exige um profissional capaz de articular as ações que envolvem o educar/cuidar.

Souza (2009) ressalta a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial docente, contribuindo para um processo enriquecedor tanto para os formandos como para os formadores. Isso implica em saberes que consolidem a formação docente baseada numa proposta curricular contextualizada e interdisciplinar.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, reconhece a formação para a docência na educação infantil e define competências e habilidades inerentes à prática do educador no contexto atual. Tais diretrizes foram antecedidas de inúmeros debates entre educadores, pesquisadores da área e governo.

Evangelista e Triches (2008), analisando a trajetória desses debates, explicitam as principais posições frente às disputas da nova configuração do Curso de Pedagogia, evidenciada nos artigos, seminários, congressos organizados pela Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR), Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE), discutidos junto ao Conselho Nacional de Educação.

Nesse embate, os três grandes eixos para a formação do professor, apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são: a docência, a gestão e produção de conhecimento. Evangelista e Triches (2008, p. 4) enfatizam “com base nessa perspectiva, o campo de atuação seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino em espaços escolares e não-escolares, bem como a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional”.

³ A criança cidadã é compreendida nesse trabalho como sujeito de direitos. Dentre eles, direito a uma educação de qualidade que lhe garanta o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e sua formação crítica, criativa e autônoma, reconhecendo-a como capaz de agir e transformar sua realidade. (BRASIL, 1998; GARCIA E LEITE FILHO, 2001; KRAMER, 2009).

Observamos, nos três eixos da formação do pedagogo: a docência, a gestão e a produção do conhecimento, a multiplicidade de saberes da formação do pedagogo, principalmente no que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática no processo educativo, assumindo o compromisso ético-político com o desenvolvimento integral da criança como afirma o art. 29 da LDB 9394/96 “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

O Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 enfatiza que o Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer sua função na educação infantil, além dos anos iniciais do ensino fundamental e, no Art. 5º, dentre as competências do aluno egresso, estabelece nos incisos I e II, respectivamente:

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.

A ética e o compromisso citados no documento caracterizam-se pela atuação do educador infantil em contribuir para uma sociedade justa e igualitária. Esse aspecto suscita a atuação também da própria universidade em oportunizar vivências exequíveis à efetivação desse compromisso, oferecendo condições para promover a formação inicial docente baseada na ética política e pedagógica.

Os alunos do Curso de Pedagogia precisam enfrentar os desafios para a sua formação, dentre os quais as dificuldades para ter acesso ao acervo bibliográfico atualizado e laboratórios de informática, além de necessitar trabalhar e estudar ao mesmo tempo, devendo ainda envolver-se na pesquisa e compreender os fatores teóricos e práticos.

Nesse sentido, as discussões dos saberes necessários à prática docente, bem como as políticas que consubstanciam a formação inicial do educador infantil (ABREU E DIAS, 2009; AGUIAR *et al*, 2009; GARCIA, 2008; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2001; TARDIF, 2007; entre outros), apresentam-se como imprescindíveis para pensar as políticas e práticas, determinando aspectos emergentes e contraditórios sobre o processo de ensino e aprendizagem, dinamizando a gestão de classe e as atividades didáticas.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES reconhece a importância da formação do profissional numa perspectiva teórico-metodológica, atuando como articulador e organizador dos processos pedagógicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dentre os princípios norteadores de sua proposta, enfatiza o compromisso social e político em função do trabalho coletivo e interdisciplinar.

A UFRN/CERES insere, no processo de reconstrução do projeto político pedagógico, o desafio de redimensionar o documento a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, considerando a formação inicial docente e a articulação do ensino/pesquisa/extensão como essenciais à construção de conhecimentos teóricos e práticos para planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as ações educativas no âmbito da educação infantil.

Fazenda (2001) enfatiza ainda a necessidade da superação da dicotomia ciência/existência, assumindo um caráter dinâmico e dialético com vistas à conscientização e reflexão crítica concernente à realidade humana. Assim, atribui a necessidade de assumir uma atitude interdisciplinar na formação docente, a qual refletirá na organização do currículo contextualizado e interdisciplinar.

Para isso, o professor deverá desenvolver, na sua formação, saberes para documentar a sua prática, refletir sobre a ação e criar novas práticas, propondo e desenvolvendo projetos nas escolas. Isso requer uma formação inicial baseada em pressupostos que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem como três condições básicas da atitude profissional, alicerçada na reflexão, na pesquisa e na crítica.

A *reflexão* consiste na reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, devendo ser um processo que contribua para que o professor desenvolva sua capacidade de decisão e interpretação de sua realidade. Essa atitude incita a seguinte, que é a *pesquisa*, caracterizada pela participação na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando-a como mecanismo da aprendizagem.

Essas duas dimensões devem estar associadas à *crítica* que, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 32), “[...] se constitui numa atitude que norteia a releitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa”.

A partir desses pressupostos, a definição de políticas de formação docente deve considerar os saberes que oportunizem, aos professores, desenvolverem atitudes críticas no seu fazer pedagógico e refletirem continuamente para reestruturar sua prática através dos conhecimentos teóricos.

Assim, Cabral Neto e Macedo (2006, p. 217) ratificam que:

O processo de formação docente deve fornecer também elementos teórico-metodológicos que permitam ao professor desenvolver seu trabalho pedagógico primando por uma qualidade concreta, com vistas a propiciar, aos seus alunos, a construção dos saberes necessários para que estes se assumam como sujeitos de seu processo de aprendizagem.

A reflexão acerca da prática docente, mediante as interações com o conhecimento emancipatório, oportuniza a teorização sobre a prática num movimento de construção, desconstrução e reconstrução, considerando a escola um espaço privilegiado para a discussão coletiva e compreensão da realidade através da formação continuada.

Aguiar *et al* (2006), ao analisarem as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, focalizam, no âmbito das políticas educacionais, os desafios teórico-práticos que as instituições de ensino superior, principalmente as universidades, enfrentam quanto à reestruturação dos projetos políticos pedagógicos na perspectiva de uma formação cidadã.

Isso implica compreender como a estrutura curricular proposta no projeto político pedagógico promove a formação docente e que representações sociais os estudantes e futuros professores de educação infantil estão internalizando para sua prática educativa, ou seja, que compromissos estão sendo assumidos com a criança cidadã, favorecendo a construção de saberes teóricos e metodológicos concernentes ao cuidar, educar e brincar, como fatores indissociáveis.

Nesse cenário, a Constituição Federal de 1998 representa uma das contribuições mais valiosas na garantia da educação infantil, uma vez que a define como um direito da criança e obrigação do Estado no atendimento às crianças de zero a cinco anos (art. 208), estabelecendo políticas públicas para educação infantil.

Essa lei é reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na LDB 9394/96 que define, em seu artigo 29, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança

até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, representando uma vitória de expressão democrática diante do caráter assistencialista e compensatório que impregnava a educação infantil brasileira.

No que se refere à formação de professores, no artigo 67, a LDB 9394/96 estabelece os fundamentos da formação dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira docente, a valorização dos profissionais da educação através do aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para esse fim, e estabelecendo período reservado a estudos, planejamento e avaliação inseridos na carga horária de trabalho.

Por outro lado, Brzezinski (1998, p. 159), apesar de reconhecer a exigência da LDB 9394/96 quanto à formação de todos os docentes da educação básica em nível superior, ressalva como inadmissível:

[...] o caráter de excepcionalidade e de transitoriedade, prescrito no art. 87 da LDB/96 sobre a permanência de leigos nos sistemas de ensino e de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ainda com formação apenas na modalidade Normal seja perversamente convertido em permanente, reafirmando as tradicionais práticas do mundo do sistema, que não oferece condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório de certas políticas educacionais, que contribuem para a desprofissionalização do magistério. Neste sentido, mesmo conhecendo as dificuldades e disparidades das regiões brasileiras e reconhecendo a prudência e o realismo do legislador em propor para a formação de professores a elevação gradual, progressiva do nível de formação dos docentes, até o ano 2007, atrevo-me a indicar que deveria fazer parte do corpo da lei a obrigatoriedade da formação de todos os profissionais da educação em nível superior.

Assim, é preciso ousar ações exequíveis que possibilitem amenizar a grande distância entre a LDB 9394/96 e a realidade brasileira, contribuindo para dar maior significado à formação docente e, conseqüentemente valorizar a atuação profissional do professor.

Os próprios RFP (BRASIL, 1999, p. 33) afirmam que “[...] o professor não pode ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos”. Isso significa que o investimento na formação de professores torna-se inadiável.

Unir as atividades pedagógicas aos cuidados das crianças de zero a cinco anos é um desafio apresentado no Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil (RCNEI), documento lançado em 1998 pelo Ministério de Educação e Desportos, com o intuito de subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, servindo de base para a produção de programas, planejamentos e avaliações em instituições de educação infantil e redes dos municípios.

O Referencial é apresentado em três volumes. O primeiro, **Introdução**, contém informações sobre a própria organização da obra e concepções básicas para a Educação Infantil como os conceitos de criança, educar e cuidar, brincar, interação, diversidade e individualidade, aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, sendo necessário serem ampliados com leituras mais plenas, uma vez que são abordados de forma sucinta.

Formação Pessoal e Social, o segundo volume, focaliza a construção da identidade e autonomia⁴, bem como caracteriza orientações didáticas concernentes a objetivos e conteúdos relacionados por faixa etária – zero a três anos/ quatro a seis anos. Estabelece a função do trabalho educativo em criar condições para as crianças interagirem com os conhecimentos, com o meio, com os outros para que possam descobrir e ressignificar novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Conhecimento de Mundo é o terceiro volume, o qual engloba Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, caracterizando-se de orientações didáticas relacionadas em cada eixo temático em função de situações lúdicas como parte do contexto global das atividades, ou seja, “[...] as histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente”. (BRASIL, 1998, v. 3, p.101).

O documento define, ainda, o perfil do profissional de educação infantil, reconhecendo a relevância de uma formação ampla do profissional que seja capaz de refletir sobre sua prática, debater com seus pares e dialogar com as famílias e a comunidade com vistas à construção de um projeto educativo que evidencie “[...] um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado”. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 41).

⁴ O RCNEI define a autonomia como a capacidade de tomar decisões, considerando as regras, os valores, bem como as perspectivas pessoais e sociais, caracterizando-a com um dos princípios das ações educativas. (BRASIL, 1998, v. 2).

Por apresentar natureza aberta, flexível, o Referencial discute uma proposta curricular sem caráter obrigatório nem para as instituições nem para os professores, compreendido, portanto, como um recurso informativo, uma fonte que pode ou não ser usada.

Os objetivos do MEC, expressos na apresentação do RCNEI, retratam uma educação infantil de qualidade, superando as práticas assistencialistas e compensatórias, em função da construção de uma identidade pedagógica que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais com as crianças, considerando suas especificidades afetivas, cognitivas, sociais e culturais.

Kulhmann Jr. (2000, p. 59), entretanto, ao analisar a versão preliminar do Referencial, elucida a preocupação de se adotar o cuidar e o educar como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico.

Uma caracterização da educação infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e cuidar, inspirada na expressão inglesa *educare*. O risco que se corria com ela é aquele em que caiu a proposta de Referencial: a segmentação dessas duas dimensões. A tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos, utilizando-se elos de ligação entre eles: educar-e-cuidar.

A articulação do educar e cuidar na educação infantil pressupõe fundamentos teóricos consubstanciados nas concepções sociointeracionistas que consideram a construção histórico-social do conhecimento e a formação do sujeito social. Implica perceber a criança com o potencial para aprender em diversas situações: brincando, tomando banho, alimentando-se, desenhando, pintando, rabiscando, jogando, montando e desmontando peças de encaixe, em pares, argumentando sobre suas produções, resolvendo os conflitos, entre outras.

Para isso, a relação teoria e prática na formação docente consiste em contextualizar o processo de ensino e aprendizagem, analisando as concepções de criança, sociedade e educação, bem como os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento da criança. Os saberes críticos, criativos e éticos são essenciais para que os profissionais da educação infantil possam construir a prática pedagógica numa perspectiva emancipatória da criança cidadã.

Apesar de o RCNEI (BRASIL, 1998) significar um marco expressivo para enriquecer as discussões pedagógicas no interior de cada instituição, é preciso que

os profissionais da educação infantil possam compreendê-la com finalidades e objetivos específicos, construídos pela reflexão e ação coletiva, e isso requer diretrizes para orientar a construção de uma identidade pedagógica.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN), expressas na Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, constituem um documento normativo com caráter obrigatório a todas as instituições de educação infantil, cuja função específica é nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas concernentes à concepção de programas de cuidado e educação com qualidade, garantindo o direito à educação das crianças de zero a cinco anos.

A referida Resolução considera a criança como sujeito histórico e reconhece a necessidade das práticas pedagógicas inseridas na proposta curricular da Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, promovendo experiências que articulem o cuidado ao processo educativo, garantindo o desenvolvimento integral da criança.

O Art. 4º assevera:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Kramer (2009) afirma que toda proposta pedagógica orienta-se por pressupostos teóricos que expressam concepções de criança, de educação e de sociedade. Define tais pressupostos, ao recorrer inicialmente às ideias de Rousseau, que, a partir do século XVIII, passam a exercer uma profunda influência sobre a educação, por compreender a criança com características próprias, de modo que o objetivo primordial da educação infantil seria ensinar a criança a viver e a usar a liberdade.

Para compreender a historicidade da concepção de criança, Ariès (1981) resgata esse conceito nas sociedades primitivas, em que as crianças eram encaradas como adultos em miniaturas e assumiam responsabilidades no grupo em que viviam. A partir do século XVII, a criança passa a ser considerada como fonte de distração para os adultos e, posteriormente, a criança é afastada do mundo

adulto como uma forma de protegê-la das influências negativas do seu meio, devendo ser preservada da sociedade.

A partir dos séculos XVII e XVIII, com o surgimento do pensamento pedagógico moderno, novas perspectivas educacionais repercutem na educação infantil, influenciando a educação neste século.

Oliveira (2007b) delinea as proposições teóricas abordadas pelos pioneiros: Comenius defende uma educação voltada para a utilização de materiais e atividades diferentes; Rousseau compreende a necessidade da criança, desde cedo, experimentar situações de aprendizagem; Pestalozzi propõe atividades lúdicas como também formaliza procedimentos para treinamento de professores; Froebel, influenciado pelas ideias de Pestalozzi, cria na Alemanha, o primeiro Jardim de Infância, caracterizando a pré-escola com abordagem pedagógica; Decroly destaca o caráter global da atividade infantil e a função da globalização do ensino; e Montessori contribui para o movimento da renovação na educação.

Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por esses educadores, Kramer (2009, p. 28) explicita que tais propostas “[...] deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças, quanto nas professoras, como ainda, na própria pré-escola”.

Construir uma proposta pedagógica que considere todos os aspectos que envolvem a vida da criança significa estabelecer políticas públicas para formação inicial do profissional de educação infantil, tendo em vista a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Essa perspectiva se constitui na concepção de que todas as brincadeiras e atividades realizadas na instituição tenham um valor educativo: cuidar-educar.

Kramer (1995), ao analisar a história da educação pré-escolar no Brasil, ressaltou a importância de valorizar as especificidades das crianças, de acordo com a realidade em que estão inseridas, bem como caracterizar as condições de vida e trabalho dos profissionais que atuam com elas, contribuindo para que “[...] a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo”. (KRAMER, 1995, p. 113).

Constituir uma ação educativa em consonância com as necessidades específicas das crianças consiste em oportunizar aprendizagens significativas com amplitude de situações reais, tendo como princípio a contextualização e a totalidade

do processo, em busca de caminhos viáveis à concretização de uma educação de qualidade.

Assim, é relevante considerar o contexto sociocultural, no qual a criança se insere, elaborando uma proposta pedagógica capaz de possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, compreendendo as diversas interações sociais, permitindo experiências múltiplas que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação e desenvolvam linguagens expressivas e distintas.

Isso implica desmistificar a dicotomia entre o cuidar e o educar, observada na educação infantil das escolas brasileiras. O educador com atitude interdisciplinar deverá pensar em ações que proporcionem cuidados básicos e, ao mesmo tempo em atividades pedagógicas como a construção da autonomia, dos conceitos, dos conhecimentos, das habilidades.

A partir de uma situação-problema, organizam-se estratégias pedagógicas que concretizam projetos educativos alicerçados na observação realizada pelo educador, da leitura que faz de seu grupo de crianças, dos elementos adquiridos na sua formação, subsidiando a efetivação de seus registros num nível maior de complexidade, refletindo sobre sua prática e organizando novas ações.

Permitir que as crianças sejam capazes de se verem como indivíduos inseridos num momento histórico-social promove o desenvolvimento de sua identidade pessoal e de sua autonomia. Isso acontece quando são desafiadas a construir diferentes aprendizagens mediante as interações sociais, bem como as relações intrapessoais, propiciando o autoconhecimento.

Nesse contexto, a problemática da formação dos profissionais de educação infantil em nosso país aponta a necessidade de estabelecer políticas educacionais que priorizem a concretização da formação inicial numa abordagem interdisciplinar, com vistas a superar a fragmentação do saber, possibilitando a elaboração do projeto pedagógico coletivo em função dos princípios de cidadania no âmago das instituições de educação infantil.

A inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, segundo os RFP (BRASIL, 1999) retrata o modelo convencional em que se baseiam os processos de ensino e aprendizagem dos professores, ao desconsiderar a complexidade e a responsabilidade de educar as crianças desde os primeiros anos de vida.

Nesse modelo não se consegue articular conteúdo e método, saber geral e saber pedagógico; enfatiza-se o ensino e descontextualiza a aprendizagem, desvalorizando o vínculo afetivo, a comunicação, o jogo, a experiência e o conhecimento acumulado. Nesse sentido, o documento comenta:

Certamente o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional [...] e que se consolidou na década de 70. É para esse tipo de professor que as práticas tradicionais de formação estão voltadas. E é para subverter esse modelo de professor que outros tipos de práticas precisam ser construídas. (BRASIL, 1999, p. 45).

Criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que superem o atual modelo, analisado pelo documento como fragmentado e ineficaz, requer repensar a atuação profissional numa abordagem interdisciplinar. Isso implica desenvolver as múltiplas capacidades do ser humano, efetivando a relação dialética com o conhecimento, com os valores, com os outros, articulando a dimensão pessoal e social em busca da autonomia e compreensão da complexidade das questões humanas, políticas e educativas.

Nesse aspecto, os RFP (BRASIL, 1999) reconhecem que não há coerência entre o modelo de formação e o modelo ensino e aprendizagem, uma vez que os professores não experimentam em seu próprio processo de aprendizagem o que lhes é sugerido como necessário e bom para seus alunos, ou seja, os cursos de formação não vivenciam práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania, evidenciando um caráter elevado de academicismo e, conseqüentemente apresentando dificuldades de introduzir inovações nos cursos.

Analisar a atuação profissional do professor de forma que desenvolva a subjetividade de seus alunos como pessoas e cidadãos é possibilitar-lhe uma formação baseada na multiplicidade de saberes, propiciando a compreensão dos contextos sociais e das questões contemporâneas com as quais, tanto eles como seus alunos, estão envolvidos.

Os RFP (BRASIL, 1999) consideram as dimensões objetiva e racional, bem como a subjetiva e afetiva, imprescindíveis à formação de professores, em virtude

da complexidade contextual inerente ao trabalho pedagógico, que requer do professor conhecimento teórico e prático, proporcionando alternativas para resoluções de problemas mediante uma atuação profissional interativa, interpretativa e criativa.

Assim, implica desenvolver a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – conhecimentos teóricos e práticos – tendo em vista lidar com a diversidade de situações reais, mediante o domínio de saberes complexos e globais, exigindo reflexão sobre a mudança na formulação dos objetivos gerais da formação de professores que precisam aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente, criando e recriando sua prática e apropriando-se de saberes produzidos e elaborando novos saberes.

Portanto, a formação dos professores de educação infantil, deverá constituir-se de princípios interdisciplinares, possibilitando atitudes de reciprocidade, cooperação e saberes que propiciem o diálogo com a realidade, concebendo à sua formação valores éticos, políticos e culturais, enfrentando os desafios impostos pela sociedade de repensar a educação, bem como, propondo soluções que superem suas próprias adversidades e contradições.

1.5. Trilhando caminhos metodológicos

Resultante da interação do homem com o seu meio, o conhecimento não é fruto espontâneo e acabado, mas um processo de trabalho individual e coletivo, construído historicamente. A complexidade desse fato, que relaciona conhecimento e transformação social, necessita ser operacionalizada no campo educacional, pois tanto os indivíduos quanto as sociedades só produzem e acumulam conhecimento, progressiva e interativamente, no confronto histórico com a realidade.

A pesquisa em educação revela, no contexto atual, a possibilidade de construção de conhecimentos a partir da concepção de educação como um processo que se ressignifica no tempo e no espaço, através da ação dos sujeitos no ato educativo. Isso implica a tomada de decisões inerentes ao objeto de estudo e métodos que favoreçam uma análise histórica e qualitativa, com vistas à compreensão teórica e prática dos fatores que envolvem a educação.

Na abordagem da pesquisa qualitativa, Richardson (2009, p. 92) afirma que “primeiro, é essencial estudar o desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças em sua conceituação através do tempo”. Nessa relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa estabelecemos a metodologia a ser utilizada mediante a problematização que norteará novos caminhos para a reflexão e autocrítica no ato de conhecer.

Como diz Gatti (2007, p. 65), “pesquisa só se aprende fazendo”, ou seja, é preciso analisar, comparar, refutar, problematizar, aprender com os mais experientes. Diante dessa abordagem, o objeto de estudo “a representação social dos futuros pedagogos sobre a docência na educação infantil” consiste na análise de políticas públicas para a formação inicial docente com atuação na educação infantil, constituindo-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Triviños (2009) salienta a importância da objetividade e subjetividade do pesquisador mediante o enfoque qualitativo, atribuindo, à pesquisa qualitativa um processo dinâmico e dialético que se desenvolve, reformulando-se constantemente, cujas informações interpretadas numa visão de totalidade originam novas hipóteses e novas buscas de dados.

Nessa perspectiva, Gatti (2007, p. 43) atribui ao método na pesquisa em educação como “[...] ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Isso significa que o método está sempre em construção e se delineia a partir da vivência do problema consubstanciado pela sua relevância e consistência quanto às suas perspectivas e metas.

Para Lüdke e André (1986), o papel do pesquisador é fundamental para assegurar a unidade do processo acadêmico, viabilizando caminhos que primem pela equalização e harmonia dos objetivos a serem alcançados, utilizando métodos de investigação científica capazes de conferir qualidade à pesquisa.

Além disso, Guedin e Franco (2008, p. 125) afirmam que “numa pesquisa qualitativa, não basta reproduzir o real; é necessário reconstruí-lo com base nos pressupostos da metodologia [...]”. Assim, a pesquisa avança quanto conduz a novas descobertas e avança na sistematização teórica, exigindo “[...] um trabalho crítico, analítico, hermenêutico e dialético”. (GUEDIN E FRANCO, 2008, p. 126).

Portanto, os elementos teórico-metodológicos de caráter qualitativo que orientaram nossa pesquisa, constituíram-se a partir da:

- Reconstituição histórica e política da educação infantil no Brasil – formação docente e práticas educativas;
- Historicização das concepções de infância e suas implicações para a formação da criança cidadã na atualidade.
- A Teoria das Representações Sociais e a docência na educação infantil.

Além disso, realizamos a pesquisa documental para discutir o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, considerando o contexto em que se efetivaram o Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005, e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006.

Nessa etapa, realizamos a descrição dos aspectos históricos concernentes ao Curso de Pedagogia no CERES/UFRN e sua evolução diante das políticas públicas instituídas para a educação infantil no país, o que implica um estudo de caso.

Triviños (2009, p, 129) ratifica que:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana. [grifo do autor].

Dessa forma, a pesquisa se delinea a partir de um estudo descritivo e explicativo que, segundo Richardson (2009), apresenta a descrição das características do fenômeno social e a análise de suas causas e consequências.

