

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

EDNA XENOFONTE LEITE

O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

PÓLO CARIRI  
2013

EDNA XENOFONTE LEITE

O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada a Universidade Federal do Ceará – UFC, pelo programa do Ministério da Educação – MEC, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof. Dr. Sílvia Helena Vieira Cruz

PÓLO CARIRI  
2013

EDNA XENOFONTE LEITE

O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada a Universidade Federal do Ceará – UFC, pelo programa do Ministério da Educação – MEC, como requisito parcial á obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orien. Prof. Dr. Sílvia Helena Vieira Cruz

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC) – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Mônica Petralanda de Hollanda (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Ticiania Santiago de Sá (UFC)

Aprovada em: 14/12/2012.

*Dedico esta monografia ao meu filho Érik Xenofonte que precisou, mesmo sendo, ainda, tão pequeno, vivenciar meus momentos de ausência durante quase dois anos. A minha mãe, Elisiê Xenofonte, que soube nos instantes mais difíceis me ajudar com suas palavras, me acalantar e me encorajar para que em meio a tantos obstáculos e mudanças em minha vida, eu não desistisse, e ao meu companheiro Jorge Neto pelo apoio para que eu suportasse a parte mais difícil deste curso que foi escrever esta monografia. Obrigada à todos!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, principalmente, à minha mãe, que teve que assumir o meu filho, em todos os momentos da especialização. Eternamente serei grata pelo exemplo, carinho, aconchego e amor.

Aos meus familiares pelo apoio por saber entender a minha ausência. A família é o maior bem que podemos ter e, por isso, agradeço-lhes a compreensão.

As minhas poucas e verdadeiras amigas que estiveram comigo me apoiando e oferecendo palavras de conforto em um momento tão complicado, de tantas mudanças em minha vida.

A Professora Sílvia Helena, minha querida e paciente orientadora, que se tornou mãe, amiga e conselheira. Muito obrigada pela atenção e pela dedicação constante. Com você, aprendi que o relacionamento orientador-orientando foi fundamental para a realização desta conquista. Não tenho palavras para agradecer-lhe pelo carinho com meu trabalho. Certamente você é um exemplo de orientadora, pois nunca em momento algum me deixou faltar com sua atenção a este trabalho.

Às amigas que conquistei neste Curso de Especialização em Educação Infantil, meus sinceros agradecimentos.

Às pessoas que responderam às entrevistas, muito obrigada a toda(o)s, vocês foram maravilhosa(o)s. Seus relatos foram essenciais para a realização desta investigação.

À Universidade Regional do Cariri – Urca, pela colaboração em ceder documentos para a pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará – Ufc, por fornecer o Curso de Especialização em Educação Infantil com tamanha riqueza de conhecimentos.

Ao professor Alan de Souza Lima, graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri – Urca e Especialista em Língua Portuguesa pela correção desta monografia.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT - CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DE TRABALHO

DCN- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

DCNFPEB - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DCNLP - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

EI – EDUCAÇÃO INFANTIL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IPES - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA

IES – INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PROINFANTIL – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFORMAÇÃO – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PNFPEB - PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PDE - PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

PUC – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

URCA – UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

UPM - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A  
CIÊNCIA E A CULTURA

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas considerações e reflexões sobre como vem ocorrendo a formação do professor de Educação Infantil na Universidade Regional do Cariri – Urca. A metodologia se constitui em uma pesquisa documental e na realização de entrevistas com sujeitos que foram formados na Urca e com dois professores deste curso. Foi buscando compreender a prática do professor de Educação Infantil e os vários olhares que se tem sobre a formação para Professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Urca que foi proposta esta pesquisa, e partindo dos dados encontrados foi possível fazer uma análise sobre a formação oferecida neste curso, e sobre as mudanças ocorridas após a reformulação dos cursos de Pedagogia proposta pelo CNE em 2006. Concluí-se então que no Curso de pedagogia da Urca, a formação para atuar como professor de Educação Infantil ainda apresenta imensos desafios a serem superados no que diz respeito a uma formação de qualidade para ser professor de Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação do professor de Educação Infantil, qualidade na formação do professor de Educação Infantil, Curso de Pedagogia da Urca.