Para isso, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Triviños (2009) contribui para a pesquisa qualitativa de natureza dialética, favorecendo a reflexão sobre o objeto de estudo mediante as ideologias presentes nos dispositivos legais e nas tendências concernentes às crenças e propostas pedagógicas.

Para Triviños (2009), a análise de conteúdo consiste na codificação, classificação e categorização do *corpus*, o qual se constitui do material coletado e requer um estudo aprofundado a partir das hipóteses e referenciais teóricos. Por isso, Franco (2008, p, 16) admite que “[...] toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. [...] deve, obrigatoriamente, ser direcionado a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”.

Portanto, a partir do conceito – unidade fundamental do conhecimento – é que se torna possível definir, raciocinar, argumentar, discursar e, portanto, transformar, conscientemente. Assim como na vida cotidiana, na pesquisa torna-se imprescindível a busca constante para se alcançar objetivos, pois estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a atuação do pesquisador, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los.

Para analisar as representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil, realizamos a pesquisa de campo. Esta etapa se efetivou, primeiramente, com a aplicação da técnica de associação livre de palavras⁵ com 118 alunos, matriculados no 1º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES (devido o ingresso dos alunos acontecer apenas no primeiro período do ano, são matriculados, no primeiro semestre, os períodos ímpares e, no segundo, os períodos pares). Isso significa que o período inicial e de conclusão do Curso concentram-se no primeiro semestre do ano letivo.

Estruturamos o questionário sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores (APÊNDICE I), previamente definidos em função do objeto de pesquisa – a RS dos futuros pedagogos da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil – considerando as características dos sujeitos da pesquisa que serão entrevistados como idade, sexo, experiência e tempo de docência na educação infantil.

Os estímulos indutores seguem a ordem: 1 – docência; 2 – Educação Infantil; 3 – infância; 4 – desenvolvimento; e 5 – aprendizagem. A obtenção dos dados que ora trabalhamos ocorreu em sala de aula para todos os alunos presentes, logo nas duas primeiras semanas de aula no ano de 2012.

Participaram da primeira fase da pesquisa 118 alunos, sendo 39 do 1º período; 20 alunos do 3º, 5º e 9º períodos e 19 do 7º período, com faixa etária entre 16 e 49 anos, oito do sexo masculino e 110 do sexo feminino.

Com o objetivo de comparar as RS dos alunos que estão ingressando no Curso de Pedagogia e os que estão concluindo, buscando compreender as

⁵ Segundo Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68) “trata-se de um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos”. Os pesquisadores em RS utilizam essa técnica com o objetivo de identificar as dimensões latentes nas RS através dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor.

interfaces inerentes à formação docente mediante suas experiências acadêmicas, pessoais e profissionais, no segundo momento desta etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE II). Dentre os 118 alunos, participaram dessa segunda etapa, seis alunos, três do primeiro período e três do nono, visto que atendiam os seguintes critérios que selecionamos:

- alunos do 1º e 9º períodos;
- que atuam na educação infantil;
- com tempo de experiência de 1 a 5 anos.

Nesse aspecto, Triviños (2009) defende que, para a pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios na coleta dos dados, visto que propicia, ao investigador, a liberdade e espontaneidade que enriquecem as informações sobre o objeto de estudo. Assim, o autor (TRIVIÑOS, 2009, p. 146) explica:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Com esse enfoque, espera-se que a pesquisa anuncie as implicações das políticas educacionais para a formação do educador infantil no sentido de estabelecer compromissos éticos e políticos com a criança cidadã, elucidando concepções sobre a docência que propiciem a concretização da qualidade do ensino nas instituições de nosso país.

O caráter dialético e dialógico na construção do conhecimento requer, dos pesquisadores, considerar a complexidade como inerente ao fenômeno educativo e isso significa perceber os aspectos sociohistóricos implícitos no objeto de estudo. A pesquisa sobre as implicações das políticas públicas na formação do educador infantil instiga novos olhares quanto às concepções de criança, educação e sociedade, bem como o papel das universidades em redimensionar o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia.

Dialético, na perspectiva de dialogar com as contradições inerentes ao objeto de estudo, construindo argumentações que favoreçam a multiplicidade de olhares,

percebendo a docência na educação infantil na totalidade de sua complexidade no contexto do século XXI. Além disso, o caráter dialógico é essencial para admitirmos o conhecimento como inacabado, buscando a essencialidade da docência através da diversidade de saberes que se efetiva no ensino e na pesquisa.

Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (FREIRE, 2007, p. 26).

Para Freire (2007), o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. Caracteriza-se por um pensar crítico, criativo com vistas à transformação da realidade para humanizar e perceber o compromisso implícito nas ações pedagógicas. E, nesse sentido, a pesquisa, como produção do conhecimento, e a educação, como prática social, requerem uma análise paradoxal e paradigmática das políticas educacionais, articulando a teoria e a ação educativa, inserindo-se, nesse contexto, com vistas às discussões sobre as políticas públicas para a formação docente na educação infantil.

Portanto, isso implica uma política de formação inicial docente, cujos conteúdos e metodologias empreendam um discurso interdisciplinar que surge do envolvimento e da complexidade na participação, no questionar, no pesquisar, buscando contextualizar o saber acadêmico numa perspectiva de intervenção transformadora.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: representações sociais e docência na educação infantil



CÂNDIDO PORTINARI "PALHACINHO NA GANGORRA" 1957

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: representações sociais e docência na educação infantil

Para uma discussão sobre a docência na educação infantil a partir das representações sociais dos docentes em sua formação inicial, torna-se imprescindível resgatar o contexto histórico responsável pela atual caracterização e desenvolvimento da educação infantil no Brasil, uma vez que as mudanças econômicas, políticas e sociais determinaram a disseminação de um conjunto de concepções sobre a infância e o papel da criança na sociedade como sujeito histórico e social.

Em nosso país, a história da educação infantil afirma-se a partir do final do século XIX, em consequência da inserção das mulheres nas indústrias, com fins puramente assistenciais e de atendimento médico. Segundo Oliveira (2007b, p. 17)

[...] enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

No início do século XX, movimentos reivindicatórios por melhores salários e melhores condições de trabalho para a mulher contribuíram para a formação de sindicatos de trabalhadores. Em meados do mesmo século, foram estabelecidas normas, tendo em vista a elaboração de propostas para o atendimento infantil, porém com precariedade e caráter discriminatório.

Além disso, o contexto econômico e político presente nas décadas de 1970 e 1980, marcado por movimentos operários e feministas, propiciou a luta pela democratização da educação pública brasileira. Essa conquista é expressa na Constituição de 1988, que reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Por outro lado, para superar uma educação assistencialista e compensatória, chegamos ao discurso hodierno que caracteriza e contextualiza a educação infantil, compreendendo a criança como ser histórico e social, sujeito que constrói o próprio conhecimento.

A partir de perspectivas socioafetivas e cognitivas, concepções psicológicas e antropológicas têm contribuído para se conhecer o desenvolvimento infantil, permitindo elaborar e construir uma prática pedagógica que oriente sobre o quê e como as crianças de zero a cinco anos aprendem.

Cohn (2005, p. 22) estabelece que a infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança e que, na sociedade contemporânea, “[...] os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento de infância e de uma concepção de infância”.

Isso implica uma representação social de infância e docência que corrobora com o contexto atual em que as crianças não são mais consideradas como um adulto em miniatura, ou pelo menos não deveriam ser, mas percebidas como crianças que se inserem numa realidade globalizada, excludente e que sua compreensão desta realidade se manifesta de diversas maneiras que não é a lógica do adulto. E, nesse aspecto, que representação social de docência se constitui na formação inicial docente?

Nesse trabalho, assumimos a concepção de docência problematizadora que, segundo Freire (2007) consiste no compromisso com a liberdade de educadores e educandos, sujeitos da prática educativa. Isso significa dialogar com a realidade, desmistificando as falácias da sociedade que exclui e fragmenta o conhecimento. A docência, nessa perspectiva, fundamenta-se no ato cognoscente que estimula a crítica, a criatividade, a reflexão e ação sobre a realidade através da mudança que se faz na revolução de ideias, crenças, concepções, representações, propondo às crianças situações-problema desafiadoras e necessárias à compreensão do meio em que vive.

2.1. Representações sociais

Serge Moscovici, no início dos anos 1960, elabora a Teoria das Representações Sociais, apoiado no trabalho da Sociologia moderna de Émile Durkheim, que propôs a expressão representação coletiva para indicar o efeito coercitivo do social sobre o individual, cujas crenças e ideias persistem ao longo do tempo, determinando os valores da sociedade.

Enquanto que, para Durkheim, as representações coletivas têm caráter estático – fazem com que as sociedades se mantenham coesas; conservam, preservam as estruturas – e são discutidas como um conceito, Moscovici atribui, às representações sociais, um caráter dinâmico – tem interesse na inovação e na mudança social – e as discute como um fenômeno.

A partir dessa construção teórica, Moscovici a transforma, ressignificando o seu arcabouço para a representação social, que implica uma interação entre o social e o individual. Nessa perspectiva, Moscovici (1978, p. 28) admite que

A representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

O docente, na sua formação inicial, começa a construir conhecimentos mediante as interações que estabelece com os teóricos, os formadores, os seus pares, mas, essencialmente, partindo de sua experiência escolar, define seu perfil de educador para trabalhar com as crianças pequenas. Percebemos, então, que, no cerne dessa formação, suas crenças, ideias, valores emergem para uma compreensão mais ampla da infância e as possibilidades de cuidar e educar no âmbito da educação infantil.

Infância e docência se entrelaçam, desafiando a formação do educador infantil na era tecnológica e globalizada, compreendendo fatores políticos, sociais, culturais, econômicos, pedagógicos, entre outros, que interferem na ação educativa e, conseqüentemente, no olhar sobre a criança, sobre o educar, cuidar e brincar.

Dessa forma, a Representação Social de docência na educação infantil revela o propósito de todas as representações sociais que é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar como um processo de ancoragem e objetivação, termos que caracterizam a RS.

Para Moscovici (2003) as representações sociais são um produto da interação e comunicação. Sem a representação, não haveria comunicação. Devido à variação e diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, o desenvolvimento da imprensa e a difusão da alfabetização provocou a circulação de ideias e a produção psicossocial do conhecimento, ou seja, as pessoas passaram a ter acesso a informações de diversas áreas e termos que, antes eram comuns apenas na

comunidade científica, passaram a fazer parte do cotidiano das relações sociais, sendo utilizados e internalizados por cada um de nós.

Com isso, as representações possuem duas funções: convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, constituindo um tipo de realidade e são prescritivas, impondo uma força irresistível. Como afirma Moscovici (2003, p. 33), “[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente”.

Ao estudar as representações sociais de docência na sua formação inicial, estamos percebendo o futuro docente como ser humano na sua totalidade, capaz de questionar e buscar respostas sobre os dilemas do ato educativo, na tentativa de compreender esse fenômeno. Por isso, a teoria das RS consiste na formação das explicações produzidas pelo senso comum em sociedades complexas.

Nessa perspectiva, o lugar que as representações ocupam numa sociedade pensante revela o que nós podemos mudar e o que nos muda. O que Moscovici (2003) chama de universo consensual nas representações sociais: a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade. O ser humano é a medida de todas as coisas. As pessoas são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo.

Diferente do universo reificado, em que a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade, todas as coisas são a medida do ser humano. A sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais.

Então, o que explica as propriedades cognitivas dos futuros docentes em criar representações de docência para a educação infantil? Para compreender esse processo de tornar o não-familiar, familiar, precisamos analisar os dois processos que geram as RS: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem absorve ideias estranhas e reduz a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Compara, interpreta. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Representação é um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. O processo de representação envolve a codificação de algo que foi socializado por ter sido nomeado, classificado. Moscovici (2003, p. 63) afirma que “categorizar alguém ou alguma coisa significa

escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Quando o futuro docente classifica, nomeia o que ele representa sobre a docência na educação infantil, busca manifestar seu ponto de vista baseado nas suas experiências educacionais, tendo como consequência facilitar a sua interpretação das características inerentes à infância e ao trabalho educativo que envolve o desenvolvimento das crianças.

Além disso, compreende as intenções e motivos subjacentes às ações de outros docentes nesse universo, refletindo sobre essa realidade, formando suas opiniões acerca da qualidade da educação dessas crianças, implicando a necessidade de transformar essa realidade.

Essa dinâmica nos conduz à objetivação, processo da RS que transforma algo abstrato em algo quase concreto. Reproduz em coisas que podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem.

A RS de docência do futuro educador infantil institui as palavras que passam a ser usadas em várias situações sociais e educacionais, alicerçando na cultura possibilitada pela própria linguagem, com vistas a criar instrumentos para transformar suas representações em realidade. Moscovici (2003, p. 73) admite que, nesse paradigma, “[...] não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir”.

Se nossas representações tornam o não-familiar em algo familiar, então, as experiências e memórias não são inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Nesse caso, ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. Enquanto a ancoragem mantém a memória em movimento, classifica e dá nomes, a objetivação reproduz conceitos e imagens para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

O futuro docente, quando inicia seu processo de formação, traz consigo saberes construídos durante sua experiência escolar que influenciaram e influenciam na sua forma de pensar sobre a docência. Suas crenças, seu valores estão implícitos nesses saberes, mas, além disso, estão presentes também um conjunto de conceitos, proposições e explicações que tiveram origem na sua vida diária no percurso das comunicações interindividuais, baseadas no senso comum.

Nesse pressuposto teórico das RS, o pensamento é bi-causal, ou seja estabelece-se uma relação de causa e efeito e uma relação de fins e meios. Como diz Moscovici (2003, p. 82), “em vez de dizer: ‘por que razão ele se comporta desse modo?’, nós dizemos: ‘com que propósito ele se comporta assim?’ e a procura de uma causa se torna a procura de motivos e intenções”.

Isso implica que a RS de docência do futuro educador nos provoca a uma reflexão política e pedagógica da formação docente, uma vez que os motivos e intenções estão implícitos desde as discussões que norteiam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e suas repercussões no redimensionamento das propostas pedagógicas que institucionalizam a matriz curricular do Curso.

2.2. Docência na educação infantil

Compreender a docência no contexto atual requer ampliar as perspectivas de sua atuação na educação infantil, a partir das especificidades da criança que pensa, age, cria e recria suas hipóteses na interação com o outro, construindo conhecimentos diante das diversas linguagens que lhe são oportunizadas no espaço educativo, social e cultural.

Dessa forma, a docência constitui o trabalho pedagógico que precisa ser organizado, implementado e avaliado mediante as necessidades das crianças nas suas especificidades, propiciando a articulação entre o educar, o cuidar e o brincar. Implica planejamento, organização do espaço, gestão de sala de aula, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural da criança.

Oliveira (2007a, p. 72) enfatiza:

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

Nesta perspectiva, a docência na educação infantil se configura pela necessidade de compreender a criança como sujeito histórico, social, cultural e

capaz de se desenvolver nas interações que estabelecem com o outro e com o meio em que está inserido. Por isso, não se limita apenas à sala de aula, mas se caracteriza pela capacidade de gerir o espaço educativo nas suas dimensões pedagógicas, políticas e socioculturais.

Como dimensão pedagógica, a docência assume o papel de planejar, organizar o espaço educativo baseado na realidade e na transformação desta, com vistas ao desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, afetivos, linguísticos, estéticos, éticos, culturais e sociais. Está relacionada à dimensão política e à dimensão sociocultural, pois implica a formação da criança para compreender sua realidade e transformá-la, além de se perceber parte da sociedade e de um contexto em que crenças, costumes contam sua história, mas que também faz história.

Nesse aspecto, Tardif (2007) argumenta a relação entre a docência e a gestão educacional, ampliando as possibilidades de participação do profissional em educação na organização física e social da instituição. O docente não mais está atrelado apenas à sala de aula, mas também pode contribuir para as discussões sobre a gestão da política que se faz no espaço educativo.

A docência, segundo Oliveira (2007a, p. 73) revela, nesse cenário, como um “[...] exercício construído concomitantemente nos espaços de formação e atuação profissional, um instrumento político-pedagógico capaz de mudar a lógica de trabalho das instituições que separa teoria e prática”.

Defendemos, então, que a docência para a educação infantil aparece, nesse novo cenário, com a perspectiva de inserir o profissional na dinâmica das relações interdisciplinares, desafiando o próprio docente a construir suas experiências baseadas em pressupostos consubstanciados no compromisso ético de proporcionar às crianças vivências lúdicas e educativas capazes de compreenderem sua atuação no mundo dos adultos, mas como crianças que brincam, aprendem e testam suas próprias hipóteses.

Numa abordagem histórico-social, a teoria de Vygotsky (2007), tem, como premissa básica, o reconhecimento da capacidade da criança desde recém-nascida, cuja possibilidade de apropriação de conhecimentos acontece mediante as interações sociais. Para isso, torna-se relevante propiciar, às crianças, interações das mais diferentes naturezas, levando em consideração a diversidade e a heterogeneidade como elementos enriquecedores ao universo infantil.

Segundo Vygotsky (2007), a criança nasce dotada das funções psicológicas elementares (reflexões involuntárias) que são transformadas em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e deliberação) adquiridas a partir do aprendizado cultural, sendo a linguagem extremamente importante para o próprio desenvolvimento psicológico.

Para explicar esse processo, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que consiste na distância entre o Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial.

O Desenvolvimento Real é determinado pelo que a criança é capaz de realizar sozinha porque já possui um conhecimento consolidado. O Desenvolvimento Potencial é determinado pelo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente. Nesse sentido, é preciso a atuação do mediador, o qual ajudará a criança concretizar ações que ela não atinge sozinha.

Para Vygotsky (2007), as dimensões: desenvolvimento, aprendizagem e ensino são processos distintos que interagem dialeticamente, cuja aprendizagem promove o desenvolvimento em função do conhecimento pela mediação do “outro”.

Nessa perspectiva, a função educativa nas instituições de educação infantil assume um caráter de premeditação, cujo planejamento, acompanhamento e avaliação busca uma concepção de conhecimento como uma totalidade, devendo incluir temas relativos ao conhecimento de si, do outro e das questões presentes na sociedade contemporânea.

Surge, assim, a preocupação com a formação do profissional de educação infantil, na qual evidencie capacidades inter e intrapessoais num processo de inserção dos conhecimentos a partir da ação/reflexão/ação, considerando que todas as atividades, brincadeiras ou ações que se realizam com as crianças e para as crianças tenham um valor educativo: cuidar e educar.

A educação infantil, na perspectiva histórico-cultural, define a criança em construção e reconstrução do conhecimento, mediante a interação permanente com possibilidades educativas, emotivas e cognitivas num processo dinâmico, real, ativo e reflexivo.

Para compreender como ocorre a aprendizagem da criança, a prática do diálogo e a busca de uma transformação social são fatores inerentes à docência, pressupondo a formação do professor/pesquisador. Para isso, é preciso a prática de

leituras mais plenas e releituras críticas dos fatos vivenciados no cotidiano da sala de aula, cuja dinamicidade e criatividade propiciadas pela leitura equalizarão numa visão ampla e global do mundo e da própria vida.

A intencionalidade da ação interdisciplinar em seu caráter antropológico evolui na investigação do homem como ser reflexivo, mediante o ato de perguntar em função da compreensão total do conhecimento, cujo método surge do envolvimento e da complexidade na participação em planejar, elaborar e efetivar propostas pedagógicas, buscando contextualizar o saber educacional.

Para repensar sobre a docência, torna-se imprescindível o autoconhecimento na análise das práticas individuais, cuja natureza é sempre social, ou seja, ao perceber-se em suas próprias experiências, o docente amplia as possibilidades de leitura de sua prática e a de outros colegas.

Para Oliveira (2007a, p. 78), o contexto da docência na educação infantil sinaliza:

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

Como sujeito da ação educativa, o docente reconhece a importância de sua história de vida inserida na história das crianças, construindo o ambiente que favorece a apropriação das diferentes linguagens com vistas à compreensão do mundo em que vive e à construção de valores éticos, sociais e culturais que contribuem para a formação da criança.

Segundo Fazenda (2001, p. 76), “[...] a prática de cada um está marcada por sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional”. Buscar indicações teóricas que possam refletir sobre a prática, tendo em vista a construção de uma nova didática, em função da necessidade de compreensão da complexidade dos condicionantes históricos que determinaram as práticas atuais dos professores, pressupõe uma relação dialética com a própria prática, impelida pelo diálogo consigo

mesmo, com os pares e com os teóricos, assumindo atitudes de humildade e reflexão diante da limitação do próprio saber.

O reconhecimento da educação infantil como um espaço que propicia o processo de construção da relação ensino e aprendizagem e de acesso ao conhecimento, culturalmente acumulado pela humanidade, contribui para efetivar um trabalho pedagógico mais comprometido com uma intencionalidade educativa, o que não significa escolarizar a criança, mas articular o cuidar, o educar e o brincar, com vistas à ampliação de experiências que lhe favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Por exemplo, quando o professor planeja uma atividade lúdica (jogo da memória) sobre as obras de Portinari, dentre as quais abordam temas sociais que retratam a história e a realidade de nosso país, desafia as crianças a pensarem sobre essa realidade, bem como transformá-la. Isso requer uma concepção de criança cidadã que participa ativamente da sociedade e está inserida num processo de compreensão dos fatores envolvidos da sua própria realidade.

Além disso, nesse exemplo, o professor oportuniza a criança desenvolver diversas linguagens, dentre elas, a linguagem oral e escrita, pictórica, musical, cinestésico-corporal, espacial, lógico-matemática a partir das obras de Portinari. Apresentamos esse exemplo, nesse trabalho, a título ilustrativo, para defender a docência na educação infantil, não como o professor que vai ensinar conteúdo, mas aquele que instiga as crianças a vivenciarem e descobrirem o mundo ao seu redor, através da sua própria história, de sua própria realidade.

Com o propósito de explicitar parâmetros e critérios que possibilitem compreender as intenções nas tomadas de decisão no cotidiano escolar, é crucial a lucidez dos princípios que norteiam a metodologia dos cursos de formação inicial, permitindo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento com vistas à compreensão do real, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças numa relação dialética, cujas contradições presentes sejam palco de discussão política, e não de alienação às condições de vida tanto docente quanto discente.

Nesse sentido, o professor reafirma a importância de seu papel, à medida que oportuniza, na educação infantil, a construção da visão de mundo das crianças, tendo em vista a formação do cidadão planetário, capaz de enfrentar os desafios

impostos pela sociedade contemporânea: dentre eles: o consumismo, o individualismo, a indiferença à vida humana e do planeta.

A docência, nesse contexto, consiste em produzir conhecimentos a partir de vários saberes que se caracterizam por um esforço de totalização e integração de diferentes perspectivas, privilegiando a essência das ações que nortearam ou norteiam a formação docente, fazendo uma releitura da concepção de educação, mediante questões éticas e reflexivas das teorias e práticas educacionais. Formosinho (2002, p. 184) afirma

A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional. Sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é simultaneamente uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano.

Enfrentar o desafio de desvelar uma ética própria que determinou o modo próprio de ser que o personaliza como ser único, habitante e construtor de uma forma própria de educar, exige que o docente possa conhecer a si próprio, rompendo com estereótipos adquiridos no passado, compreendendo seu papel no mundo e interagindo com os outros e com seu ambiente, num movimento circular .

Nesse processo de construção do sujeito histórico e social, a profissão docente como prática social se transforma, adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade, evidenciando um caráter dinâmico e formativo que colabore para os processos emancipatórios do indivíduo.

Assim, estabelecer relações entre a teoria e a prática proporciona, à atividade docente, o alicerce para definir sua identidade profissional a partir de sua história de vida, seus saberes, suas angústias, sua dimensão simbólica, mediante a interação com outros professores, outras escolas, outros saberes.

Reelaborar os saberes iniciais, em confronto com as práticas vivenciadas nos contextos escolares, mediante um processo coletivo de reciprocidade, propicia, à formação do professor autonomia para tomada de decisões exequíveis à solução dos problemas educacionais.

Valorizar o trabalho do docente como sujeito das transformações da realidade da educação em nosso país requer consideração indissociável entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo, compreendendo um

projeto humano emancipatório capaz de ratificar a prática do discurso da liberdade e da democracia.

Diante desses pressupostos, defendemos a docência como a produção de saberes científicos e didático-pedagógicos, em que ensinar e aprender são interdependentes e implicam a ação e reflexão de educadores capazes de criar e recriar o conhecimento visto como inacabado, exigindo posturas críticas, curiosas, questionadoras, humildes e suscetíveis a mudanças constantes, no ato de pensar e atuar na educação de nossas crianças.

Assim, a docência na perspectiva histórico-cultural considera o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico; articula as diversas linguagens no processo de ensino e aprendizagem; ressignifica a concepção de criança; e considera os aspectos sociais e culturais que envolvem tanto as crianças quanto as professoras e professores.

Portanto, a docência como profissão implica formação específica, contextualizada, fundamentada em pressupostos que reflitam sobre a prática educativa, estabelecendo relações entre as dimensões de ensino e aprendizagem, num processo de construção inacabada de ação/reflexão/ação do trabalho pedagógico.

2.3. Formação inicial docente

O curso de Pedagogia, *locus* privilegiado da formação inicial docente para a educação básica, tem uma trajetória histórica e política constituída de debates contraditórios e desarticulados. A docência é assumida, nessa formação, articulada ao discurso da gestão, organização do ensino e produção do conhecimento.

Formar professores de educação infantil no século XXI é o desafio que se coloca para o Curso de Pedagogia. Redimensionar a proposta pedagógica do curso a partir da Resolução CNE/CP 01/2006 implica a análise do propósito implícito nessa política pública e promover um debate constante sobre as intenções que permeiam a formação docente.

Leite (2008, p. 49) enfatiza que “é preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola”.

Isso se torna ainda mais urgente quando falamos em educação infantil, visto que articular o educar, cuidar e brincar implica conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos, entre outros, que possam consubstanciar a formação docente numa perspectiva política e emancipatória. Isso significa compreender a criança no seu contexto e cuidar para que ela aprenda a partir da compreensão de sua própria realidade.

Além disso, ser capaz de elaborar propostas que melhorem a vida dessas crianças, na construção de sua cidadania, e de sua família, concretizando processos humanizatórios, formativos e emancipatórios, requer desmistificar práticas alienantes e excludentes, pautadas apenas em datas comemorativas, e assistencialistas que ainda permeiam as instituições de educação infantil.

Nesse contexto, Franco (2003, p. 117) afirma que

considerar a pedagogia como base identitária dos cursos de formação de educadores significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade.

Articular teoria e prática na ação educativa implica discutir o contexto que a pesquisa assume na educação infantil, cujo papel relevante na transformação dessa realidade provoca a integração entre o cuidar e o educar, a partir de uma intencionalidade construída na análise das necessidades das crianças e no reconhecimento de suas especificidades.

Nesse caso, a docência na educação infantil alicerçar-se-á na complexidade do fazer educativo, baseada na epistemologia que se articula com a prática, mas também se vincula aos princípios de uma formação dialética e dialógica com a realidade da educação brasileira. Implica o movimento entre a compreensão e transformação da realidade, mediante a investigação que se constrói na formação de educadores pesquisadores sobre a prática, tornando-se também sujeitos dela.

Como afirmam Dias; Machado e Nunes (2009, p. 17):

reivindica-se para a formação do professor, mais do que a segurança do acesso a um direito formal, sobretudo, uma abordagem curricular flexível e dinâmica, que considere tanto a qualidade técnica, quanto as efetivas contribuições à construção do ser, do saber e do fazer desse professor, comprometido com a ruptura de determinados modelos de educação e, por conseguinte, de um modelo de sociedade repleta de desigualdades econômicas e sociais.

Portanto, a representação social da docência na educação infantil insere-se nesse contexto de formação de professores com o intuito de revelar o papel da pedagogia nessa formação e sua contribuição para a formação cidadã da criança na educação brasileira.

Isso é relevante porque, conforme a Resolução CNE/CP 01/2006, no Art. 3º:

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A formação docente, nesse documento, se baseia nos princípios que caracterizam a docência, mediante a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, reconhecendo a escola como organização complexa, cuja função social consiste em promover a educação para e na cidadania.

O curso de Pedagogia, nesse enfoque, desafia o aluno a pesquisar a realidade educacional, com o objetivo de compreender as implicações políticas que envolvem o fazer educativo, mas também analisar e transformar tal realidade através de mudanças conceituais na ação e reflexão da prática pedagógica.

O princípio de interdisciplinaridade parte da liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na cooperação, baseia-se no desejo de inovar, criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar, possibilitando um exercício prático que conduz à realização humana para que o homem possa criar e transformar a realidade social e cultural.

Kishimoto (2002, p.112) acredita que não há hierarquias entre disciplinas científicas e pedagógicas. “Perceber o problema, o fenômeno desde o início, com instrumentos científicos de observação e avaliação, requer a ação direta desde o início dos cursos de formação”. Significa, então, olhar a prática pedagógica, utilizando outro paradigma, o científico.

Assim, o futuro docente deve ser desafiado, desde o início de sua formação a visitar as instituições de educação infantil com vistas a dialogar com a realidade sob a orientação do formador que norteia o olhar do aluno, amparado em pressupostos teóricos, utilizando instrumentos de observação que possam identificar as concepções de infância e docência presentes na ação educativa.

O redimensionamento do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP 01/2006 requer a análise do excesso de disciplinas de natureza teórica sem vínculo com a prática pedagógica, além de identificar as contradições entre os saberes profissionais e acadêmicos. Isso nos leva aos princípios de contextualização, democratização, pertinência e relevância social (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006).

A contextualização na formação docente implica inserir o futuro professor no universo da docência a partir de sua própria experiência enquanto aluno, compreendendo sua própria história, reconhecendo-se parte do processo educativo e sua responsabilidade na transformação da sua realidade, mediante uma prática democrática, através da participação na gestão da educação e na organização dos sistemas de ensino.

Kramer (2002), ao discutir as tensões e questões de natureza política e sociocultural sobre a formação de profissionais de educação infantil, admite que as duas dimensões afetam as políticas públicas de formação e, conseqüentemente, provocam alguns dos muitos desafios que precisam ser resolvidos como a contradição entre o aspecto legal e realidade da educação brasileira, “pois, na prática, busca-se conciliar uma realidade na qual estão inseridos profissionais de escolaridade distintos”. (KRAMER, 2002, p. 120).

Conciliar essa realidade caótica com o imperativo urgente de oferecer às crianças uma educação de qualidade, possibilitando-lhe seu desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais, implica entender a criança como um ser indivisível.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) enfatiza o cuidar e o educar como dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida da criança, sendo essencial a sua indissociabilidade na educação infantil. Na formação inicial docente é necessário a compreensão da articulação entre o educar e o cuidar numa perspectiva teórica e prática, percebendo as peculiaridades e relações existentes na construção da docência para educação infantil.

Pensar a formação docente, no contexto atual, consiste na compreensão dos saberes que envolvem a docência apresentada pelas RS dos futuros professores, pois segundo Formosinho (2002, p.173), “todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor”. Isso significa que se aprende a ser

professor desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, avaliando e julgando a coerência entre o discurso e a prática docente.

Kramer (2002) acredita que a formação profissional do futuro professor de educação infantil acontece em diferentes espaços e tempos, e nesse sentido estabelece: a formação prévia no ensino médio ou superior, adquirindo conhecimentos básicos e científicos; a formação no movimento social em fóruns, associações, sindicatos com orientação de cunho político; a formação na instituição em que trabalha através de estudo, leitura, debate com vistas à compreensão da realidade; e a formação cultural mediante experiências com a arte, literatura, música, cinema, teatro, pintura, museus, bibliotecas.

A Resolução CNE/CP 01/2006, no Art. 3º, coloca como um dos princípios para a docência, a ética e sensibilidade afetiva e estética, implicando, portanto, uma formação cultural. Formação utópica para nossa realidade, mas essencial numa sociedade elitista e excludente.

Para enfatizar a importância da formação cultural do docente, Kramer (2002, p. 127) a considera como aquela “[...] que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo”.

A interação dos futuros professores com os mais experientes e com as crianças, aprendendo, vivendo e brincando com elas, são fatores relevantes para a docência no sentido mais amplo. Isso implica compreender a formação científica, cultural e política de forma contínua, sendo fundamental valorizar os saberes teóricos e práticos que reconheçam as especificidades da infância e promoção da construção coletiva no espaço educativo, analisando as políticas públicas que regulam a formação de professores.

Kramer (2002, p. 130) ratifica:

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais.

Portanto, compreendemos a formação inicial docente no âmbito das políticas educacionais como problemática crucial para avançar na qualidade da educação infantil, requer compromisso com a vida das crianças e futuros professores que atuarão numa perspectiva de mudança da realidade brasileira quanto às necessidades inerentes a uma vida digna do ser humano. Utopia? Sonho? Que a resposta esteja em nossas ações enquanto formadores dos futuros professores, refletindo sobre a docência no sentido de gestão dos diversos saberes num mundo dinâmico e, ao mesmo tempo contraditório nas atitudes humanas.

2.4. Políticas públicas para formação docente

As políticas públicas para a formação docente na educação infantil, no contexto atual, exigem uma nova postura dos professores em articular o educar, cuidar e brincar, com vistas ao desenvolvimento integral da criança, respeitando suas peculiaridades e necessidades, proporcionando vivências que instiguem o pensar, o criar, o imaginar no ato de produzir.

Respeitar as crianças como cidadãs, implica compreender que políticas públicas são consideradas na formação docente, uma vez que é preciso assumir o compromisso com a qualidade dessa formação, considerando a participação do professor na luta pelas conquistas do respeito à infância no Brasil diante dos problemas que afetam as crianças pequenas: o trabalho infantil, o abuso, a violência e a privação de direito ao convívio familiar.

No desejo de viabilizar essa participação, percebemos as tensões para a docência na educação infantil, cujas políticas educacionais, como parte do conjunto dessas políticas, caracterizam-se pelas leis, decretos, resoluções que estabelecem a ação do Estado constitucionalmente, mas que não se concretizam na prática educativa.

Formosinho (2002, p. 181) desafia a universidade a assumir o compromisso de “fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida”.

Desmistifica, assim, a visão reducionista da docência numa perspectiva apenas teórica, centrada na atividade intelectual e técnica, exigindo um profissional que reconheça a criança na sua totalidade: que se insere num contexto social,

fazendo parte de uma família, uma comunidade; que pensa, atua e recria sua própria história sendo essencial a prática indissociável do cuidar e do educar.

A formação do educador infantil perpassa pelo compromisso com a criança cidadã, a partir de políticas públicas exequíveis às suas necessidades e especificidades do cuidar e educar, numa perspectiva de respeito aos direitos da criança instituídos pela Constituição de 1988. Assim, os educadores se assumem como atores políticos nos processos de decisões e busca de estratégias na resolução de problemas, mediante a elaboração e implementação de políticas públicas que provoquem as mudanças necessárias para a participação social da população brasileira.

Podemos destacar nesse trabalho, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) criada em 1990, cujo caráter político e acadêmico, teve sua origem no movimento dos educadores que se organizou no final da década de 1970. No contexto da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a ANFOPE passou a ser reconhecida como Entidade de Estudos e Pesquisas em Educação. Em seus princípios norteadores, reafirma a defesa da formação inicial de todos os profissionais da educação na Universidade, da base comum nacional, como referencial orientador da formação de todos os professores e a docência como base de identidade de todo profissional da educação.

Baseado nos movimentos e discussões que se configuraram historicamente, a ANFOPE definiu os princípios gerais para formação docente. Dentre eles, destacam-se, segundo Brzezinsk (2011), a formação inicial, sempre presencial e em nível superior; a gestão democrática da educação presente na escola e demais instituições educativas; a autonomia universitária, como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais; a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo; a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *lócus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, dentre outros.

Esses princípios, defendidos pela ANFOPE, norteiam a formação docente no contexto atual, priorizando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação. Essa preocupação ratifica a necessidade de políticas públicas que possam implementar a proposta de articular a docência, a gestão e a pesquisa na formação docente.

O parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, ampliou a formação do pedagogo no sentido de integrar “à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p.6).

A docência como base da formação docente e da identidade dos profissionais da educação constitui o ato educativo intencional que mobiliza a teoria e prática pedagógica no espaço de ensino e aprendizagem. O futuro pedagogo, em sua formação, assume a capacidade de, além de definir estratégias que se referem à sala de aula, participar na gestão e elaboração de projetos exequíveis à prática educativa.

A Resolução Nº 1/2006 ratifica essa proposta em seu art. 4º, Parágrafo único, incluindo, nas atividades docentes, a participação e gestão de sistemas e instituições de ensino, como tais compreendidas

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

As Diretrizes Nacionais redimensionam os projetos políticos pedagógicos das universidades, conduzindo um processo de discussão e reflexão da docência no âmbito da educação infantil. Exigindo, portanto, uma proposta que corrobore com o papel social da educação na sociedade conflituosa, contraditória e excludente, integrando-se aos cursos de formação docente.

Segundo Brzezinsk (2011), a ANFOPE, diante de suas posições acadêmicas, culturais, pedagógicas e políticas, defende a Base Comum Nacional para instituir diretrizes e os novos desenhos curriculares de formação de licenciados em nosso

País. A Base Comum Nacional, cuja concepção foi “[...] consubstanciada em 1983, teve uma evolução em seus princípios ao longo de trinta anos de existência do movimento nacional de educadores”. (BRZEZINSKI, 2011, p. 41).

A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes:

- A formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral;
- A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho docente;
- O trabalho pedagógico como foco formativo;
- A sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela educação básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- A ampla formação cultural;
- A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica, desde o início do curso;
- A incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- A vivência de gestão democrática;
- O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (BRZEZINSKI, 2011, p. 42).

A docência como base da formação de professores é enfatizada pela ANFOPE, considerando os aspectos teóricos, humanos, culturais em consonância com a vivência da realidade mediante a pesquisa como princípio de formação e a gestão democrática como compromisso social e político da docência. Analisamos, nesse aspecto, a superação da formação docente teórica e técnica, construindo a docência através da reflexão sobre o próprio trabalho educativo.

Isso envolve desde o primeiro período da formação inicial docente, conhecer a realidade educacional de nosso país, compreendendo a relevância do curso de Pedagogia ou demais licenciaturas para transformar essa realidade numa educação de qualidade. Requer desenvolver capacidades de análise política e pedagógica dos fatores que permeiam a educação brasileira, posicionando-se crítica e eticamente diante dos desafios impostos à prática docente.

Nessa ótica, o envolvimento dos educadores é essencial para que as políticas públicas de formação docente sejam o resultado do processo reivindicatório da sociedade civil em consolidar a educação como direito de todos, visando o desenvolvimento pleno da pessoa, conforme reza a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205.

Brzezinsk (2011, p. 49) afirma

A ANFOPE reivindica que a categoria profissional se assuma cada vez mais como produtora da profissão professor, com o objetivo de sensibilizar a sociedade brasileira de que a profissão carrega em si um significado social que instiga mudanças indispensáveis e, em particular, para a reorganização das políticas educacionais a fim de que se tornem políticas de Estado, não de governo e não de partido político.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, pelo Ministério da Educação, no período de 28 de março a 1 de abril de 2010, com a participação da sociedade civil, e dos representantes dos movimentos defensores das propostas para organização da educação nacional, contribuiu nas discussões e deliberações das plenárias de cada eixo temático: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social ; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Dentre as principais decisões deliberadas na CONAE 2010, destacamos: o fortalecimento do ensino público e gratuito; a ampliação do atendimento de creche, ensino fundamental em período integral e ensino médio profissionalizante e a construção de um Referencial Nacional para a Formação de Professores.

Nessa discussão, Brzezinsk (2011, p. 33) corrobora:

É, neste contexto, que a ANFOPE vem assumindo, com força intensificada, mais um movimento de formação e valorização do magistério e da educação básica, pois ao manter-se em contato constante com a realidade mais complexa e com os profissionais da educação que nela estão envolvidos, procura dar continuidade à sua luta histórica, iniciada há trinta anos, em defesa da educação como bem público e de uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Percebemos que a luta constante pela formação docente em defesa da qualidade da educação consolida a importância da sociedade civil na elaboração e implementação de políticas públicas que contribuam para o fortalecimento do ensino público e gratuito, ampliando as possibilidades e oportunidades educacionais para todos em nosso país.

Segundo Brzezinsk (2011, p. 40) a ANFOPE, diante da formação docente endossa “[...] a promoção da valorização dos profissionais da educação e regulação da formação de professores, por meio de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, devendo fazer parte do Sistema Nacional da Educação, contemplar um programa global de formação inicial e continuada, articulado à valorização por meio de planos de cargos e salários compatíveis com as indicações do Piso Nacional de Salários.

Além disso, coloca-se contrária às avaliações pontuais por intermédio de exames como seria o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente bem como às propostas de formação aligeiradas e sem qualidade, à formação inicial a distância, à formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, mas endossa a organização de matrizes curriculares básicas para os cursos que formam professores para atuarem em todos os níveis da educação básica.

Brzezinsk (2011) mediante a análise dos documentos finais da ANFOPE nas últimas décadas menciona a concepção da Base Comum Nacional. Constitui-se de eixos norteadores da organização curricular para formação de profissionais da educação, o que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e que tem se mostrado uma ideia inovadora e atual.

Diante desse cenário, a ANFOPE defende a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação. Para isso, define as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas. Dentre elas, destacamos:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;

- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (BRZEZINSKI, 2011).

Observamos a preocupação da ANFOPE em alicerçar a formação teórica e prática docente nos fundamentos históricos, políticos e sociais, criando condições para a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, além de garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Isso implica em articular o trabalho coletivo e interdisciplinar estabelecido pela gestão democrática e o compromisso social do profissional da educação, reconhecendo a importância das lutas articuladas com os movimentos sociais e a elaboração e implementação do projeto político pedagógico de cada curso e de cada instituição, visando um processo permanente de reflexão e ação realizada através da formação continuada e da avaliação dos projetos coletivos no âmbito institucional.

Assim, a luta pela qualidade da educação infantil implica na urgente formação profissional que proporcione aos educadores as condições de conquista de sua autonomia intelectual para trabalhar coletivamente em constante avaliação e reconstrução do projeto político pedagógico da instituição em que atua.

O educador precisa construir saberes teóricos e práticos a partir da concepção de criança, de sociedade e educação no contexto atual de globalização e enfrentar os paradoxos da realidade brasileira evidenciados pelas crianças que estão conectadas à internet, mas também estão excluídas pelas suas condições sociais, econômicas e culturais.

Os princípios orientadores da Base Comum Nacional defendidos pela ANFOPE na formação dos profissionais da educação, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica⁶ da educação, segundo Brzezinsk (2011, p. 89)

⁶ [...] tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica,

ênfatiza-se pela “[...] indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores, que atuarão desde a Educação Infantil até a Universidade”. Este conceito supõe:

- A ruptura com a ideia do currículo mínimo;
- Reafirma a necessidade de se ter o trabalho docente como referência na formação de todo e qualquer professor;
- Contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação;
- A concepção crítica da formação que materializa na construção de uma política para a profissionalização docente.

A ANFOPE ênfatiza a docência como base e identidade da formação e profissionalização do professor em que a Base Comum Nacional se apresenta como o norte para a organização curricular com vistas à reflexão da prática docente mediante as interações com o conhecimento emancipatório. Oportuniza, então, a teorização sobre a prática num movimento de construção, desconstrução e reconstrução, considerando a instituição um espaço privilegiado para a discussão coletiva e compreensão da realidade.

Assim, em vista desse processo que se pretende democrático, é preciso ousar ações exequíveis que possibilitem amenizar a grande distância entre a lei elaborada e a realidade brasileira, contribuindo para dar maior significado à formação docente e, conseqüentemente valorizar a atuação profissional do professor.

Isso é imprescindível porque pesquisas citadas e realizadas por Carnoy (2009, p. 189) revelam que, no Brasil, existe um distanciamento nos cursos de formação docente entre a teoria e a prática e o que predomina no país ainda é a utilização de “métodos tradicionais de cópia de conteúdo da lousa pelas crianças” com pouca interação e nenhuma iniciativa em ligar os conceitos aos procedimentos utilizados na sala de aula, embora no discurso, em termos de proposta pedagógica mencione-se a abordagem construtivista.

Tais discussões emergem no cenário das políticas públicas com o desafio de ressignificar a formação do professor a partir de uma reforma paradigmática no âmbito da universidade com vistas a enfrentar os ditames do século XXI em função

pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

de uma prática democrática consubstanciada na responsabilidade de contribuir para a qualidade do ensino público em nosso país.

2.5. Teoria e prática na formação docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia ((Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005, e na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006), reestruturaram os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior para formação do educador infantil.

Para Aguiar *et al* (2006) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar as discussões e reflexões concernentes ao profissional da educação.

Isso é explicitado no Parecer CNE/CP Nº 05/2005 (BRASIL, 2005, p. 6) que enfatiza a importância de desafiar os estudantes, futuros docentes a “[...] articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa”, compreendendo o exercício da docência, bem como as diferentes funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares, envolvendo o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas e a realização de pesquisas.

No Inciso XIV do Art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a realidade sociocultural em que os alunos e as alunas desenvolvem suas experiências não escolares; propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Na universidade, *lócus* da formação docente, o estudante desenvolve sua trajetória de formação e, coletivamente, apreende concepções sobre a docência e a pesquisa. Ao se apropriar dos conhecimentos teóricos e práticos, reflete, cria e socializa o conhecimento filosófico, histórico, antropológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural, produzindo novos conhecimentos conforme

seu interesse mediante os saberes pedagógicos e de sua experiência enquanto aluno e futuro docente.

Brzezinsk (2008) defende a formação do professor como uma prática pedagógica em que se articulam teoria e prática, afirmando-se como práxis do ato educativo. Admite, então, a perspectiva sócio-histórica da formação docente, permitindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a perspectiva que se apresenta para o curso de pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização, propiciando a investigação no campo educacional em diferentes níveis e contextos. A pesquisa e a produção do conhecimento deverão estar presentes no processo formativo do docente, compreendendo a prática educativa e os fatores implícitos na gestão educacional.

A docência como base da formação do futuro professor, é compreendida como ação educativa e processo pedagógico intencional, construído nas relações sociais, éticas e culturais, cujos profissionais atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de projetos criativos e inovadores para a educação escolar e não-escolar.

Para isso, Brzezinsk (2011) enfatiza que além do conhecimento advindo da experiência, a formação teórica de excelência deve ser assegurada a todos os profissionais da educação. Assim, é preciso criar uma cultura universitária que estimule a formação global do estudante, reconhecendo a importância de assumir a educação das gerações atuais e futuras com responsabilidade e compromisso do ato educativo.

A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e, compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação. (BRZEZINSK, 2011, p. 101).

Compreendemos a importância de a universidade construir o projeto político pedagógico alicerçado na participação coletiva em que formadores e futuros professores sejam atores desse processo, refletindo e avaliando a organização curricular com vistas à formação docente numa perspectiva sócio-histórica.

Para Brzezinsk (2011, p. 101) estas orientações implicam enfrentamento de grandes desafios, tais como:

- promover a construção de um sistema nacional responsável pela institucionalização de uma orientação política comum e de um compromisso permanente do Estado e da sociedade no sentido da garantia do direito à educação;
- traduzir, no conjunto das ações do MEC e dos sistemas de ensino, políticas educacionais que propiciem as condições adequadas e necessárias para o efetivo trabalho dos docentes na direção da qualidade socialmente referenciada da educação básica e da educação superior;
- projetar e propiciar condições para desenvolver programas e ações com base em uma política de formação de professores, tendo em vista garantir o direito das crianças, adolescentes, jovens e idosos, estudantes da educação básica e superior à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A participação efetiva da sociedade civil para as políticas educacionais é imprescindível no contexto da formação docente, pois, apesar da Constituição Federal, a LDB 9394/96 e o ECA/90 enfatizarem a educação como direito da criança, ainda não são uma garantia de sua concretização, visto que, segundo Leite Filho (2001), o ordenamento legal não assegura a transformação da realidade de nossas crianças quando as instituições de educação infantil não definiram, ainda, propostas pedagógicas que desenvolvam o cuidar e educar de forma indissociável.