## ABSTRACT

This paper aims to present some thoughts and reflections on how the training has occurred kindergarten teacher at the University of Cariri Regional - Urca. The methodology constitutes the documentary research and conduct interviews with subjects who were trained in Urea and two professors of this course. Was trying to understand the practice of early childhood education teacher and the various looks that you have on training for Early Childhood Teacher Education Course in Urca was proposed that this research, drawing on data and found it was possible to analyze on training offered in this course, and about the changes in this course after the reformulation of Pedagogy proposed by the CNE in 2006. I concluded then that the course pedagogy of Urca, training to serve as professor of early childhood education still shows differences between theory and practice in university studied the activity room.

Keywords: Teacher Education Early Childhood Education, quality in the formation from teacher Education Early Childhood Education, Courses in Pedagogy from Urca.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. OBJETIVO GERAL.....	18
2.1. Objetivo Específico.....	18
3. QUADRO TEÓRICO.....	19
3.1 Transformações sofridas pela Educação Infantil.....	19
3.2 Mudanças decorrentes para a Formação do Professor de Educação Infantil. .....	26
3.3 Profissionalidade Específica do Professor de Educação Infantil.....	29
3.4 Mudanças recentes na Formação Inicial: novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e consequentes mudanças ocorridas no Curso de Pedagogia da Urca.....	33
4. METODOLOGIA.....	42
5. O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
7. REFERÊNCIAS.....	54
8. APÊNDICES.....	59
9. ANEXO.....	64

## I. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil obteve uma grande vitória no fim da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois pela primeira vez a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser incluída entre os deveres do Estado em relação à educação (Artigo 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reafirmou essa obrigação no seu artigo 54, quando afirma que é dever do Estado assegurar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, a Educação Infantil aparece como primeira etapa da educação básica, constando em uma seção específica. Assim, o poder público passou a assumir deveres com essa área e “... desde que nasce a criança é cidadã e possui direitos civis, humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil.” (CEARÁ, 2011, p. 12).

Simultaneamente, apesar de a Educação Infantil ter se tornado um direito da criança, ela não se constituía em uma obrigação para as crianças; suas famílias poderiam optar em matricular ou não seus filhos na primeira etapa da educação básica. A partir de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 alterou o inciso I do Artigo 208, da Constituição Federal, tornando a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Como se pode constatar, mesmo ainda não contemplando a faixa etária de zero a três anos de idade, esta emenda torna a matrícula obrigatória em parte da Educação Infantil.

Entretanto, apesar desta obrigatoriedade, como o poder público não criou creches e pré-escolas em todos os lugares, não há como haver esse atendimento educacional, porque até mesmo as que existem não suprem a quantidade de vagas necessárias para atender a população. Em 2007, o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE realizou no Brasil, uma pesquisa sobre a taxa de frequência à creches (crianças de zero a três anos) e pré-escolas (crianças de quatro e seis anos), procurando diferenciar como ocorria o acesso. Este levantamento conclui que no Brasil apenas 17,1% das crianças frequentam creches, e que a distribuição do acesso é desigual nas diferentes regiões do país: no Nordeste, por exemplo, apenas 14,1% das crianças têm acesso à primeira etapa da educação básica, enquanto que no país a média é de 17,1. O acesso nas regiões em relação à pré-escola também é desigual; mas nesse caso a taxa de frequência no Nordeste é de 82,7%, o que torna o acesso nesta região maior que a média

nacional que é de 76,7%. As maiores desigualdades, no entanto, encontram-se entre as diferentes faixas de renda (rendimento médio mensal *per capita* das famílias atendidas em escolas públicas e privadas): segundo os dados obtidos, somente 10,8% das crianças cujas famílias ganhavam até meio salário mínimo, frequentavam creches enquanto que nas famílias que ganhavam mais que três salários mínimos a frequência era de 43,6%. Na região Nordeste também existe essa grande desigualdade no acesso à creches: somente 10,8% das crianças que pertencem a famílias que ganham até meio salário mínimo frequentam creches, enquanto para os ganham mais que três salários mínimos a frequência é de 43,4%. Já a taxa de frequência à pré-escola, no âmbito nacional, é de 71,4% nas famílias que têm rendimento de até meio salário mínimo e de 94,7% nas famílias com rendimento médio mensal de mais de três salários mínimos. Nesta mesma região temos uma frequência de 77,8% nas famílias com rendimento de até meio salário mínimo enquanto que essa frequência chega a até 96,8 para as famílias com rendimento superior a três salários mínimos.

É fácil constatar, então, que o acesso à Educação Infantil no país ainda deixa muito a desejar, pois conseguir a matrícula em creches e pré-escolas nem sempre é possível, especialmente para as famílias mais pobres. Por outro lado, existe um consenso entre os pesquisadores e militantes da área no qual não basta ter somente acesso à creche e pré-escola, é preciso que elas sejam de qualidade. Para propiciar essa qualidade na Educação Infantil, um aspecto muito importante, é a formação do professor que atua nesta que é a primeira etapa da educação básica. Não, que tudo dependa do professor, porém ele é essencial para que todo o processo educativo tenha qualidade.

O Artigo 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabelece que a formação para atuar na primeira etapa da educação básica deve ser em nível superior, graduação em Licenciatura plena em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, sendo admitida como formação mínima para professor de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal. No entanto, mesmo a LDB determinando a formação mínima para os professores, ainda existem diversas localidades deste país onde não há cursos de graduação em Pedagogia e nem mesmo cursos de nível médio na modalidade Magistério, impossibilitando a qualificação necessária para uma formação adequada para ser professor de Educação Infantil. Assim, “os dados do Censo Escolar de 2004

comprovaram a existência de aproximadamente 40 mil professores atuando na educação infantil e sem a devida formação” (MEC, 2004).

Para garantir o que está determinado pelo Artigo 62 da LDB, o Governo Federal implantou um programa para formar, em nível médio, na modalidade normal, os professores que atuavam na rede pública ou conveniada em turmas de Educação Infantil sem a formação legalmente exigida. Trata-se do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, iniciado em 2005, nos Estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Podem participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) (MEC, 1994).

O PROINFANTIL tem por base o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, um programa que era direcionado para Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização ou de jovens e adultos (MEC, 2010).

É importante salientar que é um programa de caráter emergencial, tendo sido adotado para formar o grande número de professores que já atuavam na primeira etapa da educação básica sem a devida formação. O grande número de professores que participaram deste programa atesta a necessidade da sua existência.

Com uma demanda de 22 mil professores a serem formados, o Proinfantil conta com 16.388 inscritos, com 3.873 professores formados, até 2010, e 8.805 em formação, até 2011. Isto representa, percentualmente, 77% dos professores concluindo o curso, em relação às inscrições efetuadas. Estes dados comprovam o sucesso do Programa, considerando o crescimento da adesão dos estados brasileiros que iniciou com 4 estados no grupo piloto culminando com a parceria de 18 estados da união (MEC, 2010).

De acordo com o MEC (2004), ainda que 10,9% dos professores que atuam na da Educação Infantil não tenham a formação mínima exigida legalmente, verifica-se que vem aumentando a qualificação da formação desses profissionais, uma vez que, na década de 90, “acentuou-se a presença de profissionais com formação superior e média”.

Além da formação em nível superior ser atualmente mais frequente, tem surgido vários cursos na busca por formar melhor os profissionais da área. O MEC, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PNFPEB

instituíram também o presente Curso de Especialização em Educação Infantil em vários Estados brasileiros, com um total de 80 turmas.

**O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados (MEC, 2010).

Outras maneiras de aprimorar a formação dos professores da Educação Infantil pode ser: garantir uma formação mínima a todos que atuam na Educação Infantil conforme Aritgo 62 da LDB, em seguida oferecer cursos de graduação em Pedagogia na modalidade de licenciatura aos que somente possuem a formação mínima, seria uma espécie de continuação, e logo após, um curso de Especialização somente em Educação Infantil para aqueles professores que estão atuando diretamente na Educação Infantil e por fim o oferecimento de cursos de formação continuada, que geralmente é proporcionado pelas secretarias municipais de educação, com recursos próprios ou com o apoio do Governo Federal. No entanto, mesmo com os esforços do poder público em qualificar os professores de Educação Infantil, ainda encontramos grandes desafios para que essa formação realmente contribua para melhorar a qualidade do trabalho docente nesta etapa da educação. Tanto a formação inicial como a continuada enfrentam grandes problemas por falta de um plano de governo capaz de transpor as barreiras geográficas e estruturais brasileiras para contemplar uma formação que atenda às demandas específicas de cada localidade.

Neste trabalho, será enfocada a formação inicial em nível superior através do curso de Pedagogia, que forma o profissional que vai atuar na Gestão Escolar, na Educação Infantil e nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. A primeira inquietação que surgiu foi: será que esse curso forma bem, uma vez que este prepara profissionais para atuarem em áreas distintas?