A qualidade socialmente referenciada da educação básica e da educação superior implica considerar suas múltiplas significações e dimensões, no contexto histórico, político, econômico e cultural da educação brasileira. Fontanella (2011) ao analisar a identidade do pedagogo, após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas no Parecer CNE/CP Nº 05/2005, utilizando os documentos finais, dos encontros nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, afirma que, nesse contexto, “a ANFOPE caminha para uma perspectiva na qual os profissionais da educação sejam pessoas capazes de ter atitudes transformadoras e críticas perante aos acontecimentos da sociedade em que vivem”. (FONTANELLA, 2011, p. 29).

A ANFOPE defende uma política global para a formação docente, sendo necessário que o futuro professor tenha contato com as escolas desde o início de seu curso, garantindo uma formação que saiba dar respostas aos desafios e às contradições da realidade educacional.

Fontanella (2011, p. 31) destaca “[...] a importância da contextualização para a formação docente, porque é necessário estar envolvido com os fatos e acontecimentos da sociedade”. Contextualizar a formação docente consiste em desconstruir a concepção de docência centrada apenas no ensino e perceber a complexidade que envolve o trabalho docente na educação de nossas crianças.

As crianças fazem parte de uma cultura, mas também produzem culturas. São atores sociais e mesmo no mundo adulto, compreendem seu papel na sociedade mediante seu imaginário que através das oportunidades que lhe são oferecidas, ampliam seus significados para participar ativamente do meio social e cultural.

A docência entendida como base da formação do professor instiga as universidades a redimensionarem seu projeto político pedagógico com vistas à reflexão da prática educativa através da ação coletiva, mas também incidem na articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva interdisciplinar da construção do conhecimento alicerçado na pesquisa, na extensão e no ensino.

Segundo Fontanella (2011, p. 54)

O professor, para poder ensinar, precisa saber como o ser humano constrói o conhecimento, pois assim poderá intervir da melhor forma possível; deve saber que a docência se faz no coletivo, porque é necessário saber se impor nas práticas de gestão e na construção do projeto político-pedagógico das instituições.

Nesse caso, os formadores de professores se preocupam em relacionar a teoria e a prática, construindo um processo formativo que insira o futuro docente no enfrentamento da realidade educacional brasileira. Isso envolve participar da gestão democrática, planejar, executar, avaliar e contribuir tanto no projeto pedagógico da escola como nas tarefas administrativas. Amplia, assim, a concepção de docência, objetivo que é tanto da ANFOPE como das DCNs.

Fontanella (2011, p. 73), ao realizar uma comparação entre os elementos que a ANFOPE propõe e as DCNs do curso de pedagogia, afirma que, para a ANFOPE,

A docência deve perpassar toda a formação do pedagogo, devendo fazer parte integral do seu trabalho. As DCNs também trazem a docência como base da pedagogia, mas abrem outras possibilidades de formação, ou seja, o pedagogo não se forma apenas para a docência, mas também pode atuar em outras áreas, como a gestão escolar e trabalhos não escolares, mas nunca esquecendo a docência como um princípio de sua formação.

Quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ampliam a concepção de docência, desafiam as universidades a repensar o projeto político pedagógico em função do futuro pedagogo. Insere-se, nesse processo, a necessidade de compreender o contexto social, político e econômico, refletindo sobre o docente que queremos formar para atuar na educação infantil.

Em sua pesquisa, Fontanella (2011, p. 74) admite que a maior diferença quanto à docência entre as análises da ANFOPE e as DCNs, é que enquanto

[...] estas trazem que a docência é uma ação, um método, que o professor vai construindo com seus alunos, enfim, é a profissão; aquela, por sua vez, entende que a docência é algo que precisa ser construído no professor, é algo dele, particular, um eixo norteador de seu trabalho, enfim, é saber ser professor.

Percebemos, então, que a concepção de docência ainda precisa ser discutida no âmbito da formação docente. Nesse aspecto, este trabalho pretende analisar a representação social do futuro docente sobre a docência na educação infantil. Esperamos que a nossa pesquisa provoque indagações sobre a docência no contexto das políticas públicas em que se configura o cenário brasileiro.

Portanto, a relação teoria e prática na formação do professor, caracteriza-se pela ação interdisciplinar que se efetiva na pesquisa, uma vez que nos possibilita compreender os múltiplos contextos da educação infantil, além de construir os saberes políticos, pedagógicos, éticos e culturais implícitos na docência para o enfrentamento dos desafios no século XXI.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representação social dos alunos de Pedagogia



CÂNDIDO PORTINARI "MENINOS SOLTANDO PAPAGAIOS" 1947

3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representação social dos alunos de Pedagogia

Conforme dissemos no início deste trabalho, o presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, representados pelos alunos do Curso de Pedagogia do CERES/UFRN matriculados em 2012.1, que cursavam o 1º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos. Ressaltamos que todos aceitaram participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Ao todo, 118 alunos, entre 16 e 49 anos, oito do sexo masculino e 110 do sexo feminino, responderam ao questionário de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE I) aplicado na primeira semana de aula. Essa técnica contribuiu para delinear o percurso da pesquisa com vistas à análise dos dados diante das discussões sobre a RS de docência na educação infantil.

3.1. O perfil dos futuros docentes

A seguir, apresentamos a descrição dos dados sobre a quantidade dos alunos que participaram da pesquisa, bem como a faixa etária, sexo e sua experiência em docência na educação infantil.

Do 1º período, participaram da pesquisa, 39 alunos com faixa etária de 16 a 37 anos, formada com 92% (36 alunos) pelo público feminino e 8% (três alunos) masculino. 77% (30 alunos) não têm experiência em docência na educação infantil e 23% (nove alunos) tem experiência em docência na educação infantil. Dos nove alunos, 44% (quatro alunos) em creche, sendo um aluno com experiência numa instituição pública e três em instituição particular e 56% (cinco alunos) em pré-escola, sendo três em instituição pública e dois alunos em instituição particular. Observamos, ainda, que 67% (seis alunos) têm experiência com menos de um ano e 33% (três alunos) de um a cinco anos.

Estes dados nos revelam que, cada vez mais, jovens ingressam na Universidade. Destacamos, nesse período, a importância de compreender a dinâmica da docência no âmbito da educação infantil, a partir das experiências e perspectivas dos futuros professores em relação ao trabalho com as crianças de zero a cinco anos. Isso significa que a formação inicial docente, no contexto dessa

realidade, compreende um processo teórico e prático alicerçado na crítica e na construção permanente dos saberes docentes.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia compreende a docência como ação educativa que se desenvolve na articulação entre conhecimentos científicos e culturais por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, cujas práticas de docência implicam no planejamento, execução e avaliação da aprendizagem e do ensino. (BRASIL, 2006).

O Projeto Político Pedagógico da UFRN/CERES enfatiza a importância da formação inicial para a docência, possibilitando o exercício profissional por meio de reflexões acerca da articulação entre a teoria e a prática.

Por se conceber o curso de Pedagogia como espaço próprio e imprescindível de reflexão e aprimoramento das questões relativas à atuação didático-pedagógica dos profissionais da educação, em seu sentido mais geral, e particularmente dos que atuam nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é que se faz necessário o recrudescimento das discussões político-educacionais inerentes à formação de professores para estes níveis educacionais, sob o pretexto do fortalecimento da identidade desses profissionais e da garantia de um ensino de qualidade voltado para estes níveis de ensino. (PPP – UFRN/CERES, 2006, p. 12).

A formação docente é uma preocupação explícita neste documento, apontando como princípios norteadores o compromisso social e político com a educação baseada na relação teoria e prática, na articulação da docência com a gestão no âmbito escolar, considerando, ainda, o papel do ensino, da pesquisa e da extensão na formação do futuro docente.

A análise das RS sobre a docência na educação infantil indica as necessidades presentes na formação dos alunos para atuarem como professores de crianças que lidam, na atualidade, com problemas que negam seus direitos constitucionais. Então, tais representações subsidiarão a reflexão sobre os percursos do Curso de Pedagogia para a formação docente consubstanciada no compromisso ético e político da formação integral da criança.

Participaram da pesquisa, 20 alunos do 3º período com faixa etária de 19 a 49 anos, formada com 95% (19 alunos) pelo público feminino e 5% (um aluno) masculino. 35% (sete alunos) têm experiência em docência na educação infantil e 65% (13 alunos) não têm. Dos sete alunos, 71% (cinco alunos) tem experiência em

creche, e 29% (dois alunos) em pré-escola, todos com experiência em instituição pública. 72% (cinco alunos) tem experiência com menos de um ano, 14% (um aluno) de um a cinco anos e 14% (um aluno) de seis a dez anos.

A predominância da experiência em instituições públicas, neste período, aponta novos rumos para a formação docente, mediante políticas públicas que considerem as condições socioeconômicas e culturais das crianças em nosso país com vistas à qualidade da educação que se constitui desde a estrutura física das instituições bem como os aspectos concernentes às concepções de criança, educação e sociedade.

Para Guimarães *et al* (2009, p. 3975) a análise das RS “[...] pode contribuir para a construção de um outro paradigma de formação inicial do professor da educação infantil”, configurando novas possibilidades para que os futuros docentes percebam a importância da educação infantil na formação das crianças como sujeito histórico e social.

Do 5º período, 20 alunos participaram da pesquisa com faixa etária de 18 a 27 anos, formada com 92% (18 alunos) pelo público feminino e 8% (dois alunos) masculino. 20% (quatro alunos) têm experiência em docência na educação infantil, na creche, todos com experiência em instituição pública e 80% (16 alunos) não têm experiência em docência na educação infantil. Dos quatro alunos, 75% (três alunos) tem experiência com menos de um ano, 25% (um aluno) de um a cinco anos.

Neste período, os alunos estão na metade do Curso e estão cursando o Estágio II em Educação Infantil, implicando em novas experiências nesse nível de ensino e, conseqüentemente construindo concepções teóricas e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem nas creches e pré-escolas.

O PPP – UFRN/CERES (2006) explicita o Estágio como a possibilidade de articular a teoria e a prática na formação docente com vistas a uma ação reflexiva, cuja leitura da realidade provoque, no futuro professor, o compromisso político com a transformação dessa realidade. Assim, define os estágios para Educação Infantil:

a) o *Estágio I e II* (150h) está direcionado à Educação Infantil. No primeiro momento refere-se ao envolvimento do aluno-estagiário com a organização e gestão da instituição escolar, participando do planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas na Educação Infantil bem como a elaboração do documento conclusivo do Estágio, cujo registro de atividades poderá constituir objeto de estudo da monografia de final de curso.

O 2º momento destina-se à instrumentalização do aluno-estagiário para a elaboração do planejamento, aplicação e avaliação das atividades em sala de aula na Educação Infantil bem como a elaboração do documento conclusivo do Estágio, cujo registro de atividades poderá constituir objeto de estudo da monografia de final de curso. (PPP – UFRN/CERES, 2006, p. 34).

Na análise do PPP, apesar de citar o compromisso político do futuro docente, não percebemos a clareza dessa concepção, visto que assume a formação “de pedagogos capazes de atuar sobre os problemas da escola em busca de transformação” (PPP – UFRN/CERES, 2006, p. 34). Isso significa ser responsável pela transformação a partir de qual pressuposto? Que condições sociais, econômicas e culturais estão implícitas para realizar tal ação? As RS desses futuros docentes nos apresentam caminhos para definir o compromisso político que se deseja na formação inicial?

Além disso, assumimos, nesse trabalho, que a articulação da teoria e prática na formação docente insere-se em todos os momentos e atividades do curso, cujas proposições inerentes às diversas disciplinas considerem posturas interdisciplinares capazes de desafiar os futuros docentes a refletir sobre sua própria formação em constante reflexão sobre a realidade educacional brasileira.

Ao reconhecer que o conhecimento é inacabado e sua construção é coletiva, os profissionais em educação ampliam suas possibilidades de discussão mediante a necessidade de lutas organizadas e consubstanciadas na realização de ações sistematizadas a partir dos aspectos legislativos, científicos, políticos, éticos, sociais, econômicos, sociais e culturais.

Leite (2008, p. 50) ao refletir sobre as questões relacionadas à formação docente diante das recentes políticas públicas salienta a necessidade de “[...] vincular teoria e prática desde o início do curso, a partir de pesquisa e de um efetivo estágio no interior da escola, permitindo a reflexão e o confronto da teoria com a realidade encontrada”.

Ao redimensionar o Projeto Político Pedagógico, a partir das políticas públicas, a UFRN/CERES, oportunizou, também, a reflexão dos formadores em relação aos paradigmas que problematizam a formação docente, compreendendo os saberes teóricos e práticos que emergem da realidade das instituições de educação infantil, o que provocou pensar na articulação entre as disciplinas no processo de discussões e decisões quanto à reestruturação do Curso.

Participaram da pesquisa 19 alunos do 7º período com faixa etária de 19 a 40 anos, formada com 100% pelo público feminino. 37% (sete alunos) têm experiência em docência na educação infantil e 63% (12 alunos) não têm. Dos sete alunos, 71% (cinco alunos) têm experiência em creche e 29% (dois alunos) em pré-escola, todos em instituição pública. Diferente dos demais períodos, a maioria, 86% (seis alunos) tem experiência de um a cinco anos e 14% (um aluno) menos de um ano.

A partir do 6º período, de acordo com a Estrutura Curricular apresentada no PPP – UFRN/CERES, as discussões teóricas e o Estágio se referem ao Ensino Fundamental. Os futuros docentes de educação infantil, nesse período, diante de suas experiências teóricas e práticas oportunizadas pelas disciplinas que estudaram e pelos dois estágios no 4º e 5º períodos, ampliam os conhecimentos teóricos e práticos mediante sua formação inicial.

A formação docente, no momento atual, implica repensar como os Cursos de Pedagogia redimensionam o seu Projeto Político Pedagógico com vistas à articulação teoria e prática, compreendendo o que esse discurso significa para analisar o cotidiano do fazer educativo nas instituições de educação infantil.

Nesse aspecto, Kishimoto (2002, p. 111), ao discutir as questões que envolvem a formação docente alerta que “romper com os modelos de formação antigos significa abandonar modelos segmentados, em que se acrescenta uma disciplina e se acredita no poder da prática como campo de aplicação”.

Analisamos, portanto, que compreender a especificidade da infância, perpassa pela formação inicial pautada nas discussões teóricas e práticas inerentes à reflexão sobre o fazer educativo construído junto às crianças que anunciam sua realidade mediante sua história, sua vivência social e cultural.

Para o futuro docente, desconstruir e reconstruir a prática que se impõe no laboratório das creches e pré-escolas, buscará os recursos cognitivos constituídos em sua formação inicial e, não reconhecendo tais recursos, reproduzirá sua própria experiência enquanto aluno do sistema educacional ao longo de sua formação acadêmica.

Do 9º período, participaram da pesquisa, 20 alunos com faixa etária de 21 a 29 anos, formada com 90% (18 alunos) pelo público feminino e 10% (dois alunos) masculino. 35% (sete alunos) têm experiência em docência na educação infantil e 65% (13 alunos) não têm. Dos sete alunos, 71% (cinco alunos) têm experiência em creche, e 29% (dois alunos) em pré-escola, todos com experiência em instituição

pública. 43% (três alunos) têm experiência com menos de um ano e 57% (quatro alunos) de um a cinco anos.

Conforme a estrutura curricular apresentada no PPP – UFRN/CERES, neste período, os alunos se dedicam ao Trabalho Final de Curso, com o objetivo de refletir sobre um tema ou problema específico, observado mediante as experiências propiciadas durante o curso: práticas pedagógicas, estágios, projetos educacionais, participação em congressos, seminários, palestras, entre outras atividades.

Nesse aspecto, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 no Art. 5º, Incisos XIV e XV, menciona que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a realizar pesquisas sobre os processos que envolvem os problemas educacionais, utilizando instrumentos para a construção dos conhecimentos pedagógicos e científicos.

Partindo desse pressuposto, que Representações Sociais estão presentes na formação inicial dos alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar a estrutura curricular baseada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006?

3.2. Representações sociais dos futuros docentes: uma abordagem estrutural

Neste item, analisaremos as representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil. Para isso, utilizamos a técnica de associação livre de palavras que consiste em apresentar uma palavra indutora aos participantes da pesquisa e solicitar que produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que tenham em mente, naquele momento.

Dessa forma, solicitamos aos entrevistados que escrevessem três palavras, por ordem de importância, que associassem às palavras indutoras **docência na educação infantil, educação infantil, infância, desenvolvimento e aprendizagem.**

Primeiramente, explicamos o procedimento da aplicação para familiarizar os sujeitos com a técnica, salientando a importância dessas expressões ou palavras para a análise das RS sobre o objeto de estudo: docência na educação infantil. Além disso, destacamos a importância do tempo, ou seja, quanto mais rápido for evocada a palavra e registrada, melhor será o resultado.

Anteriormente, preparamos o questionário (APÊNDICE I) com espaços numerados, logo abaixo do estímulo, para que os alunos anotassem suas respostas

e enumerassem por ordem de importância. Esse procedimento é importante, pois, segundo Nóbrega e Coutinho (2003, p. 70) preserva o “critério de *ordem de aparecimento das respostas* [...]”, sendo necessário para identificar a estrutura cognitiva. [grifo dos autores]. O questionário foi aplicado, coletivamente, em cada turma dos períodos do curso de pedagogia.

Nesse trabalho, só analisamos a palavra indutora “Docência na educação infantil” utilizando o programa de informática EVOC, elaborado por Pierre Verges e outros colaboradores (VERGÈS, 2002). Esse programa possui vários subprogramas que permitem a emissão de dados estatísticos com vistas à análise de evocações pela verificação das frequências das palavras evocadas. A organização do banco de dados foi construída a partir da ordem média de evocações - OME e frequência das palavras que se constituem a partir do programa *Tabrgfr* (identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das RS) nos quatro quadrantes.

Apresentamos os dados, a seguir, de forma descritiva e interpretativa numa abordagem estrutural, que segundo Abric (1998) consiste na hipótese de que a RS se organiza em torno de um núcleo central que pode se constituir de um ou mais elementos, dando significado à representação, bem como de um sistema periférico que constitui o essencial do conteúdo da representação.

Para Abric (1998), o núcleo central é o elemento da RS que resiste à mudança, apresenta-se estável, móvel, enquanto que, no sistema periférico, seus componentes são mais vivos, acessíveis e concretos. O autor, ainda, ressalta que ambos se completam, permitindo compreender uma das características básicas das representações.

Elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais de se inserem os indivíduos ou os grupos. (ABRIC, 1998, p. 34).

Assim, no quadro 1, os dados das ocorrências foram distribuídos em quatro quadrantes, que nos permitem visualizar o núcleo central (quadrante superior

esquerdo), os elementos periféricos (quadrante superior direito e inferior direito), e de contraste (quadrante inferior esquerdo). (VERGÉS, 2002).

QUADRO 1 - ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREQÜÊNCIA E ORDEM DE PALAVRAS EM RELAÇÃO AO ESTÍMULO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL F.I = Frequência intermediária/OME= Ordem média das evocações											
F.I >= 8			OME < 1,5			F.I >= 8			OME >= 1,5		
compromisso		15	1,467			amor		19	1,526		
dedicação		14	1,357			respeito		10	1,500		
paciência		13	1,462								
responsabilidade		11	1,273								
F.I < 8			OME < 1,5			F.I < 8			OME >= 1,5		
criatividade		7	1,143			afetividade		4	1,500		
formação		4	1,250			carinho		5	2,000		
planejamento		7	1,429			competência		6	1,667		
						compreensão		4	1,750		
						conhecimento		6	1,500		
						educação		5	1,600		
						experiência		6	1,667		

FONTE: Programa EVOC 2012.

Observamos que cada quadrante traz uma informação específica para a RS. No primeiro quadrante, estão situados os possíveis elementos do núcleo central, são os elementos mais evocados e citados com frequência pelos sujeitos. Nesse caso, as seguintes palavras emergiram como núcleo central das RS dos futuros professores a partir da palavra indutora “Docência na educação infantil”: **compromisso, dedicação, paciência e responsabilidade.**

Os elementos periféricos da representação social de docência na educação infantil, encontram-se distribuídos nos três demais quadrantes: no superior direito, a palavra “**amor e respeito**”, são os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições; no quadrante inferior esquerdo estão, as palavras **criatividade, formação e planejamento** e constituem a zona de contraste, nele, encontram-se os elementos que foram citados numa frequência baixa, porém foram evocados primeiramente e, no quadrante inferior direito, segunda periferia, estão localizadas as palavras: **afetividade, carinho, competência, compreensão, conhecimento, educação e experiência.** Nele, estão os elementos menos citados e menos evocados pelos sujeitos.

Para Abric (1998), a função do núcleo central é gerar o significado da RS e determinar a sua organização, enquanto que o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e à integração de experiências e histórias individuais.

Partindo desse pressuposto, no núcleo central da RS de docência na educação infantil dos futuros professores da UFRN/CERES, as palavras **compromisso e responsabilidade**, estão relacionadas, visto que indicam, provavelmente, que os sujeitos reconhecem a necessidade de que a criança tem o direito a uma educação de qualidade, caracterizada pelo compromisso do Estado e da sociedade civil. Aparecem na perspectiva encontrada do Parecer CNE/CP Nº 5, de 13/12/2005, e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/5/2006, que enfatiza o egresso do curso de pedagogia a atuar com ética e compromisso, conforme o Art. 5º Art. Além disso, o Parecer CNE/CP Nº 5, de 13/12/2005 (BRASIL, 2005, p. 12) ressalta:

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.

Os futuros professores, ao assumirem o compromisso com a educação das crianças pequenas, sentem-se comprometidos também com a formação inicial e a docência se configura como profissão. Isso implica proporcionar aos estudantes experiências teóricas e práticas do trabalho pedagógico, garantindo sua inserção na iniciação científica e, concomitantemente, sua participação nas discussões do projeto político pedagógico e a necessária experiência nas instituições de educação infantil.

Coloquei, em termos de importância sobre docência na educação infantil, a palavra comprometimento. Eu me sinto mais comprometido, porque eu acho que é um alicerce para qualquer profissão, qualquer pesquisa, qualquer estudo, não sei, eu acho que qualquer coisa que você pensa em fazer hoje, você tem que estar comprometido, porque se você não estiver comprometido, você não dá um segundo passo. (SUJEITO 02 – 1º PERÍODO, ANEXO A)

O sujeito da pesquisa, cursando o primeiro período, reconhece a importância do compromisso para a docência na educação infantil e inclui sua própria formação inicial. Segundo Brzezinski (2011, p. 22), a ANFOPE coloca como um dos princípios gerais para formação de professores o “compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais”.

Nesse paradigma, o docente estabelece relações entre a realidade social e a educação, num processo permanente de reflexão da sua prática, construindo saberes críticos, criativos e culturais com vistas à formação de criança cidadã. Consiste em se envolver com os aspectos inerentes à criança: educar, cuidar, mas também brincar, percebendo que através do imaginário a realidade se revela e se transforma nas ações das crianças.

Por isso, Freire (2006, p. 96) afirma que

Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.

Pensar, politicamente, exige **respeito**, palavra que faz parte dos elementos periféricos, rondando o núcleo central da RS. Essa palavra completa a ideia da docência, comprometer-se com a educação das crianças pequenas por respeitar o direito de brincar, vivenciar diversas situações de aprendizagem, com vistas o seu desenvolvimento integral.

A palavra **dedicação**, segundo elemento do núcleo central da RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil pode ser interpretada diante do percurso histórico da educação de crianças, como a necessidade da professora maternal, que se dedica exclusivamente ao seu trabalho junto às crianças, sem se preocupar com os aspectos políticos e econômicos implícitos na ação pedagógica.

Para o primeiro estímulo, docência na educação infantil eu coloquei a palavra amor, porque se você não tiver amor à sua profissão, você não vai fazer bem feito. Você tem que fazer por amor e não por obrigação. Em primeiro lugar, o amor. (SUJEITO 01 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Pela sua dedicação, o professor trabalha por **amor**, palavra que faz parte dos elementos periféricos, aproxima-se do núcleo central da RS, completando a ideia da visão romântica da docência. Nesse ponto, a formação inicial é essencial para desmistificar a descaracterização da docência enquanto profissão, problematizando o contexto educacional brasileiro.

Formosinho (2002, p. 172), ao reconhecer as vantagens da formação profissional, dos futuros professores na universidade, ratifica que “há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos”.

A palavra **paciência**, terceiro elemento do núcleo central da RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil, aparece no sentido de saber trabalhar com a criança, reconhecendo seu potencial para se desenvolver brincando, construindo seus próprios conhecimentos a partir da elaboração de suas hipóteses.

[...] eu coloquei por ordem de importância para o estímulo docência da educação infantil como a primeira palavra a paciência. Porque é preciso ter paciência para poder trabalhar com gente, principalmente se tratando de crianças; entender o lado da criança e ter paciência, pois dão muito trabalho. (SUJEITO 03 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Observamos na fala do sujeito três do primeiro período de pedagogia, a angústia de trabalhar com as crianças, uma vez que “dão muito trabalho” e sente a necessidade de ser paciente no ato da docência. Assim, no quadrante inferior direito, encontramos os elementos periféricos da RS de docência na educação infantil, onde estão localizadas, as palavras, dentre elas: **afetividade, carinho e compreensão**. Para análise, agrupamos essas palavras, uma vez que se aproxima do elemento central **paciência**, constituindo-se, nesse aspecto, da necessidade de fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da criança, compreendendo a especificidade da docência na educação infantil.

Nesse aspecto, Brzezinski (2011, p. 21), enfatiza que a ANFOPE reconhece a necessidade da unidade teoria-prática na formação docente, “atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados”. Os futuros docentes, na articulação teoria e prática, poderão reconstruir sua concepção de criança e repensar o papel do educador infantil em cuidar, educar e brincar.

Os resultados aqui apresentados nos permitem perceber que os elementos do núcleo central, **compromisso e responsabilidade**, estão presentes nos discursos

das políticas públicas para formação inicial docente, dentre elas, o Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006. E, que, a visão romântica da docência na educação infantil, ainda, está presente na RS dos futuros professores, na palavra, **dedicação**. Além disso, a palavra, **paciência**, elemento do núcleo central nos possibilita refletir sobre a articulação da teoria e prática na formação docente.

Os elementos periféricos da RS de docência na educação infantil encontram-se distribuídos nos três quadrantes. Percebemos que os mesmos nos possibilitam compreender os sentidos atribuídos pelos alunos do curso de pedagogia quanto à docência da educação infantil. Lembrando que o sistema periférico complementa o núcleo central da RS, protegendo, atualizando e contextualizando. O que permite uma diferenciação das experiências individuais.

As palavras **criatividade, formação e planejamento**, encontradas, no quadrante inferior esquerdo, constituem a zona de contraste. Observamos que a RS de docência na educação infantil consiste de ações pedagógicas que se complementam, reconhecendo que o trabalho com as crianças, implica em **planejamento**, uma ação intencional para organizar as atividades pedagógicas que articulem o cuidar, o brincar e cuidar. Isso exige do professor **criatividade** para pensar em ações que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Enfatizamos, portanto, nesse processo, que os sujeitos da pesquisa reconhecem a **formação** inicial docente crucial para a atuação com as crianças, compreendendo a importância do planejamento no âmbito da educação infantil. Esses elementos periféricos complementam o núcleo central da RS, reafirmando a necessidade do compromisso com a educação das crianças pequenas.

Quanto aos elementos periféricos da RS de docência na educação infantil, podemos analisar, ainda, as palavras **competência, conhecimento, educação e experiência**, localizadas no quadrante inferior esquerdo. Agrupamos esses elementos devido às relações que estabelecem entre si. Possivelmente, são considerados elementos recentes da RS, associados às opiniões particularizadas sobre a docência. Apresentam-se como saberes implícitos na formação inicial do professor, explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (BRASIL, 2006).

Quanto ao estágio, no curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, afirma:

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**: [grifo nosso]

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Observamos que a RS de docência dos futuros pedagogos estão em consonância com o Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006. A ênfase é na relação teoria e prática, em que conhecimento e experiência são essenciais para o exercício da docência, que atua com crianças, mas também participa da gestão e do planejamento e avaliação de projetos educativos.

Acredito que, como pedagoga, para atuar como gestor, ou supervisor, a experiência em docência, é relevante. Porque para você trabalhar com essas outras coisas você tem que ter passado pela sala de aula. Tem que ter tido o conhecimento de ser professor. A experiência, então facilita muito. (SUJEITO 4 – 9º PERÍODO, ANEXO A).

A UFRN/CERES, no projeto político pedagógico do curso de pedagogia, evidencia a formação docente baseada na articulação entre o conhecimento e a experiência, refletindo sobre a realidade social.

Assegurar ao pedagogo condições teórico-metodológicas e técnicas que visem à consecução de um desempenho didático-pedagógico que possa intervir de forma crítica, criativa e autônoma na realidade – esta deve ser a preocupação essencial do trabalho de formação e capacitação do pedagogo. Assim, há a necessidade de uma vinculação dos conteúdos curriculares à prática social, articulada a um domínio dos saberes universais, levando sempre em consideração a relação entre teoria e prática. (PPP – UFRN/CERES, 2006, p. 123).

A preocupação do futuro docente consiste em saber trabalhar com as crianças, pensar em atividades didáticas que favoreçam o desenvolvimento integral, além de construir novos conhecimentos sobre a realidade que se apresenta no contexto do século XXI. As ansiedades em saber fazer, no momento da tomada de decisões frente aos problemas educacionais e estabelecer relações com os pressupostos teóricos, são retratadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, a seguir.

O curso me proporcionou conhecimento para a minha docência, mas ele dá só uma base e o restante você tem que ir atrás. Significa que eu achei muito interessante a parte prática, essa prática tem que ser mais trabalhada, não pode ser jogada ao aluno na escola e ele se vire sozinho. Posso até contar um exemplo, foi no estágio um, eu fui para uma escola de educação infantil para fazer uma entrevista com a professora, quando cheguei lá, a professora estava sozinha com um monte de criança e vi uma cena que não tenho nem palavras para explicar, eu fiquei desesperada mesmo, na hora do lanche, a professora serviu a merenda em pratos de vidro, onde na sala de aula pela parte da manhã funcionava com alunos maiores e as cadeiras eram de tamanho grande. Nessa sala de aula, uma criança escondeu um prato de vidro, onde essa mesma criança quebrou o prato e se cortou, nesse momento a professora saiu e me deixou sozinha com as crianças. Esse momento foi um desafio para mim, porque a criança começou a brincar com o vidro, pois não tinha conhecimento que o vidro poderia cortar e lhe machucar. Nesse momento, não pensei que teoria poderia me ajudar naquela ocasião. Não pensei sobre Piaget, Vygotsky, Paulo Freire; o meu maior medo era tirá-los todos para um lado e os alertei quanto ao perigo. Então, conversei com eles, interagi. Vygotsky disse que a criança aprende no momento da interação. É importante que o curso de pedagogia enfatize a relação entre teoria e prática. (SUJEITO 06 – 9º PERÍODO, ANEXO A).

Bem, eu escolhi o curso de pedagogia porque eu me identifico com o trabalho educacional e, assim, comigo foi tudo diferente. Tem pessoas que primeiro se forma para atuar e depois descobre que não era aquilo que queria. Comigo foi o contrário. Eu tive a oportunidade de ter a experiência e para, então, só agora estar fazendo o curso. Então, para mim, eu já tenho certeza que é o que eu quero porque eu tive a experiência e gostei e não sei fazer outra coisa. Quanto às expectativas em relação ao curso de pedagogia, eu quero me especializar cada vez mais para poder ser uma ótima profissional. Então, o que estava faltando, eu já tinha a prática, estava faltando a teoria para poder aprimorar a prática, unir as duas coisas. Nas disciplinas que cursei agora no primeiro semestre, os professores estabeleciam relação com a teoria e prática como, por exemplo, citavam alguns acontecimentos assim, do cotidiano mesmo escolar, como você interagir com a criança. (SUJEITO 01 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Esses relatos nos apontam que a formação docente se constitui na reflexão sobre a própria formação, identificando fatores que possam contribuir para o trabalho pedagógico com as crianças a partir da análise da realidade. Isso envolve compreender o contexto em que se insere a educação infantil, ampliando as concepções sobre a educação, a sociedade e a criança.

Portanto, a RS de docência na educação infantil dos futuros professores se revela no compromisso social com a educação das crianças, embora ainda com uma visão romântica sobre o trabalho pedagógico. Além disso, os alunos reconhecem a importância da formação inicial para compreender a docência no âmbito da educação infantil, bem como enfatizam a articulação entre teoria e a prática para construir sua identidade profissional baseada em suas experiências docentes e acadêmicas.

3.3. Representações sociais dos futuros docentes: uma abordagem processual

Com o objetivo de comparar as representações sociais dos alunos que estão iniciando e concluindo o curso, analisando, portanto, a contribuição da formação inicial docente na construção de suas representações, realizamos a entrevista semiestruturada (APÊNDICE II). Dentre os 118 alunos que participaram da primeira etapa, selecionamos os que cursavam o 1º e 9º períodos, além de atuarem na educação infantil com experiência de 1 a 5 anos. Corresponderam, a esses critérios, três alunos de cada período.

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE II) sobre os motivos da escolha do curso de Pedagogia, as expectativas em relação ao curso, e os elementos considerados mais importantes para a formação do professor de educação infantil.

Os resultados das entrevistas foram submetidos ao programa informático Alceste (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) que tem como base um único arquivo e indica o que Reinert *apud* Camargo (2005) chama de unidades de contexto iniciais (UCIs). Este software foi utilizado, pois permite analisar os dados provenientes de entrevistas que se apresentam com grande quantidade de material textual.

Nesse estudo, a análise é aplicada a um *corpus*, intitulado “educação” construído por seis entrevistas que correspondem às UCIs e a partir dessas, o programa faz a segmentação em unidades de contexto elementar (UCEs), classificadas em função do tamanho do *corpus*, com base nas palavras e frequência.

Numa análise padrão, após reconhecer as indicações das UCEs é o programa ALCESTE que divide o material em unidades de contexto elementar (UCEs). Elas são segmentos de texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo programa em função do tamanho do corpus, e em geral, respeitando a pontuação.

O programa Alceste aplicou o método de classificação hierárquica descendente para obtenção das classes. Deste modo, o programa revelou sete classes que correspondem a: **relação entre trabalho e professor; relação teoria e prática no curso de pedagogia; a importância da participação do futuro professor nas discussões do projeto político pedagógico do curso de pedagogia; relação criança e infância; aprendizagem e desenvolvimento da criança através do estímulo; o Instituto Euvaldo Lodi na formação do futuro professor mediante o estágio; o amor como base da educação das crianças pequenas.**

Verificamos que o *corpus*, constituído de seis entrevistas, deu origem às seis UCIs, sendo aproveitado todo o material para análise, ratificando a pertinência dos dados coletados. Este *corpus* foi dividido em 133 UCEs das quais 186, ou seja, 71,51% do total, foram designadas para esta análise, originando as sete classes de segmentos de texto diferentes entre si.

Após a redução das palavras às suas raízes, obtiveram-se 274 palavras analisáveis com frequência igual ou superior a quatro, 18 palavras instrumento e 14 palavras variáveis. As 274 palavras analisáveis ocorreram 4433 vezes. Para análise descritiva do vocabulário de cada classe, utilizamos dois critérios simultâneos: palavras não instrumentais com média maior que 6 e consideramos aquelas com c^2 de associação à classe³ 3,84, visto que “[...] o cálculo deste teste estatístico é feito com base em uma tabela com grau de liberdade igual a 1”. (CAMARGO, 2005, p. 520.). Neste aspecto, Costa, Moreira e Camino (2007, p. 346) explicam:

O perfil característico das classes, tal como propõe o Alceste, é feito pelo vocabulário característico e pelas variáveis e sujeitos que contribuíram para a produção das UCEs de cada classe e que são seleccionados de acordo com o valor de seus quiquadrados (χ^2).

Para analisarmos as representações sociais sobre a docência na educação infantil, apresentaremos os resultados que decorreram da estrutura temática de cada classe descrita pelo programa Alceste.

A classe um, organiza-se em torno de seis elementos: *aula, educação, infantil, pedagogia, professor e trabalho*. O número de UCEs que compõem esta classe é 25, ou 18,80% do total das UCEs classificadas. Foram utilizados nas respostas sobre o curso de pedagogia e os principais elementos considerados mais importantes para a formação do professor de educação infantil, com vistas à docência nesta modalidade de ensino. Para compreender o conteúdo desta classe, é necessário situar suas principais palavras nas UCEs significativamente associadas a ela.

O foco dessa classe é na relação entre trabalho e professor. Constitui-se, portanto, de perceber a docência como profissão, com vistas a uma formação teórica e prática do fazer educativo. O futuro professor, numa relação dialética e dialógica, reflete sobre sua prática e revela as contradições políticas e pedagógicas quando assume, no discurso: ora o objetivo de cursar pedagogia é a educação infantil, ora é trabalhar em outras funções na escola que não seja a docência.

Trabalho na educação infantil com 20 crianças, entre 2 anos e 3 anos de idade. De início, as minhas expectativas quanto ao curso de pedagogia é que eu possa mais para frente utilizar meus conhecimentos em sala de aula, apesar da educação está um pouco desvalorizada. Eu acredito que o curso de pedagogia é amplo, não somente para sala de aula. Meu objetivo é educação infantil, mas também tentar outros cargos, sair um pouco da educação também. [...]. O elemento que considero ser mais importante na formação do professor da educação infantil é conhecer o educando, sua família. Não é só chegar na sala de aula e fazer meu trabalho. O professor não tem que se envolver com as crianças, é profissional. Ele tem que conhecer a realidade de cada criança para poder saber agir. Fazer um trabalho bem feito, ou seja, gostar do que faz. Eu gosto de ser criativa com as crianças. (SUJEITO 3 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

A docência na educação infantil suscita, nessa classe, a necessidade de compreendê-la no contexto da formação do futuro professor, analisando as políticas públicas que interferem, nesse processo, além de desafiar o aluno do curso de pedagogia a conhecer a realidade educacional brasileira e os fatores implícitos na ação docente como profissão.

A classe dois compreende 13 UCEs, ou 9,77% do total. As palavras mais representativas desta classe são: *curso e pedagogia*. Nesta classe, o curso de Pedagogia, é colocado como essencial para a formação do professor de educação infantil. A ênfase é no próprio curso de pedagogia, cuja preocupação está na relação teoria e prática.

Nessa relação, a docência se apresenta na formação docente inerente apenas ao estágio, distanciada da abordagem teórica. Esta é uma discussão para muitas pesquisas, visto que as concepções consolidadas durante o curso, revelando a teoria implícita, eclodem na prática pedagógica.

Mas, o curso de pedagogia me proporcionou muita teoria e pouca prática. Na verdade, a prática que eu vi foi no estágio, e eu não tinha tanta experiência, era muita teoria. O curso de pedagogia é muito bom, mas há dificuldade da relação teoria-prática. Você vê muita teoria e, na hora da prática não tem nada a ver com o que você estuda. Na verdade, eu estou vendo a prática, agora, trabalhando. (SUJEITO 4 – 9º PERÍODO, ANEXO A).

Tornar o não-familiar, familiar se revela nas representações sociais sobre a docência do futuro professor de educação infantil, os caminhos e descaminhos da formação de professores em função da construção teórica, metodológica e política do ensino e da pesquisa vivenciada nas universidades. Os alunos, apesar de reconhecerem a importância da teoria, não a reconhecem na prática docente, exigindo a reflexão crítica da prática educativa.

Freire (2006, p. 22) considera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Por isso, os futuros docentes, ao se apropriarem de uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo, princípio defendido pela ANFOPE, compreendem os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos envolvidos na educação das nossas crianças.

A classe três apresenta 22 UCEs, ou 16,54% do total. Organiza-se em torno de seis elementos: *curso, disciplina, educação infantil, oportunidade, pedagogia, projeto político pedagógico e referencial curricular*.

Essa classe reflete a importância da participação do futuro professor nas discussões do projeto político pedagógico do curso de pedagogia, com vistas à compreensão das políticas públicas que norteiam a formação docente. Nesse ponto, as universidades, ao discutirem o projeto político pedagógico com a comunidade acadêmica, oportuniza um espaço de reflexão e vivência democrática.

Bem, minha turma foi a de 2008, a pioneira nesse novo currículo, nesse projeto político pedagógico. No caso, eu não cheguei a participar de nenhuma discussão, mas eu me lembro que, no início da faculdade, teve uma porque houve a junção de Antropologia e Sociologia da educação.

Houve uma discussão para ver se ficava junto ou se separava, mas que continuou do jeito que eles já tinham determinado; ficou a junção. Um dos princípios dessa nova resolução é a relação da teoria e da prática. Eu percebi que durante o curso houve uma preocupação de estabelecer a teoria, mas de relacionar também com a prática. Por exemplo, houve quatro momentos de estágio, se eu não me engano no currículo anterior só tinha um momento de estágio e, já nesse novo projeto político pedagógico tem quatro momentos. (SUJEITO 5 – 9º PERÍODO, ANEXO A).

A docência como participação na discussão, elaboração e avaliação de propostas pedagógicas se constitui nas representações sociais dos futuros professores, a necessidade de criar estratégias para a dinamização dessa participação nos espaços educacionais.

A classe quatro é composta por 12 UCEs, ou 9,02% do total. Caracteriza-se pela palavra: *criança*. Essa classe se concentra no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A preocupação é não causar bloqueios à criança, mas organizar um espaço saudável, tranquilo para favorecer o seu desenvolvimento integral.

[...] ela precisa brincar na hora de brincar, ela precisa de limites na hora de ter limites, ela precisa se sujar, ela precisa cair, ela precisa chorar, ela precisa expressar a sua raiva, sem precisar entender o motivo do por que, ela precisa ser apenas criança, ela vai se tornar um bom adulto, a criança vai se tornar uma pessoa generosa, se tornar uma pessoa mais comprometida, ela vai se conhecer melhor, se ela tiver tido uma boa infância, teve a oportunidade de ser criança, e se os pais e educadores derem essa oportunidade, porque a criança vai se conhecer a partir do momento que os educadores permitem isso, não mostrando seus erros, não apontando aquilo que ela errou, mas apontando o que ela é capaz.[...]
A criança é bloqueada quando é mal direcionada pelo educador, quando o educador não vê as qualidades que a criança traz. A criança é bloqueada quando os educadores, os pais, não procuram entender a capacidade que cada um tem. Nem sempre uma criança tem a capacidade de outra, então vamos começar a perceber o que está gerando esses bloqueios. [...]. Eu gosto muito de teatro, gosto de trabalhar com teatro infantil: um mamulengo, um fantoche. Criança gosta muito disso, de repente você dá um nome ao fantoche, Maria, ela é tímida, eu vou tentar conversar, de repente uma conversa individual dinâmica, conversando com a criança, tentando fazer com que a criança perca a timidez com o educador, depois a criança perde a timidez com um coleguinha, chamar o coleguinha para brincar com essa criança, de repente eu vou aumentando esse grupo e vamos percebendo que a criança vai perdendo a timidez, é uma ideia minha, vai gerando na criança a capacidade de interagir com outra, a criança vai percebendo que a outra criança é importante para ela. O bloqueio muitas vezes acontece quando ela é agressiva, não é chamar somente a criança para conversar, ter uma interação lúdica, dinâmica com essa criança, então ela percebe que pode confiar em você e ela não precisa ter medo de errar, ter medo de se expressar, ela começa a se desenvolver, não terá mais bloqueio. (SUJEITO 2 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Reconhece-se, nessa classe, a infância como a oportunidade para a criança conhecer, brincar, mas, também, ter limites, chorar e vivenciar atividades que lhe permitam desenvolver suas potencialidades.

A RS sobre a docência na educação infantil refere-se ao trabalho pedagógico com as crianças no sentido de ensinar, orientar, inclusive desenvolver atividades que proporcionem o cuidar, o educar e o brincar. Observamos, nessa representação, que as implicações quanto ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, não estão ainda definidas, pois os processos de escolarização e socialização das crianças são contraditórios, e requer cada vez mais aprofundamento dos pressupostos que envolvem essa temática.

A classe cinco compreende 13 UCEs, ou 9,77% do total. Organiza-se pelas palavras: *aprendizagem, desenvolvimento e estímulo*. O foco dessa classe é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através do estímulo, ou seja, oportunizar as crianças atividades que possam promover sua autonomia. Além disso, a curiosidade e a fantasia são elementos considerados, nessa classe, como essenciais ao desenvolvimento saudável da criança que precisa de carinho e cuidados.

A docência é representada, nessa classe, como estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. O futuro docente, concludente do curso de pedagogia, mediante os aspectos teóricos internaliza uma prática docente baseada no como a criança aprende e se desenvolve, refletindo sobre o seu papel, nesse processo.

Destacamos, então, a relevância da formação inicial docente para os professores de educação infantil, visto que ampliam novos olhares quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, assumindo novos compromissos diante dos desafios para formação social da criança cidadã. Isso implica a articulação teórica e prática através de políticas públicas que promovam o diálogo com a realidade educacional em nosso país.

A classe seis se constitui de 11 UCEs, ou 8,27% do total. Esta classe é representada pelas palavras: *instituto euvaldo e lodi*. Todos os sujeitos estão representados nessa classe, visto que o Instituto Euvaldo Lodi é o Programa IEL de Estágio baseado na Lei nº 11.788/08. Caracteriza-se como atividade sem vínculo empregatício com a função de propiciar ao estagiário o aprendizado social, profissional e cultural, tendo como resultado a reflexão sobre a realidade

educacional. Oportuniza a vivência dos alunos com os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Essa classe enfatiza o papel do Instituto Euvaldo Lodi na formação do futuro professor, dando oportunidade aos alunos a começarem o seu estágio, mesmo antes de iniciar o curso. Esse programa não é mencionado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES, isso significa que não se caracteriza pela parceria com a universidade, implicando em analisar sua atuação na formação docente.

Antes, eu fazia História bacharelado, ano passado. O que me motivou a fazer esse curso foi porque eu consegui um estágio pelo Instituto Euvaldo Lodi e comecei a trabalhar com educação infantil e descobri minha vocação, gosto muito de trabalhar com ensino infantil. Isso me levou a tentar o curso de pedagogia. (SUJEITO 3 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Trabalho como estagiária no Instituto Euvaldo Lodi que é um instituto para o incentivo de estágio para os estudantes de pedagogia. Não sei qual é a proposta deste programa, mas eu acredito que é para o desenvolvimento do estagiário, para que possa ter a prática junto com a teoria. (SUJEITO 6 – 9º PERÍODO, ANEXO A).

Ressaltamos que a RS de docência, nesse contexto, está sendo constituída mediante o estágio que não se articula com a universidade. Esse aspecto requer um estudo mais aprofundado sobre esse programa e como ele interfere na formação docente. A parceria universidade e instituições de educação infantil é imprescindível para aproximar a formação docente da realidade educacional brasileira, compreendendo as mudanças políticas e econômicas que vão se consolidando na sociedade, implicando em posturas críticas e criativas dos futuros professores.

A classe sete compreende 37 UCEs, ou 27,82% do total. Em função do número de UCEs que compõem esta classe, ela é a que caracteriza, em maior proporção, o conteúdo do *corpus* “educação”. Organiza-se em torno de nove elementos: *amor, aprendizagem, criança, desenvolvimento, docência, educação, estímulo, infância e infantil*.