Os Cursos de licenciaturas em Pedagogia certamente diferem bastante nos diversos lugares do Brasil em que funcionam mesmo tendo como base documentos comuns, tais como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE. Estes documentos enfatizam que os cursos de formação devem contemplar as especificidades de cada etapa educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (CNE/CP Nº 5/2005), expressam a necessidade de rever as estruturas destes cursos visando melhorar exatamente a qualidade na Educação Infantil.

No Brasil, os Cursos de Pedagogia têm tentado se adequar às mudanças propostas. Isto é necessário, pois, além dos trabalhos que já apontaram esse fato, a experiência vivida como professora da “Educação Infantil” fez-me perceber que a formação oferecida até aquele momento não garantia ao profissional egresso deste curso os saberes, habilidades e valores necessários à sua prática de professor de Educação Infantil.

Antes das atuais orientações do MEC, vários Cursos de Pedagogia não dispunham em seu currículo obrigatório de disciplinas específicas voltadas para a Educação Infantil, como é o caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, em que as disciplinas referentes a Educação Infantil eram totalmente optativas. Por outro lado, segundo experiência própria, o fato das disciplinas voltadas a essa área serem ofertadas no Curso de Pedagogia, não é uma garantia de que o egresso desse curso esteja bem preparado para o trabalho pedagógico com as crianças na Educação infantil.

Mesmo uma pessoa que possui formação docente em Pedagogia, e no caso da Universidade Regional do Cariri - Urca, que oferece disciplinas regulares dentro de sua grade curricular sobre Educação Infantil e fornece um título que o intitula, entre outros, como Professor de Educação Infantil, compreende-se que esta formação nem sempre deixa o graduando apto à docência. Um dos problemas, que pode ser colocado no caso da Urca, é o fato de que as disciplinas de Prática de Estágio em Educação Infantil I e II, onde o graduando tem a oportunidade de realizar a experiência de atuar na Educação Infantil, ocorre em muitos casos no último período do curso dificultando principalmente os questionamentos e as dúvidas que surgem no momento da prática docente, quando não acontece de o graduando estagiar no período noturno com turmas de EJA por não poder exercer esse estágio durante o dia devido muitas vezes ao fato de trabalhar neste horário.

O início da prática docente de alguns graduandos ocorre muitas vezes entre parcerias da universidade com empresas privadas através de um programa de estágio remunerado. Esta foi uma experiência vivenciada pela pessoa que escreve este trabalho. Existe uma parceria entre Urca e a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

do Sesc – Crato, onde o universitário deve estar regularmente matriculado e cursando entre o quarto e o sexto semestre e que este estágio é de quatro horas diárias e com autorização de ambas as instituições. É somente quando o graduando necessita utilizar-se da teoria na prática que geralmente este percebe o quanto a universidade não lhe forneceu a preparação técnica para atuar como professora de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental I. O que ocorre é que muitas vezes o graduando não sabe como transformar a teoria em prática, e normalmente só percebe isto, após cursar toda a graduação, ou aqueles que passam por estágios percebe no decorrer da formação de que o aprendizado oferecido na universidade não foi o suficiente para saber como ministrar uma sala de atividades na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I.

Vale salientar a gravidade da situação uma vez que o Curso de Pedagogia é a licenciatura que deveria preparar em nível superior o docente para atuar entre outros, na Educação Infantil. Certamente, o curso é a base teórica para atuar na prática, em complemento com a aprendizagem que ocorre no contato diário com os colegas de trabalho, com as crianças e suas famílias, pois muito se aprende com a prática docente; no entanto, acredita-se que o curso que titula o profissional precisaria não só oferecer um certificado, mas, uma qualificação adequada ao graduando, que deseja obter uma “formação” para de fato saber atuar. Normalmente quando chega nas escolas este profissional “formado” vai perguntar aos colegas ou a seus coordenadores como é que se faz, como é que se planeja, o que ele deve fazer na sala de atividades, por que eles não sabem, e as vezes as instituições recusam professores sem experiência por que segundo essas instituições, estes profissionais não sabem como serem professores.

Vários autores realizaram pesquisas tendo como foco a formação oferecida no curso de Pedagogia. Pinheiro (2010), na sua dissertação de mestrado “A formação do professor no curso de pedagogia”, defendida no Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR realizou uma pesquisa que,

“originou-se com a atuação na coordenação e docência no curso de Pedagogia, no qual foram observados os propósitos do curso e a atuação docente realizada, focalizando a atenção na formação do professor efetivada neste curso”, com o objetivo de analisar o curso de Pedagogia” (p. 2).