Essa classe enfatiza a importância de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tendo como premissa o amor. A infância também está presente, nessa classe, buscando compreender os fatores implícitos que envolvem a educação das crianças no contexto atual: educar, cuidar e brincar.

Ao mesmo tempo em que você educa, você deve também cuidar e isso através da brincadeira que é algo inerente à criança. O professor de educação infantil consegue colocar isso na prática, ao mesmo tempo em que ele educa, cuida e brinca com a criança quando respeita os limites da criança e com amor. Eu acho que, no dia a dia, você vai conquistando a criança e, aos poucos, ela vai perceber que tem hora para tudo, tem hora para brincar e que, ao mesmo tempo, na brincadeira ela vai aprender. Se você respeitar, ela vai respeitar e vai seguir suas regras sem nem perceber. Ser professora de educação infantil é querer o melhor para seu aluno, amar, querer vê-lo crescer, ser responsável. (SUJEITO 1 – 1º PERÍODO, ANEXO A).

Embora a RS sobre a docência na educação infantil se revele baseada no amor e na dedicação do professor, o sujeito argumenta outros fatores que ampliam essa representação como a articulação do cuidar, do educar e do brincar. Percebemos que as funções da educação infantil defendidas nos documentos oficiais, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), estão presentes nas representações sociais dos futuros professores.

A RS de docência na educação infantil aparece nas falas dos alunos do 1º e 9º período, ainda com uma visão romântica em que o amor, paciência, dedicação são atribuídos à docência. Além disso, ambos reconhecem a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora o do 1º período, numa perspectiva de que a relação teoria e prática sejam vivenciadas no curso de pedagogia; e os alunos do 9º período, desencantados com os desafios da docência vivenciados no estágio, não reconhecendo a teoria na prática educativa.

Como articular o cuidar, o brincar e educar, quando separamos essas atividades na rotina pedagógica das instituições de educação infantil? O discurso dos futuros professores se tornará realidade em sua prática? São questões que colamos para provocar novas pesquisas sobre a docência na educação infantil, defendida nesse trabalho, como a construção de uma prática educativa fundamentada na pesquisa e na reflexão da ação coletiva, participativa e compromissada com a criança cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios e compromissos para a docência na educação infantil



CÂNDIDO PORTINARI "PLANTANDO BANANEIRA"

CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios e compromissos para a docência na educação infantil

A educação infantil, enquanto proposta educativa, articula, indissociavelmente as ações de educar, cuidar e brincar. Sendo assim, consiste na formação de profissionais que compreendam a criança como um ser indivisível e capaz de produzir sua própria história, criando o seu imaginário em momentos de interação para desenvolver os aspectos linguísticos, físicos, cognitivos, afetivos, sociais, estéticos, éticos e sociais.

Defendemos, nesse trabalho, a docência na educação infantil baseada na formação teórica e prática sobre o fenômeno educacional, reconhecendo os aspectos históricos, políticos, filosóficos, socioculturais e pedagógicos envolvidos na educação de nossas crianças, favorecendo a multiplicidade de aprendizagens que respeitem a diversidade do conhecimento inserido nos contextos das instituições de educação infantil; que ampliem as experiências das crianças sobre a cidadania, a estética, a ética, a compreensão do meio social a qual pertence; que se sintam motivadas a construir novos conhecimentos mediante o espaço desafiador organizado para explorar e pensar sobre novos significados do seu ambiente.

Os resultados desta pesquisa, embora não permitam generalização, por se tratar de uma realidade específica, trouxeram informações de grande utilidade em relação à forma como os futuros professores pensam sobre a docência na educação infantil.

A nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as Representações Sociais dos futuros pedagogos da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil. Para isso, discutimos as implicações da política educacional para a formação inicial docente que aparecem nas Representações Sociais dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES; refletimos sobre a formação ética e política do educador infantil a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; e analisamos os saberes construídos na formação inicial docente mediante as RS dos futuros professores de educação infantil.

Pensar a docência na educação infantil, na atualidade nos remete a refletir sobre os saberes que constituem a prática docente, sejam eles baseados na experiência, mas também nos saberes científicos, éticos, políticos e socioculturais.

As RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil se referem ao compromisso com a educação das crianças pequenas e à própria formação docente, além de evidenciar a visão romântica de docência.

As implicações para a formação inicial docente que aparecem nas RS dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES consistem na possibilidade de elaborar e implementar políticas públicas que assumam compromissos com a formação da criança cidadã, ou seja, significa reconhecer a criança com suas especificidades; valorizar a ludicidade, compreendendo suas interfaces para o desenvolvimento da criança; estabelecer o trabalho docente como profissão.

Os saberes construídos na formação inicial docente, revelados nas RS dos alunos de Pedagogia da UFRN/CERES se configuram, na dinâmica da sala de aula, nos saberes teóricos e práticos que, por sua vez, consistem em articular o cuidar e o educar. Mas, o que isso significa? Em nossa pesquisa verificamos que os futuros professores assumem o compromisso e a responsabilidade com a educação das crianças, estabelecendo relações com a paciência e dedicação do professor.

Essas palavras se entrelaçam no sentido de que ser professor de educação infantil requer conhecimento sobre a criança; como ela se desenvolve e aprende diante das diversas situações que lhe são oportunizadas. Compreender a criança, com suas peculiaridades, exige do profissional articular as situações de ensino e aprendizagem às concepções teóricas que fundamentam e explicam a prática educativa.

Todos os sujeitos investigados que atuam na educação infantil declararam, de formas diversas, reconhecer que a docência na educação infantil implica o compromisso e a responsabilidade de atuar junto às crianças, mas esse compromisso se refere também à sua própria formação inicial. Ou seja, ao se dedicar às leituras e discussões oportunizadas na Universidade, o futuro professor de educação infantil, através da reflexão da ação, ressignifica a prática pedagógica e se compromete com a qualidade de educação infantil.

Constatamos, ainda, que a docência é representada por uma visão romântica, descaracterizando o trabalho docente. A docência tem o sentido de vocação, ou seja, o trabalho pedagógico é realizado por amor, não considerando os aspectos sociais, políticos e econômicos que interferem na educação infantil.

Dessa forma, a análise das evocações livres de palavras permitiu a identificação dos elementos constitutivos das RS da docência na educação infantil.

As evocações **compromisso, dedicação, paciência e responsabilidade** foram determinadas como os prováveis elementos do núcleo central. Os discursos anunciados pelas políticas públicas conduzem a ideia do compromisso ético e social com a educação das crianças, ancorado nas RS dos futuros professores como responsabilidade que se efetiva no seu envolvimento no projeto político pedagógico da sua própria formação.

Nesse aspecto, a participação dos alunos nas discussões do projeto político pedagógico do curso é imprescindível para sua formação docente. A universidade, ao encontrar formas de envolver o aluno, nesse processo democrático, propiciará experiências implícitas à docência numa perspectiva de educação para cidadania, para a liberdade.

Isso significa participar das decisões que envolvem o processo formativo docente, refletindo sobre os fatores políticos e socioeconômicos que determinam as políticas públicas para educação brasileira. O que nos leva ao sistema periférico das RS dos futuros professores sobre a docência, identificadas na zona de contraste como **criatividade, formação e planejamento**. Apesar de essas palavras apresentarem frequência baixa, foram evocadas primeiramente e indicam que as RS dos alunos do curso de pedagogia se modificam, adaptando-se ao discurso hodierno da docência como ação de planejar, criar estratégias, gerir processos educativos, além de proporcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no sistema periférico, encontramos as palavras **amor e respeito** que rondam o núcleo central e conferem à docência, a valorização da criança que precisa ser respeitada nas suas especificidades, na sua cultura, na sua história e no seu meio social. Implica no resgate da infância, em que a criança ao brincar, produz história, constrói conhecimentos, compreende sua realidade e através do seu imaginário encontra caminhos para transformá-la.

Os elementos periféricos da representação social de docência na educação infantil, sendo menos citados e menos evocados pelos sujeitos são encontrados nas palavras: **afetividade, carinho, competência, compreensão, conhecimento, educação e experiência**. Possivelmente, são considerados elementos recentes da RS, associados às opiniões particularizadas sobre a docência.

Destacamos as palavras **conhecimento e experiência**, proporcionando à atividade docente o alicerce para definir sua identidade profissional a partir de sua história de vida, seus saberes, suas angústias, sua dimensão simbólica mediante a

interação com outros professores, outras escolas, outros saberes. Isso implica a articulação teoria e prática.

A fim de aprofundar tais análises, recorreremos à categorização das falas dos sujeitos mediante uso do software Alceste. Utilizamos a técnica de classificação hierárquica descendente para obtenção das sete classes, a saber: **relação entre trabalho e professor; relação teoria e prática no curso de pedagogia; a importância da participação do futuro professor nas discussões do projeto político pedagógico do curso de pedagogia; relação criança e infância; aprendizagem e o desenvolvimento da criança através do estímulo; o Instituto Euvaldo Lodi na formação do futuro professor mediante o estágio; o amor como base da educação das crianças pequenas.**

A relação entre trabalho e professor, evidenciada na primeira classe, apresenta a docência como profissão, cuja formação teórica e prática é imprescindível para o trabalho docente. Isso significa que os alunos do curso de Pedagogia compreendem a necessidade de conhecer a realidade educacional brasileira e os fatores que permeiam a profissão do professor de educação infantil.

Na segunda classe, o curso de pedagogia é colocado como essencial para formação docente, cuja preocupação está na relação teoria e prática. Nessa relação, a docência se apresenta na formação docente inerente apenas ao estágio, distanciada da abordagem teórica. Os alunos, apesar de reconhecerem a importância da teoria, não a reconhecem na prática docente, sendo necessário refletir sobre a ação docente mediante os pressupostos teóricos que explicam e modificam a prática educativa.

A classe três descreve a importância da participação do futuro professor nas discussões do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, com vistas à compreensão das políticas públicas que norteiam a formação docente. Dessa forma, as universidades oportunizam um espaço de reflexão e vivência democrática, contribuindo para a formação política do futuro professor de educação infantil.

A relação criança e infância evidenciada na quarta classe, apresenta a preocupação em organizar um espaço saudável, tranquilo para favorecer o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a infância como a oportunidade para criança conhecer, brincar, mas, também, ter limites, chorar e vivenciar atividades que lhe permita desenvolver suas potencialidades.

A docência, nessa perspectiva, caracteriza-se pelo reconhecimento da criança com suas especificidades, capaz de compreender sua realidade no seu mundo imaginário, colaborando para enfrentar as situações que vivenciam no seu cotidiano. Nessa visão, o futuro professor organiza o seu trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento integral da criança, criando oportunidades de vivências criativas e críticas para a educação infantil.

O que nos leva a quinta classe, cuja docência é representada como estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, oportunizando atividades que desenvolvam sua autonomia, provoquem sua curiosidade e fantasia, elementos considerados essenciais ao desenvolvimento saudável da criança que precisa de carinho e cuidados.

O Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Programa de Estágio baseado na Lei nº 11.788/08 é representado na sexta classe. Oportuniza a vivência dos alunos com os conhecimentos adquiridos em sala de aula através do estágio. Esse programa não é mencionado no projeto político pedagógico do curso de pedagogia da UFRN/CERES, o que implica um estudo mais aprofundado sobre esse programa e como ele interfere na formação docente, podendo contribuir para pesquisas futuras.

A classe sete é a que caracteriza, em maior proporção, o conteúdo do *corpus* apresentado pelo programa Alceste. Essa classe enfatiza a importância do amor na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. A infância também está presente, nessa classe, buscando compreender os fatores implícitos que envolvem a educação das crianças no contexto atual: educar, cuidar e brincar.

Observamos que as RS de docência na educação infantil aparecem nas falas dos alunos do 1º e 9º período, ainda com uma visão romântica de docência, baseada no amor e na paciência. Reconhecem também a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora o 1º período numa perspectiva de que a relação teoria e prática sejam vivenciadas no curso de pedagogia; e os alunos do 9º período desencantados com os desafios da docência vivenciados no estágio, não reconhecendo a teoria na prática educativa.

Tornar o não-familiar, familiar se revela nas representações sociais sobre a docência do futuro professor de educação infantil, os caminhos e descaminhos da formação de professores em função da construção teórica, metodológica e política do ensino e da pesquisa vivenciada nas universidades. A visão que o futuro professor tem da docência na educação infantil é apenas uma das condições para

elaborarmos a identidade do professor de educação infantil como um profissional da educação.

Destacamos, então, a relevância da formação inicial docente para os professores de educação infantil, visto que ampliam novos olhares quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, assumindo novos compromissos diante dos desafios para formação social da criança cidadã. Isso implica a articulação teórica e prática através de políticas públicas que promovam o diálogo com a realidade educacional em nosso país.

A parceria universidade e instituições de educação infantil é imprescindível para aproximar a formação docente da realidade educacional brasileira, compreendendo as mudanças políticas e econômicas que vão se consolidando na sociedade, implicando em posturas críticas e criativas dos futuros professores.

Assim, ao final deste trabalho de pesquisa e, mediante a análise das RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil, podemos ousar propor algumas recomendações para a melhoria da formação docente, entre elas destacamos:

- Princípios que estabeleçam a parceria universidade e instituições de educação infantil: dentre eles – o diálogo que se efetiva na observação, reflexão e proposições teórico-metodológicas alicerçadas na articulação pesquisa, ensino e extensão. O que isso significa?

A universidade como *lócus* da formação docente, poderá inserir no seu projeto político pedagógico discussões entre alunos e formadores que sistematizem essa parceria, através de atividades acadêmicas que consolidem o papel da universidade na formação docente, articulando teoria e prática. Como?

Mediante a observação dos alunos de práticas educativas nas instituições, em que seja lhes seja possibilitado reconhecer os problemas educacionais pertinentes à realidade da cada instituição, desafiando os alunos a: elaborar oficinas, minicursos, palestras, projetos educativos articulados às necessidades prementes dos educadores que atuam na educação infantil. Isso implica dar vez e voz aos professores que estão trabalhando com as crianças, compartilhando suas experiências com os futuros docentes, que são sujeitos da sua formação inicial e colaboradores da formação continuada docente. Essa articulação proporcionada pelas universidades conduzirá um processo permanente de reflexão da formação docente nos âmbitos institucionais.

- Oportunizar aos futuros professores a participação no projeto político pedagógico do curso de pedagogia. De que forma?

Inserir na carga horária do curso a participação do aluno nas discussões do PPP através de minicursos, seminários, favorecendo o diálogo e o aprofundamento sobre a formação inicial docente, com vistas à compreensão dos aspectos políticos, socioeconômicos, epistemológicos, filosóficos, didáticos e pedagógicos inseridos no contexto da realidade educacional brasileira.

Nessa perspectiva, defendemos a unidade cuidar-educar, fundamentada na compreensão da realidade social e na coletividade do trabalho pedagógico alicerçado na totalidade histórica e nas especificidades da criança como um ser histórico e social que pertence a uma determinada família, comunidade, cultura; que pensa, cria, atua e transforma.

Para isso, requer envolvimento e compromisso com os projetos educativos e com as pessoas, visando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, exigindo que os cursos de formação inicial superem os currículos distanciados da realidade escolar e busquem estabelecer programas interdisciplinares que considerem a prática docente, de forma contextualizada e problematizada.

Os cursos de formação inicial devem propor e desenvolver projetos nas escolas, problematizando temas reais, amplos e globais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão em que alunos e professores, colaborem com a construção da identidade docente, conferindo-lhe a qualidade de professor reflexivo e intelectual em processo contínuo de formação.

Subsidiar, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais, o trabalho do professor de forma que garanta ao aluno o direito à aprendizagem, requer políticas públicas que considerem o desenvolvimento profissional docente permanente, estabelecendo metas, concomitantemente, concernentes à infraestrutura material – adequação ao espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa – e à valorização coletiva profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva.

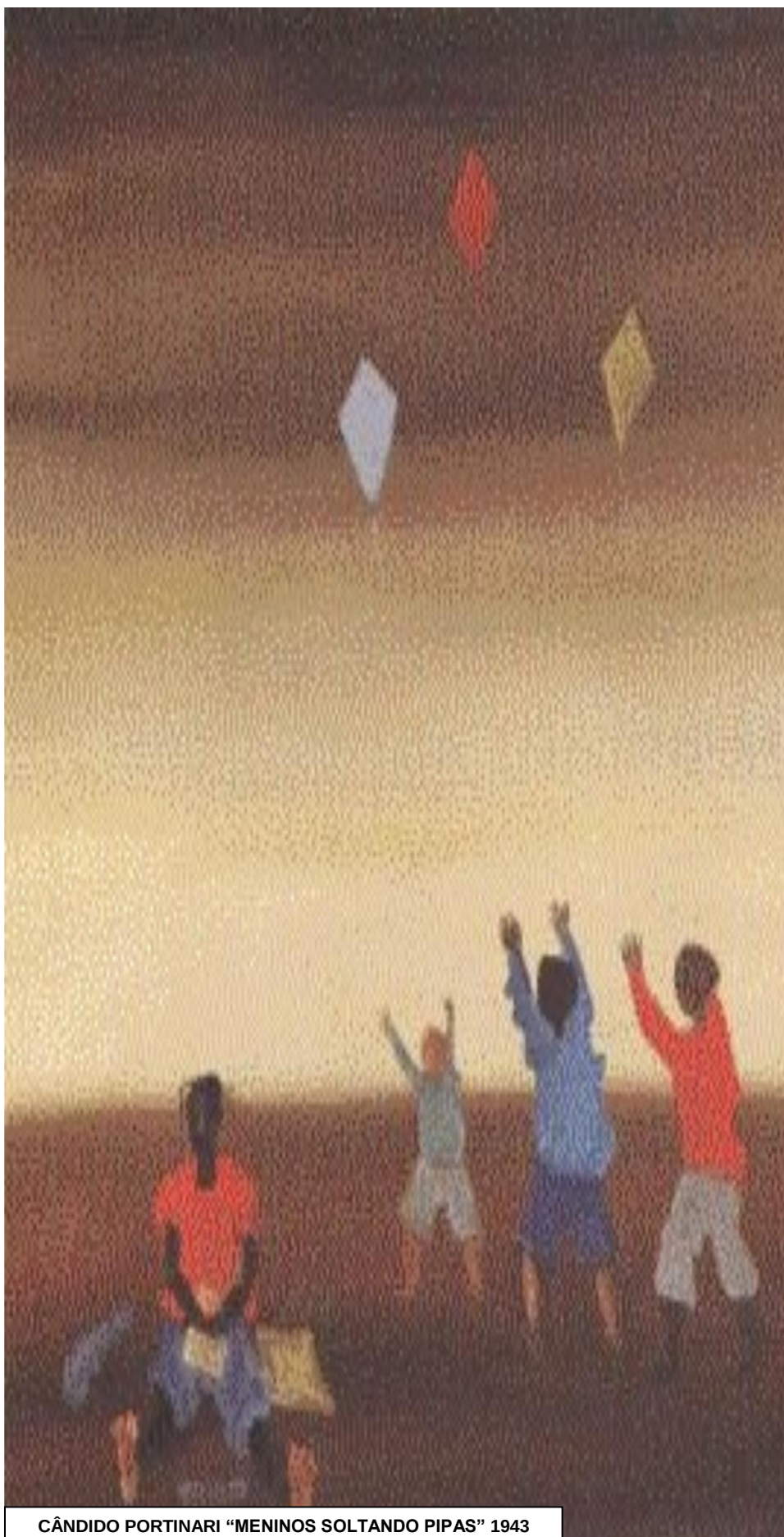
Kramer (2002, p. 129) admite que o eixo norteador para a formação de profissionais da educação infantil consiste em estabelecer relações entre a prática e a reflexão crítica, “tendo a linguagem como elemento central que possibilita a

reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra”.

Portanto, o estudo das RS dos futuros professores de educação infantil sobre a docência nos possibilitou compreender como as políticas públicas têm instituído diretrizes para a formação inicial na universidade, neste contexto em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e educação de crianças pequenas. Mas, também, contribuiu para refletir sobre como o futuro professor de educação infantil pensa e constrói suas escolhas quanto ao trabalho docente com as crianças pequenas.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para a construção do conhecimento e reflexão da formação docente, em especial da Educação Infantil, que tem o cuidado e a educação das crianças como funções essenciais para o seu desenvolvimento integral. Ressaltamos, ainda que este trabalho não finaliza aqui, muito pelo contrário, ele é o começo de outros que objetivam contribuir para uma educação infantil de qualidade, contribuindo para a reflexão das políticas públicas de formação docente.

Assumindo a atitude de pesquisadoras, esse trabalho foi apenas o início das indagações que pretendemos investigar, pois a pesquisa fomentou novos desafios a serem enfrentados. Por exemplo, como as universidades redimensionam o projeto político pedagógico, com vistas à formação docente? Que RS sobre a docência estão presentes nos professores graduados que atuam na educação infantil? Enfim, retratar as interfaces da educação infantil que permeiam as políticas públicas em nosso país.



CÂNDIDO PORTINARI "MENINOS SOLTANDO PIPAS" 1943

R
E
F
E
R
Ê
N
C
I
A
S

REFERÊNCIAS

ABREU, Shirley Elziane Diniz e DIAS Adelaide Alves. **Políticas públicas para a formação do educador infantil Pós-Ldb/1996 : questionamentos e proposições.** Revista do Programa de Mestrado Em Educação E Cultura, Florianópolis: v. 5, n. 1, p. 69-84, Jan./Jun., 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 12 de out. 2009.

ABRIC, Jean-Claude. A apresentação estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998. p. 27-39.

AGUIAR, M. A. da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 out. 2009.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 12 out 2009.

_____. CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e sociedade**, v. 29, n. 105, Campinas, CEDES, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010.** Brasília: Liber Livro, 2011.

CABRAL NETO, A. e MACÊDO, V. P. de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa gestar. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 210 – 248.

CAMARGO, A. M. M. de. As orientações curriculares na formação de professores e as mudanças no campo discursivo. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 181-209.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia e NÓBREGA, Sheva Maia da. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediouro, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por anda a educação infantil? **Perspectiva.** Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11–21, jul./dez. 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** Documento final. Brasília, 2010.

COSTA, Gilka Paiva Oliveira; MOREIRA, Antonia Silva Paredes e CAMINO, Leôncio. Sexualidade na juventude: representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e CAMARGO, Brígido Vizeu Camargo. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sócias.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 339-377.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santo e NUNES, Maria Lúcia da Silva. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Florianópolis/SC, 22 a 25 de jun, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FONTANELLA, Silvane. **A Formação docente nos documentos da Anfope**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

GARCIA, T. C. M. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal: EDUFRN, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GUEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria et al. **As representação de estudantes de Pedagogia da FCT/UNESP e CPAN/UFMS sobre creche e pré-escola**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.).

Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b. p. 153-201.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Formação de profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KUHLMANN, Jr. M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, S. P. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 29-46.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: _____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 19 – 88.

MOSCOVOCI, Serge. **A Representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA, Sheva Maia da e COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste da associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Orgs.). **Representações sociais:** abordagem interdisciplinar. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 67-77.

OLIVEIRA, Anatália Dejene Silva de. **A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil:** em busca do sentido da qualidade. Brasília, 2007a. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2001. p. 161-178.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de pesquisa.** n. 107, jul. 1999. São Paulo: Autores Associados. p. 7-35.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. **Organização, resistência e profissionalização do(a) trabalhador(a) docente frente aos novos marcos regulatórios da política educacional no Brasil.** In: Mário Luiz Neves de Azevedo. (Org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008, v. 1, p. 201-216. Disponível em: www.fae.ufmg.br. Acesso em: 12 out 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico.** Curso de Pedagogia. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó, 2006.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações.** EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S. n.] 2002, 22 p.

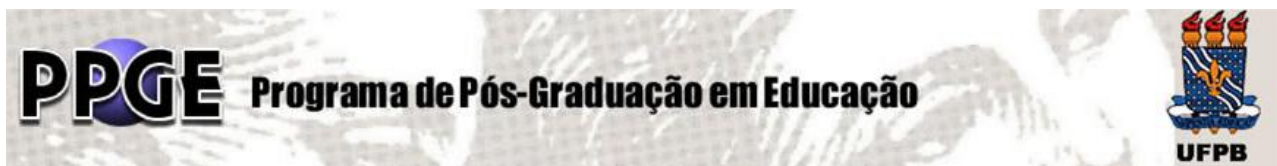
VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solante Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CÂNDIDO PORTINARI "MENINOS SOLTANDO PAPAGAIOS" 1943

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE I – Questionário

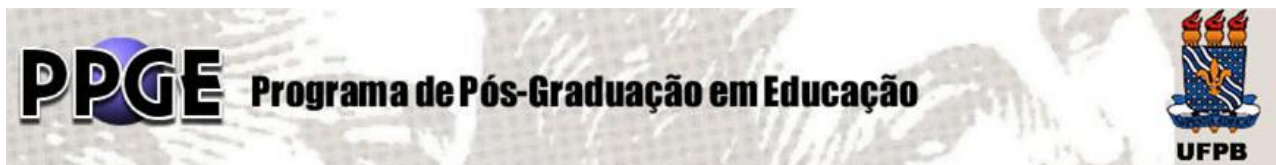


INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA
“REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Mestranda: Suely Soares da Nóbrega
 Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

1 Idade:	_____	2 Sexo:	() Masculino () Feminino
4 Experiência em docência na educação infantil: () Sim () Não			
4.1 Se sim, responda: () creche () 0 a 1 ano () 2 a 3 anos () pré-escola () 4 anos () 5 anos () pública () particular () conveniada () Outras. Quais? _____			
5 Tempo de docência na educação infantil:			
() Menos de 1 ano () De 16 a 20 anos () De 1 a 5 anos () De 21 a 25 anos () De 6 a 10 anos () De 26 a 30 anos () De 11 a 15 anos () Acima de 30 anos: _____			
6 Escreva três palavras por ordem de importância, que você associa:			
6.1 a Docência na educação infantil			
1 _____ 2 _____ 3 _____			
6.2 a Educação infantil		6.4 ao desenvolvimento da criança	
1 _____ 2 _____ 3 _____		1 _____ 2 _____ 3 _____	
6.3 a Infância		6.5 a aprendizagem da criança	
1 _____ 2 _____ 3 _____		1 _____ 2 _____ 3 _____	

APÊNDICE II – Entrevista

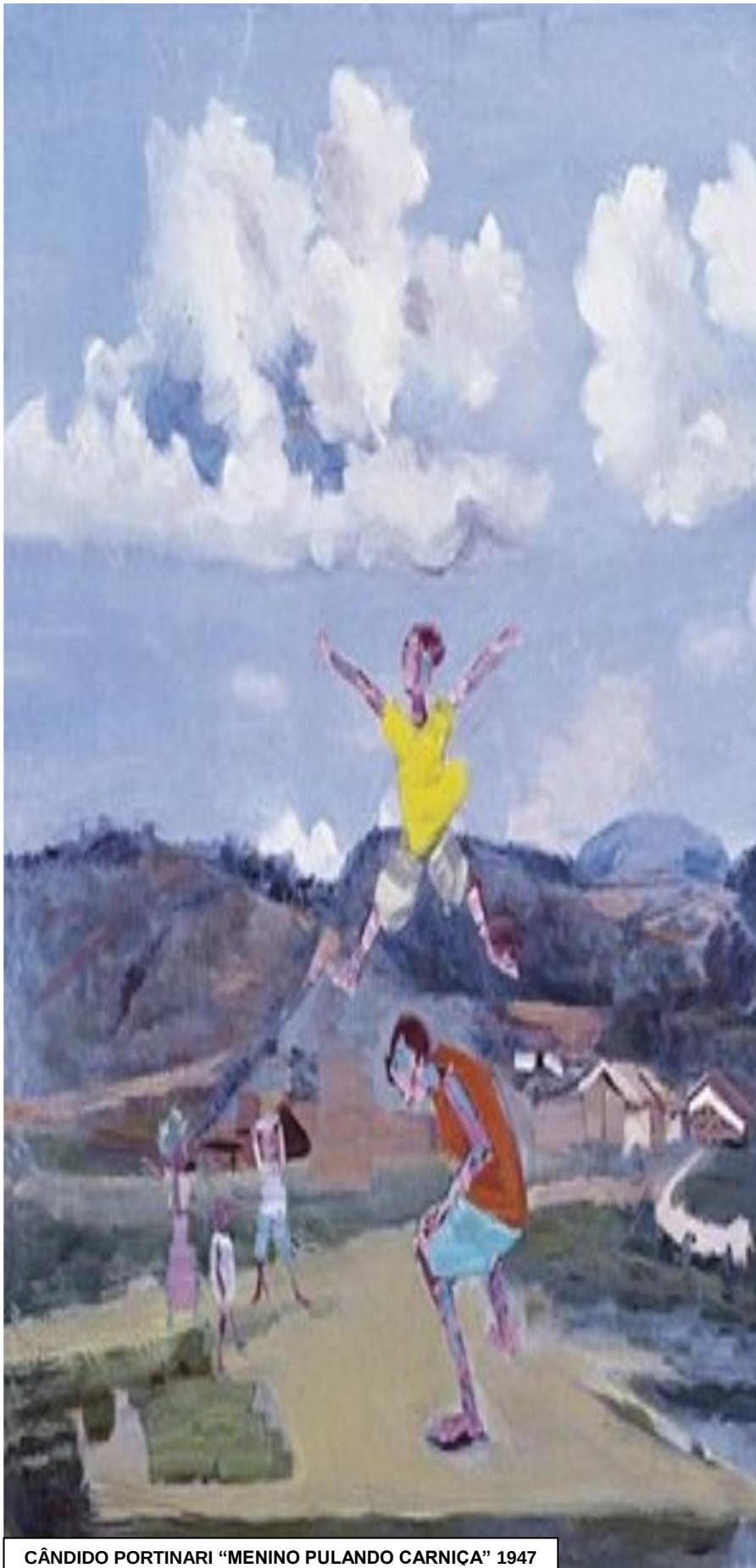


INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA “*REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*”

Mestranda: Suely Soares da Nóbrega
Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Entrevista semiestruturada

1. Por que você escolheu o curso de Pedagogia?
2. Quais as suas expectativas em relação ao curso de Pedagogia?
3. Em relação ao Curso de Pedagogia, que elementos você considera ser mais importante para a formação do professor de Educação Infantil? (Para os alunos do 9º período, turma concluinte esta pergunta foi estruturada da seguinte maneira: Que elementos do Curso de Pedagogia você considera terem sido cruciais para a sua formação como professor de Educação Infantil?).



CÂNDIDO PORTINARI "MENINO PULANDO CARNIÇA" 1947

A N E X O

ANEXO – Transcrição das entrevistas e categorização dos sujeitos mediante o programa Alceste.

01 *Ida_2 *Sex_2 *Texp_1*Iexp_2

Bem, eu escolhi o curso de pedagogia porque eu me identifico com o trabalho educacional e, assim, comigo foi tudo diferente. Tem pessoas que primeiro se forma para atuar e depois descobre que não era aquilo que queria. Comigo foi o contrário. Eu tive a oportunidade de ter a experiência e para, então, só agora estar fazendo o curso. Então, para mim, eu já tenho certeza que é o que eu quero porque eu tive a experiência e gostei e não sei fazer outra coisa. Quanto às expectativas em relação ao curso de pedagogia, eu quero me especializar cada vez mais para poder ser uma ótima profissional. Então, o que estava faltando eu já tinha a prática, estava faltando a teoria para poder aprimorar a prática, unir as duas coisas. Nas disciplinas que cursei agora no primeiro semestre, os professores estabeleciam relação com a teoria e prática como, por exemplo, citavam alguns acontecimentos assim, do cotidiano mesmo escolar, como você interagir com a criança. E, engraçado, que muitas coisas bateram apesar de eu não ter o curso, mas eu já tinha o magistério. Então, o magistério também já dar uma base boa, você já faz estágio. Então, muitas coisas que eu fazia, mesmo sem saber que realmente estava coerente, mas agora descobri que eu não estava no caminho errado. Então, bateram e está me ajudando bastante. Assim, todas as disciplinas são muito importantes, mas destacaria para esse primeiro semestre, para minha formação acadêmica, psicologia educacional. Também teve uma muito interessante que ajudou bastante que é projeto educacional. Todas, todas. Leitura e produção de texto porque eu acho que até seria uma disciplina que teria que acompanhar o curso, por todo o curso porque como educadores, futuros educadores precisamos falar, escrever bem. Então, eu acho assim, quando nós chegamos à faculdade, a gente tem uma carência nisso aí. Então, eu acho que seria uma disciplina que seria para gente pagar o curso inteiro. A partir de 2006, houve um redimensionamento no curso de pedagogia visto que se instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e a disciplina de educação infantil agora faz parte do currículo, que antes não fazia parte. Porém, não tive a oportunidade de conhecer o projeto político pedagógico do curso de pedagogia. Não houve nenhum momento de discussão desse projeto, então não conheço. Trabalhei com educação infantil numa escola privada, mas também não tive a oportunidade de conhecer o referencial curricular nacional para educação infantil. É um documento que o ministério da educação instituiu no ano de 1998 para orientar os professores na sua prática pedagógica. Os elementos que considero que sejam mais importantes na minha formação como professora da educação infantil, eu acho que é a prática, os estágios e as disciplinas também, principalmente, a disciplina educação infantil, para quem quer trabalhar com educação infantil. Para mim, é a disciplina que estou ansiosa, que eu mais almejo. Para o primeiro estímulo, docência na educação infantil eu coloquei a palavra amor, porque se você não tiver amor à sua profissão, você não vai fazer bem feito. Você tem que fazer por amor e não por obrigação. Em primeiro lugar, o amor. Quanto ao estímulo educação infantil, repito a palavra amor porque eu acho que é a base que move a educação. É isso o amor. Em primeiro lugar o amor. E, assim quando chego ao estímulo infância, coloco a palavra carinho. Eu trato meus alunos como se fossem meus filhos, eu penso assim. Eu trato como eu quero que os professores tratem meu filho, então, eu tenho que ter amor e tenho que tratar com carinho. Para o estímulo desenvolvimento da criança, coloquei curiosidade. Porque eu acho que a criança tem que ser instigada a ser curiosa, a querer descobrir. Você não tem que entregar tudo pronto, você tem que incentivá-la a querer descobrir, a querer procurar. E, quanto ao estímulo aprendizagem da criança, coloquei a

palavra escola. Eu acho que a escola tem um papel importantíssimo. Não só a escola, mas a família também. Mas, começa na escola, esse processo de aprendizagem. Porque a educação é diferente, já começa na família. Poderia dizer que o curso de pedagogia, diante as disciplinas do primeiro semestre, já modificou minhas concepções em relação à criança, em relação ao ensino aprendizagem, em relação à docência. Já abriu novos horizontes, um novo olhar, um olhar mais crítico, mais aprofundado, já mudou. E eu quero mudar mais ainda, melhorar mais ainda. É essencial que as professoras que já estão atuando na educação infantil, possam cursar pedagogia. Essencial para que se torne um bom profissional. Na escola em que trabalho agora, lá tem educação infantil e todas são professoras que tem o curso de pedagogia. Na minha experiência com educação infantil, uma coisa que sempre levo comigo é quando as minhas colegas me perguntam, eu falo para elas que eu quero isso, porque, você pode estar com algum problema, pode estar triste, mas quando eu entrava na sala, parece que o mundo lá fora acabava. E sempre que eles viam e me abraçavam e me chamavam de tia, para mim aquilo ali era um incentivo para eu querer continuar a fazer o melhor. Então, isso eu não esqueço, eu acho que é isso que move a educação. Existem críticas em relação à forma como as crianças me chamam, alguns dizem que seria uma descaracterização do professor da educação infantil. O curso frisa muito isso que devemos deixar claro para as crianças que não somos tia, somos professora. Só que na instituição que eu trabalhei o próprio nome da instituição já carregava esse nome tia. Então, todos tratavam até uns aos outros por tia e os próprios pais me tratavam por tia. Eu não acho que seja exatamente correto, mas também eu não vejo um mau tão grande. Posso até mudar minha opinião no decorrer do curso. Mas para mim ou tia ou professora O referencial curricular nacional para educação infantil, fala que o tripé da educação infantil é cuidar, educar e brincar, precisam ser indissociáveis. Ao mesmo tempo em que você educa, você deve também cuidar e isso através da brincadeira que é algo inerente à criança. O professor de educação infantil consegue colocar isso na prática, ao mesmo tempo em que ele educa, cuida e brinca com a criança quando respeita os limites da criança e com amor. Eu acho que, no dia a dia, você vai conquistando a criança e, aos poucos, ela vai perceber que tem hora para tudo, tem hora para brincar e que, ao mesmo tempo, na brincadeira ela vai aprender. Se você respeitar, ela vai respeitar e vai seguir suas regras sem nem perceber. Ser professora de educação infantil é querer o melhor para seu aluno, amar, querer vê-lo crescer, ser responsável. A docência na educação infantil lembra amor, dedicação e comprometimento. Educação infantil significa amor, paciência e inovação. A infância significa carinho, atenção e respeito. O desenvolvimento da criança significa curiosidade, prazer e envolver. Aprendizagem da criança lembra escola, família e parceria.

02 *Ida_2 *Sex_1 *Texp_2 *Iexp_1

Escolhi o curso de pedagogia para aprimorar os conhecimentos sobre a educação infantil, eu gosto muito de perceber a reação do todo, interagir com ela, estar percebendo a capacidade individual de cada um. A pedagogia vai me orientar para me instruir a ter uma noção mais completa desse estudo individual da criança e também como perceber que não adianta a gente só sonhar em ser um educador em todos os sentidos, porque a pedagogia tem um campo muito amplo no seu meio de trabalho, não só na educação infantil, mas também entender que através desse curso, outras áreas da pedagogia vão proporcionar a trabalhar; a pedagogia do trabalho, assim hoje, eu vejo a pedagogia que vai muito além do que dez anos atrás a senhora ou qualquer outro professor, doutora em educação pudesse perceber, hoje nós temos a oportunidade de crescermos como pedagogos, não só na educação infantil, mas num sentido muito mais amplo, nesse sentido de ser pedagogo. Eu acho que a minha maior expectativa seria de entender melhor esse processo educacional, como diz Paulo Freire, a coragem que é necessária; a minha maior expectativa é não perder a coragem. Estou percebendo diferença na minha compreensão sobre a educação, no final do primeiro período de pedagogia, porque eu achava que antes educação era você sentar numa sala de aula, ouvir o professor. O professor

ditava as regras, o professor dizia, olhe você vai aprender isso porque um mais um é dois, três menos dois é um, porque isso é uma regra. Hoje, não, a faculdade abriu a minha mente. Uma amiga minha disse que depois que eu entrei na faculdade perdi prestígio, porque ela fala que afinal de contas tem que ter tempo para estudar. Você se preocupa em aprender algo, em se doar, em se comprometer, hoje eu estou mais comprometido com a educação. No curso de pedagogia, a maior parte é composta pela figura feminina, mas estou aqui representando a figura masculina. Na primeira semana de aula, me senti meio estranho no meio de um monte de mulheres, porque não havia despertado o interesse no homem pela educação infantil ou até mesmo pela pedagogia. Pensando no todo, o homem precisa perceber que talvez ele tivesse a oportunidade de gerar debate assim como a mulher no processo educacional, sabe, mais caloroso, eu acho que se ele pelo menos se interessasse em conhecer o que é pedagogia, mesmo antes de prestar o curso, o vestibular, talvez ele se apaixonasse pelo curso e se apercebesse que o homem também é chamado a ter, porque a pedagogia no ensino infantil ela necessariamente pede que você seja dedicado, para que você seja atencioso, para que você seja mais compreensivo, para que você seja, vamos dizer assim, há o professor vai ser chamado de tio, e aquela coisa mais carinhosa, o homem não precisa ter aquele medo de ser chamado de tio ou de tia, apesar de eu não concordar em que o professor seja chamado de tio ou de tia, eu acho que confunde muito a cabeça da criança e isso é assunto para a próxima novela, mas eu acredito que o homem teve a oportunidade de crescer mais, masculinamente. Em relação ao curso de pedagogia, o elemento que eu considero ser o mais importante para a formação do professor de educação infantil, é a dedicação, você ser dedicado. Eu vou citar um exemplo que aconteceu nesse período, que foi na disciplina de pedagogia e educação, na penúltima avaliação, a professora fez uma questão de marcar e eu não conseguia acertar nenhuma das alternativas e tirei um zero, e de certa forma, talvez não tenha me abalado e não me abalou, mas serviu de motivação para me esforçar mais e, logo em seguida, veio um seminário e a professora chegou para mim e disse, eu não entendo porque você tirou zero e na apresentação oral do seminário foi tão bem. E eu respondi, para a senhora perceber que nem todas as formas de avaliar um aluno estão corretas, eu não posso me prender a uma só avaliação e dizer que aquele aluno não sabe, que aquele aluno não foi bem por causa de uma nota. Então, para mim é importante também como se avalia um aluno e no seminário tirei nove e meio, e a professora reconheceu que somente uma maneira de avaliar não seria a mais correta. Tem alguns professores que trabalham mais com a teoria, outros mais com a prática. Eu não tenho como separar, eu não vejo como separar, eu acredito que a teoria é limite da prática, quando o professor vai mostrando para a gente o pensamento do autor, eu vou vendo na creche algo relacionado com a criança tudo aquilo que foi falando. Eu começo a trabalhar aquilo, então, já é uma prática. Mas já fomos desafiados, nesse período, que fôssemos numa escola observar e, nesse sentido, vamos percebendo que não tem como, você vai sendo motivado a praticar, de uma certa forma você vai se sentindo até mesmo abre aspas, a ser obrigado a por em prática, porque não adianta ficar só copiando, anotando se você não sente que a pedagogia faz parte de sua vida hoje. Tem que praticar de alguma forma, ou dentro desse seminário, no relacionamento com seus colegas, com seus professores ou, até mesmo, com aqueles que já tem a oportunidade de trabalhar nas escolas. Eu acredito que uma das coisas mais interessantes no curso de pedagogia é quando você se sente motivado a colocar em prática, não motivado pelo outro, mas gerando em você esse interesse, percebendo que está no caminho certo. Nesse período não tive a oportunidade de conhecer o projeto_político_pedagógico do curso de pedagogia. Já ouvi falar, mas não me despertou ainda. Nos primeiros dias de aulas houve a apresentação do quadro demonstrativo do curso, onde mostrava que o curso vai falar sobre isso, das disciplinas, da grade curricular, mas assim, não no todo, uma coisa mais ampla, talvez tenha faltado interesse da minha parte, pois não conheço e nem tive participação na discussão do projeto_político_pedagógico. Coloquei, em

termos de importância sobre docência na educação infantil, a palavra comprometimento. Eu me sinto mais comprometido, porque eu acho que é um alicerce para qualquer profissão, qualquer pesquisa, qualquer estudo, não sei, eu acho que qualquer coisa que você pensa em fazer hoje, você tem que estar comprometido, porque se você não estiver comprometido, você não dar um segundo passo. Quanto ao estímulo educação infantil, coloquei a palavra aprendizado, pois para mim, é tudo aquilo que a gente tem oportunidade de entender qualquer contexto utilizado, é ser orientado, é deixar ser orientado, é deixar ser conduzido, mas também é passar o seu conhecimento. Para o estímulo infância, usei a palavra conhecer porque a criança precisa dessa oportunidade, ela precisa brincar na hora de brincar, ela precisa de limites na hora de ter limites, ela precisa se sujar, ela precisa cair, ela precisa chorar, ela precisa expressar a sua raiva, sem precisar entender o motivo do por que, ela precisa ser apenas criança, ela vai se tornar um bom adulto, a criança vai se tornar uma pessoa generosa, se tornar uma pessoa mais comprometida, ela vai se conhecer melhor, se ela tiver tido uma boa infância, teve a oportunidade de ser criança, e se os pais e educadores derem essa oportunidade, porque a criança vai se conhecer a partir do momento que os educadores permitem isso, não mostrando seus erros, não apontando aquilo que ela errou, mas apontando o que ela é capaz. Eu acho que o elogio é uma das melhores formas que a criança tem de se conhecer, não dizendo você errou, você está errado, o seu está mais bonito que o dele, mas mostrando os caminhos, a criança precisa entender que ela tem caminhos e ela vai conhecer. Criança tem que ser criança, aonde quer que esteja. No estímulo, desenvolvimento da criança, coloquei a palavra erro, pela ordem de importância, porque o erro é também onde a criança vai se conhecer, o erro traz a mim, a senhora, a qualquer criança, a oportunidade de recomeçar. O erro é a porta para se recomeçar, todo recomeçar é porque existiu um erro, não o erro de não conseguir, de não se saber, mas é porque o erro traz essa oportunidade de perceber o recomeço, de recomeçar. O erro também é uma oportunidade de entender que nem sempre é possível fazer o que a gente quer pelo caminho que a gente escolheu, mas é necessário chegar ao erro. Eu digo que o erro é sinônimo de um conhecimento que eu estava indo pelo um caminho, mas agora tenho que ir para a esquerda ou para a direita, apontar um caminho. Sobre o estímulo aprendizagem da criança, a palavra que coloquei foi bloqueio. Eu acho que o bloqueio é quando você não tem a capacidade de perceber a sua necessidade de evoluir, mais falando especialmente para a criança, é porque no bloqueio, a gente percebe que as crianças muitas vezes é tímida e a timidez para Wallon, bloqueia. Eu acredito que uma das melhores maneiras de desbloquear é através do elogio. A criança é bloqueada quando é mal direcionada pelo educador, quando o educador não vê as qualidades que a criança traz. A criança é bloqueada quando os educadores, os pais, não procuram entender a capacidade que cada um tem. Nem sempre uma criança tem a capacidade de outra, então vamos começar a perceber o que está gerando esses bloqueios. De repente a criança traz de casa, ou geralmente está trazendo de um bullying da escola. O professor precisa estar atento para isso, porque essa criança está sendo bloqueada. De repente um processo sobre arte não estar bem estruturado, de repente a professora mesmo, o educador, está gerando este bloqueio, ele percebe que a criança é tímida, vamos trabalhar esse bloqueio. Eu gosto muito de teatro, gosto de trabalhar com teatro infantil: um mamulengo, um fantoche. Criança gosta muito disso, de repente você dá um nome ao fantoche, Maria, ela é tímida, eu vou tentar conversar, de repente uma conversa individual dinâmica, conversando com a criança, tentando fazer com que a criança perca a timidez com o educador, depois a criança perde a timidez com um coleguinha, chamar o coleguinha para brincar com essa criança, de repente eu vou aumentando esse grupo e vamos percebendo que a criança vai perdendo a timidez, é uma ideia minha, vai gerando na criança a capacidade de interagir com outra, a criança vai percebendo que a outra criança é importante para ela. O bloqueio muitas vezes acontece quando ela é agressiva, não é chamar somente a criança para conversar, ter uma interação lúdica, dinâmica com essa criança, então

ela percebe que pode confiar em você e ela não precisa ter medo de errar, ter medo de se expressar, ela começa a se desenvolver, não terá mais bloqueio. Como professor novato de educação infantil, buscando minha formação profissional, não tive a oportunidade de fazer a leitura do referencial_curricular_nacional para educação infantil, um documento que o ministério da educação disponibilizou para os professores de educação infantil, a partir do ano de 1998. Nunca ouvi falar desse documento, falta muita informação para a gente. Eu acho que para a pessoa ser um bom profissional tem que buscar muita coisa, temos que buscar aquilo que está disponível, mas eu acredito que para nós que estamos começando agora, se não tivermos uma orientação daquilo que temos direito, vamos ficar sem conhecer muita coisa. Eu sou estagiário do instituto euvaldo lodi, uma entidade civil sem fins lucrativos, é um projeto do governo que nos dar a oportunidade de estagiarmos, principalmente em pedagogia, eles pedem que você estagie em sala de aula do ensino infantil. Trabalho numa creche com setenta e duas crianças é uma casa residencial alugada, não é da prefeitura, onde não temos uma estrutura adequada para desenvolver um trabalho para essas crianças, mas em compensação a equipe de professores é maravilhosa, comprometida. O professor titular da turma tem formação em pedagogia, é como se eu fosse um professor auxiliar, nós do instituto euvaldo lodi não podemos assumir uma sala de aula, nós trabalhamos apenas como professores auxiliares. A docência na educação infantil lembra comprometimento, oportunidade e coerência. Educação infantil significa aprendizado, oportunidade e conhecimento. Infância significa conhecer-se, outro e pureza. Desenvolvimento da criança significa erros, acertos e cumplicidade. Aprendizagem da criança lembra bloqueios, abertura e dificuldade.

03 *Ida_1 *Sex_2 *Texp_1*Iexp_1

Antes, eu fazia História bacharelado, ano passado. O que me motivou a fazer esse curso foi porque eu consegui um estágio pelo instituto euvaldo lodi e comecei a trabalhar com educação infantil e descobri minha vocação, gosto muito de trabalhar com ensino infantil. Isso me levou a tentar o curso de pedagogia. Graças a Deus eu passei, adoro trabalhar com pedagogia e gosto muito de trabalhar com crianças. O instituto euvaldo lodi significa um projeto do governo federal com muitas parcerias, como por exemplo, o município_Caicó no estado do Rio_Grande_do_Norte, o serviço nacional de aprendizagem industrial, a universidade federal do rio grande do norte. Fui à prefeitura e me encaminharam muita papelada. São dois anos de estágio, apesar de pouco remunerado 260_reais, ganharei muita experiência, gosto muito do ensino infantil e meu objetivo é fazer especialização nessa área. Trabalho na educação infantil com 20_crianças, entre 2_anos e 3_anos de idade. De início, as minhas expectativas quanto ao curso de pedagogia é que eu possa mais para frente utilizar meus conhecimentos em sala de aula, apesar da educação está um pouco desvalorizada. Eu acredito que o curso de pedagogia é amplo, não somente para sala de aula. Meu objetivo é educação infantil, mas também tentar outros cargos, sair um pouco da educação também. Em minha opinião teoria e prática fazem parte de um conjunto. A teoria explica a realidade, mas nem tudo deve ser levado ao pé da letra, muitas vezes em sala de aula não ocorre, temos que inventar outros meios. Não é ao pé da letra como alguns professores explicam na faculdade. Outros professores ensinam que a realidade é diferente. Diante das disciplinas que cursei, tive a oportunidade de visitar a escola municipal olívia pereira, perto do centro de atenção integral à criança. Cada caso é um caso diferente, algumas coisas estão faltando lá, algumas coisas estão faltando aqui. Eu não sei como é o ensino fundamental, mas pelo que me fala, Deus me livre. O elemento que considero ser mais importante na formação do professor da educação infantil é conhecer o educando, sua família. Não é só chegar na sala de aula e fazer meu trabalho. O professor não tem que se envolver com as crianças, é profissional. Ele tem que conhecer a realidade de cada criança para poder saber agir. Fazer um trabalho bem feito, ou seja, gostar do que faz. Eu gosto de ser criativa com as crianças. Eu quero aperfeiçoar, no futuro, com a ajuda dos professores que fazem surgir ideias na minha mente. Trabalho com

uma professora que já é formada e que tem especialização em educação infantil. A interação com a professora e eu como auxiliar, iniciando o curso de pedagogia é muito proveitosa e muito boa. Desde o ano passado, trabalho com ela e outra professora especialista em psicopedagogia. Tenho aprendido muito com elas e vamos criando as coisas juntas, na união, no coletivo. Para poder participar do instituto euvaldo lodi é preciso estar cursando pedagogia, ou pode estar cursando outra licenciatura em História e Geografia, visto que é uma bolsa do estado. O objetivo é levar o estagiário à sala de aula. Houve uma fiscalização, devido o desvio de função. Na primeira semana de aula, no período de 2012.1, eu coloquei por ordem de importância para o estímulo docência da educação infantil como a primeira palavra a paciência. Porque é preciso ter paciência para poder trabalhar com gente, principalmente se tratando de crianças; entender o lado da criança e ter paciência, pois dão muito trabalho. A primeira palavra para o estímulo educação infantil coloquei prazeroso. Pois é gratificante. A criança é verdadeira, ela chega e abraça. É muito bom e eu me sinto muito bem. Quando se tratou do estímulo infância, eu coloquei importante visto que é a base que constitui um adulto saudável, psicologicamente, que vem desde a gestação, se tiver alguns problemas, até ajustes familiares, que podem mexer com o psicológico da criança. Quanto ao estímulo desenvolvimento da criança, coloquei como a palavra que acredito ser mais importante atenção. Faz parte do desenvolvimento da criança. O professor tem que chamar a atenção da criança através da criatividade. Não é chegar à sala de aula e empurrar assunto, tem que ser de forma simples. Quanto à aprendizagem da criança, coloquei como mais importante gratidão. Justamente porque é muito bom ser reconhecido também pelas crianças que moram aqui no bairro quando me chamam de tia. Entendo que pode haver uma confusão na cabeça da criança, pois não somos tia da criança. Às vezes, eu tento explicar que eu não sou a tia delas. Eu fico constrangida e me sinto mau. Os estagiários do instituto euvaldo lodi participam junto com os professores na semana pedagógica. Sobre o documento elaborado pelo ministério da educação, em 1988, o referencial_curricular_nacional para educação_infantil não tive a oportunidade de conhecer esse material nesses encontros pedagógicos. A partir de 2006, o curso de pedagogia passou por uma nova resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, inclusive foi essa resolução que redirecionou o projeto_político_pedagógico, e incluiu na estrutura curricular a nova disciplina de educação infantil. Nesse primeiro período que cursei não participei de nenhuma discussão sobre o projeto_político_pedagógico da universidade federal do rio grande do norte e nem cheguei a conhecê-lo. A docência na educação infantil lembra paciência, aprendizado e carinho. Educação infantil significa prazeroso, simplicidade e afeto. Infância significa importante, descobrimento e inocência. Desenvolvimento da criança significa atenção, dinâmica e atividades. Aprendizagem da criança lembra gratidão, felicidade e respeito.

04 *Ida_1 *Sex_2 *Texp_1*Iexp_1

Cursar pedagogia, na verdade, não foi uma questão de escolha, porque o que eu queria era mesmo psicologia. Só que não tem aqui em Caicó. Então, eu pensei: vou escolher esse curso porque é mais fácil de passar, primeiro, o pensamento foi esse. Eu queria sair da escola direto para faculdade, e diziam que pedagogia era muito fácil, mas na verdade eu não sabia do que se tratava e para que era. Depois que eu entrei, fui conhecendo o curso, fui gostando, mas eu não me vejo como professora. Eu posso trabalhar em escola, em outra coisa, na parte pedagógica, mas professora de sala de aula, eu não, eu não me vejo. Mas o curso é muito bom e eu gostei do tempo que fiquei aqui. Assim, no vestibular, que era questão de vestibular, eu achei fácil comparado aos outros. Mas, depois que você entra que começa a estudar, não é muito fácil não. Na verdade, é o curso mais completo que eu acho, pois abrange várias áreas de determinados outros cursos, e é complicado, tem que estudar muito. Apesar de ter dito que não era o curso que desejava, que tinha essa questão que as pessoas diziam do curso de pedagogia, minhas expectativas em relação ao curso foram que eu esperava tirar essa

conclusão, se era realmente um curso vazio, muito fácil; não tinha muita coisa importante nele, eu queria ver se era verdade mesmo. E, como aqui tem muita oportunidade de emprego, eu queria aprender mais, para ir para o mercado de trabalho, que a minha intenção maior era essa. Mas, realmente as minhas expectativas foram essas: aprender mais nessa área da educação que acho importante. No ano de 2006, o ministério da educação instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Um dos pontos que essa resolução apresenta é estabelecer a relação entre teoria e prática. Mas, o curso de pedagogia me proporcionou muita teoria e pouca prática. Na verdade, a prática que eu vi foi no estágio, e eu não tinha tanta experiência, era muita teoria. O curso de pedagogia é muito bom, mas há dificuldade da relação teoria-prática. Você vê muita teoria e, na hora da prática não tem nada a ver com o que você estuda. Na verdade, eu estou vendo a prática, agora, trabalhando. Os elementos do curso que considere terem sido cruciais para minha formação como professora da educação infantil foram, além da didática que é importante, não vou falar de disciplina, mas o que a gente aprende da relação com alunos, alunos com necessidade especiais, as coisas que a gente vai aprendendo. As disciplinas é claro que ajudam, mas você aprende muito mais assim, entrelaçando, não diria específica, mas todas contribuem muito. Em 1998, o ministério da educação lançou o material chamado *referencial_curricular_nacional para educação_infantil*, que tive a oportunidade de conhecer. Eu acredito que esse material atende as necessidades das escolas de educação infantil, até porque as escolas utilizam o *referencial_curricular_nacional para educação_infantil*, e eu acho muito importante, eles tratam de vários pontos, aspectos que devem ser melhorados. Em algumas escolas, pode ser que não funciona, não seja sua realidade. Mas eu acho que faz o possível para melhorar. No momento, estou atuando na educação infantil, sou professora do instituto euvaldo lodi, na creche. Eu não sei dizer o significado da sigla, mas são cinco estagiários. Participo nessa escola, dos planejamentos; sou uma funcionária normal. Eu sou uma professora normal. Sou estagiária, mas atuo normalmente. Nos planejamentos, há oportunidade de discutirem o *referencial_curricular_nacional para educação_infantil*. Estou terminando o curso de pedagogia com uma nova matriz que foi redimensionada a partir da Resolução CNE_CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. O curso de pedagogia aqui da universidade federal do rio grande do norte passou por uma reforma em relação ao projeto_político_pedagógico. Tive a oportunidade de conhecer a matriz curricular do projeto_político_pedagógico, mas não participei das discussões para o novo curso de pedagogia. Exatamente, na primeira_parte da pesquisa, como a palavra por ordem de importância para o estímulo docência da educação infantil, coloquei a palavra formação. Porque é a base, tudo vem da educação infantil. Eu trabalho na creche, a gente já vai educando a criança desde o berçário e é lá que ela vai ter que aprender todos os valores que vão ser ensinados. Vai ser a partir da educação infantil, é de lá que ela vai ter essa formação. No segundo_estímulo, educação infantil, coloquei a palavra construção porque a educação infantil é a base que se vai construindo com o passar dos anos. Para o estímulo infância, coloquei a palavra descoberta, no sentido que o professor deve descobrir as habilidades dos alunos, e vai ser com a ajuda do professor que o aluno vai se descobrir, a criança vai se descobrindo. Nesse ponto, lembro de Piaget, Vygotsky, alguns teóricos que passaram pela discussão sobre a educação infantil, infância e docência. Quanto ao estímulo desenvolvimento da criança coloquei a palavra progressivo, no sentido que a criança vai sempre se modificando. Com o passar dos anos, a criança vai mudando e o pensamento dela vai se modificando. Como diz Piaget, nas fases de desenvolvimento da criança, ela vai mudando, sempre de modo progressivo. Quanto ao estímulo aprendizagem da criança coloquei a palavra contínua, seguindo essas fases de desenvolvimento dela, infância, adolescência e fase adulta, contínua. Não pretendo ser professora da educação infantil. Mas estou atuando agora na educação infantil, na turma de dois anos com 18_crianças no turno intermediário. Eu disse

que eu não queria ser professora, não é só na educação infantil, é no geral, eu não quero a sala de aula. Mas trabalhar com criança até o nível três, eu gosto. Mas quando pega adolescente, nível fundamental, eu não quero não. Mas eu me sinto bem trabalhando lá, eu gosto de trabalhar na creche. As crianças são muito dóceis, e eu acho que é mais fácil lidar com a educação infantil do que qualquer outro tipo. É mais fácil porque as crianças tem mais facilidade, elas estão lá porque elas querem aprender, elas se apegam a gente. Não é como adolescente, que às vezes não querem estudar. Ou, então, como adulto na educação de jovens e adultos, que vai lá e está cansado. Não, as crianças querem aprender, eu gosto. Então, a gente observa que o curso de pedagogia amplia a docência também para gestão, para a supervisão. Acredito que, como pedagoga, para atuar como gestor, ou supervisor, a experiência em docência, é relevante. Porque para você trabalhar com essas outras coisas você tem que ter passado pela sala de aula. Tem que ter tido o conhecimento de ser professor. A experiência, então facilita muito. A docência na educação infantil lembra formação, responsabilidade e segurança. Educação infantil significa construção, renovação e amor. Infância significa descoberta, acompanhamento e na crescimento. O desenvolvimento da criança significa progressivo, livre e pedagógico. Aprendizagem da criança lembra contínua, construtiva e orientada.

05 *Ida_1 *Sex_2 *Texp_1*Iexp_1

Bem, inicialmente eu não tinha nenhum atrativo no curso de pedagogia. Fiz pela comodidade, em ser na minha cidade, da oferta de curso ser na minha cidade. Mas só que à medida que eu fui cursando, fui me identificando, e eu gosto bastante de criança e de idoso. Em pedagogia me apaixonei pela área de educação infantil e até hoje é a área que eu quero atuar. Posso assim no tocante às expectativas do curso de pedagogia, eu tenho bastante porque o leque é abrangente nessa área, não só para você lecionar em sala de aula, mas para você ser pesquisador de qualquer área da educação. Então, assim, eu pretendo de início, a sala de aula que é o que tem depois me especializar, mas talvez até ser uma pesquisadora. Os elementos do curso de pedagogia que considere terem sido cruciais para minha formação como professora da educação infantil, a meu ver, vou começar pelas disciplinas que eu paguei. Além disso, foi o processo da conversação que eu acho indispensável à formação de qualquer pedagogo, foi também às disciplinas de educação infantil que inclusive paguei com você, didática, educação especial. Só que acho também que foi muito precário, pois preciso de uma formação mais edificada em avaliação e currículo. A Resolução CNE_CP N° 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. A partir dessa nova resolução foi redimensionado o projeto_político_pedagógico do curso de pedagogia aqui da universidade federal do rio grande do norte. Bem, minha turma foi a de 2008, a pioneira nesse novo currículo, nesse projeto_político_pedagógico. No caso, eu não cheguei a participar de nenhuma discussão, mas eu me lembro que no início da faculdade, teve uma porque houve a junção de antropologia e sociologia da educação. Houve uma discussão para ver se ficava junto ou se separava, mas que continuou do jeito que eles já tinham determinado; ficou a junção. Um dos princípios dessa nova resolução é a relação da teoria e da prática. Eu percebi que durante o curso houve uma preocupação de estabelecer a teoria, mas de relacionar também com a prática. Por exemplo, houve quatro momentos de estágio, se eu não me engano no currículo anterior só tinha um momento de estágio e, já nesse novo projeto_político_pedagógico tem quatro momentos. Teve um material que eu estudei na disciplina de educação infantil que é o referencial_curricular_nacional para educação_infantil, também participei do instituto euvaldo lodi que é um programa de estágio, e nele, tive a oportunidade de trabalhar com crianças. Acredito que esse material, o referencial_curricular_nacional para educação_infantil, tem contribuído para que os professores da educação infantil possam conhecer mais a criança, conhecer mais a sua prática. Acredito que dá para embasar eles perfeitamente, bem direitinho. Assim, também eu digo que

dá para embasar, mas a pessoa tem que ter jogo de cintura, porque muitas vezes os recursos materiais e didáticos que eles orientam utilizar em sala de aula, muitas vezes, a escola não disponibiliza. Então, a pessoa tem que ter um jogo de cintura para desempenhar bem a sua função. Na primeira parte da pesquisa, coloquei por ordem de importância no estímulo a docência da educação infantil, a palavra cuidado. Eu acho que a pessoa tem que ter cuidado com a criança, ele tem que olhar a criança não só na aprendizagem, mas sim num todo, ver como a criança chega, quando ele recebe a criança, ver como ela está, se ela está limpa, se ela está com algum hematoma e também ter o mesmo cuidado quando ele vai passar para o professor seguinte, seguir para o intermediário. Respectivamente, os professores do intermediário e do turno vespertino também quando for entregar ele aos pais. O referencial curricular nacional para educação infantil coloca como o tripé da educação infantil, cuidar, educar, brincar. Posso citar um exemplo de um professor que ao cuidar pode estar também educando: Na hora do banho, eu acho. Na medida em que você indica para criança fazer a higiene, ensinar a ela bem bacaninha, além de você estar mostrando a ela como deve usar o sabonete. Porque lavar as partes de seu corpo, você está cuidando dela também. Quanto ao estímulo educação infantil coloquei a palavra por ordem de importância base. A educação infantil é a base porque eu acredito que ela é fundamental para a formação da personalidade da criança. Não só a escola, mas também a família, o ambiente em que criança convive. Então, eu acho que o intercessor, o ambiente que o professor prepara na educação infantil, na infância, que ele vai passar não só na aprendizagem, mas na ética, na convivência, vão servir muito para criança, futuramente. Durante o curso, participei de alguns momentos de discussão sobre a infância, refletindo sobre o seu significado na atualidade a partir dos seus significados na Antiguidade, Idade Média. Para o estímulo infância, coloquei a primeira palavra por ordem de importância brincadeira, pois incita a criança a ter a perspicácia de quando ela for contar a sua historinha Chapeuzinho Vermelho, procurar estimular todos os sentidos da criança, a fantasia, a brincadeira. Eu acho muito importante estimular a imaginação da criança, a criatividade dela. Estudei muitos teóricos para entender a criança, seu desenvolvimento, o modo de agir, falar. O próprio Paulo Freire apesar de trabalhar e falar de adultos, mas ele também coloca em questão a educação de crianças. Então, coloquei a palavra saudável para o estímulo desenvolvimento da criança no sentido do desenvolvimento sadio, que faça bem a criança. Não colocar trauma nela. Ter coisas sadias na aprendizagem dela. Para o estímulo aprendizagem da criança, coloquei por ordem de importância, a palavra interação, porque eu acho muito importante a interação para o desenvolvimento da criança. Tanto a interação dela com o objeto concreto palpável, como também a interação dela com o professor e os coleguinhas. Eu estou no nono período e para os alunos do primeiro período, que estão iniciando agora a carreira da docência através do curso de Pedagogia, eu diria para eles que procurem dar valor a cada momento do curso, porque na medida em que eles forem trabalhando na prática, procurar, mesmo que no primeiro período não tenha chegado o momento de estágio, mas buscar estágio como o instituto euvaldo lodi que é muito bom; sempre procurar ter um envolvimento com a criança. A docência na educação infantil lembra cuidado, amor e ludicidade. Educação infantil significa base, atenção e desenvolvimento. Infância significa brincadeira, criatividade e aprendizagem. Desenvolvimento da criança significa saudável, carinho e responsável. Aprendizagem da criança lembra interação, percepção e proteção.

06 *Ida_1 *Sex_2 *Texp_1*Iexp_1

Bom, eu escolhi o curso de Pedagogia, na realidade, porque aqui na cidade de Caicó não tinha outro curso que me interessava na época, pois eu tinha interesse em psicologia. Na realidade, eu não sabia a área que tinha interesse, eu escolhi pedagogia porque tinha algumas disciplinas tinha haver com psicologia. Estou no nono período, mas no primeiro período não tinha nenhuma expectativa à pedagogia, eu era totalmente alheia ao curso na universidade, eu não

sabia de nada. O curso me proporcionou conhecimento para a minha docência, mas ele dá só uma base e o restante você tem que ir atrás. Significa que eu achei muito interessante a parte prática, essa prática tem que ser mais trabalhada, não pode ser jogada ao aluno na escola e ele se vire sozinho. Posso até contar um exemplo, foi no estágio_um, eu fui para uma escola de educação infantil para fazer uma entrevista com a professora, quando cheguei lá, a professora estava sozinha com um monte de criança e vi uma cena que não tenho nem palavras para explicar, eu fiquei desesperada mesmo, na hora do lanche, a professora serviu a merenda em pratos de vidro, onde na sala de aula pela parte da manhã funcionava com alunos maiores e as cadeiras eram de tamanho grande. Nessa sala de aula, uma criança escondeu um prato de vidro, onde essa mesma criança quebrou o prato e se cortou, nesse momento a professora saiu e me deixou sozinha com as crianças. Esse momento foi um desafio para mim, porque a criança começou a brincar com o vidro, pois não tinha conhecimento que o vidro poderia cortar e lhe machucar. Nesse momento, não pensei que teoria poderia me ajudar naquela ocasião. Não pensei sobre Piaget, Vygotsky, Paulo Freire; o meu maior medo era tirá-los todos para um lado e os alertei quanto ao perigo. Então, conversei com eles, interagi. Vygotsky disse que a criança aprende no momento da interação. É importante que o curso de pedagogia enfatize a relação entre teoria e prática. Trabalho como estagiária no instituto euvaldo lodi que é um instituto para o incentivo de estágio para os estudantes de pedagogia. Não sei qual é a proposta deste programa, mas eu acredito que é para o desenvolvimento do estagiário, para que possa ter a prática junto com a teoria. Para o estímulo docência na educação infantil, coloquei a palavra ousadia, porque eu acredito que na educação infantil você tem de cuidar, educar e proporcionar o brincar. Por que cuidar. Porque a criança é muito vulnerável. No estímulo educação infantil, coloquei a palavra cuidar, porque não adianta você chegar numa sala de aula de educação infantil e não ter o lúdico, a criança não vai aprender, ela aprende com a brincadeira. Para o estímulo infância, coloquei a palavra importante, visto que através dela a criança expressa a sua realidade. Quanto ao estímulo desenvolvimento da criança, a palavra cuidados é a mais importante porque é a base. A escola não tem conseguido desenvolver seu papel de fazer com que a criança se desenvolva de maneira saudável, conforme a constituição federal de 1988 deixa bem claro que é dever da família e do estado, mas eu acho que é a própria família que não quer essa parceria. Não tive a oportunidade de conhecer o documento de 1998 elaborado pelo MEC, o referencial_curricular_nacional para educação_infantil na instituição em que trabalho, mas na universidade. Participo do planejamento e agora o referencial_curricular_nacional para educação_infantil está sendo utilizado, bem como outras fontes são consultadas como os livros de Emília Ferreiro, ela que faz parte da alfabetização. Na educação infantil, as crianças estão sendo alfabetizadas, depende do professor, muitos acham que não é preciso trabalhar a leitura e a escrita. Quando falo em ler e escrever, é a criança ter contato com textos, poesias. No estímulo aprendizagem da criança, a palavra que coloquei foi curiosidade. Nós temos na escola a criança que achamos que ela não vê bem, nesse caso perguntamos se ela está vendo, o que está sendo mostrado. A família foi informada para saber se essa criança tem algum problema visual. Já tivemos outro caso em que uma criança tinha problemas de vômito, e a família não tomou providências. Com a Resolução_de_2006, o curso de pedagogia foi redimensionado, onde foi colocada a disciplina de educação infantil, onde temos estágios_um_e_dois, mas não tive a oportunidade de ver o projeto_político_pedagógico reformulado da universidade e participar das discussões para que ele pudesse ser reavaliado. Conheço em parte esse projeto. Para os alunos do primeiro período, eu diria que a teoria não tem muito a ver com a prática, mas que ela é fundamental, ela parece meio romântica, mas tem haver, não fiquem muito nervosos. A docência na educação infantil lembra ousadia, amor e dedicação. Educação infantil significa cuidar, educar e brincar. Infância significa importante, desenvolvimento e saúde.

Desenvolvimento da criança significa cuidados, carinho e dedicação. Aprendizagem da criança lembra curiosidade, autonomia e fantasia.

Categorização**Idade:**

1= 16-26 anos

2= 27-37 anos

3= 38-48 anos

4= 49-59 anos

Sexo

1= Masculino

2= Feminino

Experiência Docência

1= creche

2= pré-escola

Instituição

1= pública

2= particular