No sentido de compreender como se instituiu a formação do professor, especialmente para Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva de professores e de alunos, no curso.



No referido trabalho, foram analisados depoimento de professores, de alunos e da coordenação do curso, bem como a proposta pedagógica e o trabalho de conclusão de curso dos alunos. A abordagem metodológica, que se configurou como Estudo de Caso, foi qualitativa. Os resultados apontaram que “o curso de Pedagogia, a partir do movimento de professores, tem por eixo comum a formação para à docência” e que houve uma tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática por parte dos professores do curso;

No entanto, no depoimento dos acadêmicos há evidências de lacunas na relação teoria e prática na formação inicial, sendo esta, uma dificuldade dos professores do curso: desenvolver a unidade “teoria e prática” com os alunos, principalmente pela falta de vivência dos acadêmicos com a prática pedagógica (PINHEIRO, 2010).

Essa pesquisa é de suma importância por conta da visão que os professores e os alunos expressam sobre o Curso de Pedagogia: consideram que o curso não prepara de fato para o graduando sair apto a ser professor de Educação Infantil, por isso a necessidade de investigar como se institui neste curso de Pedagogia a formação do professor, especialmente para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Como foi mencionado anteriormente, existe uma dificuldade dos acadêmicos egressos dos Cursos de Pedagogia ao se depararem com a prática pedagógica.

Pinto (2009) desenvolveu em sua dissertação de mestrado “Formação de Professores na Universidade: o curso de pedagogia em questão”, defendida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM/Educação, Arte, História da Cultura, um estudo que objetivou compreender,

...como está sendo desenvolvida a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia e sua contribuição para a prática pedagógica do professor; e reconhecer o olhar dos alunos diante do seu processo de formação (PINTO, 2009).

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma análise dos documentos do curso. Segundo a autora, “como modalidade de pesquisa optou-se por um estudo de caso acompanhado de pesquisa de campo; de abordagem qualitativa de cunho descritivo”. Ela esclarece que com este estudo foi verificado como é concebida a aprendizagem profissional da docência no Curso de Pedagogia e seu pensamento quanto à prática pedagógica dos alunos de final de curso. Considera que será necessário “dar continuidade à pesquisa; utilizando-se de novas análises e compreensões; além de apontar possíveis trajetórias em relação à formação dos professores” (Idem, p. 2).

Até o momento não foram encontradas pesquisas sobre os possíveis efeitos na formação dos profissionais de Educação Infantil após as últimas orientações para mudança no Curso de Pedagogia de 2006 pelo MEC. Portanto, considera-se que esse trabalho, que enfoca a formação inicial para a atuação na Educação Infantil oferecida pela Urca, em seu atual Curso de Pedagogia possa trazer alguma contribuição para as discussões que estão sendo feitas.

## 2. OBETIVO GERAL

Analisar a adequação do Curso de Pedagogia para a formação do professor que atua na Educação Infantil a partir do caso da Universidade Regional do Cariri – Urca.

### 2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relatar como ocorreu a mudança do currículo antigo do Curso de Pedagogia da Urca para o atual.
- Apresentar e analisar a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Urca em relação às características da profissionalidade do professor que atua em Educação Infantil.
- Analisar as opiniões dos professores e egressos deste curso acerca da formação para a atuação na área da Educação Infantil.

### 3. QUADRO TEÓRICO

#### 3.1 TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de adentrar especificamente no tema sobre a formação dos profissionais para a Educação Infantil, que é o assunto abordado neste trabalho, é importante tratar, mesmo que brevemente, da trajetória histórica desta primeira etapa da educação básica, para que se possa compreender o que vem acontecendo neste campo educacional e as suas repercussões para a formação desses profissionais.

A Educação Infantil vem passando por inúmeras transformações e, também, por muitos desafios que não são fáceis de serem enfrentados, principalmente no que diz respeito às mudanças de paradigmas, crenças e concepções. Um dos grandes desafios a serem enfrentados é passar a encarar a criança com um novo olhar e acreditar que ela deve ser ouvida e, para isso, portanto, é necessário que várias questões referentes ao seu “cuidar e educar” sejam repensadas e modificadas.

O direito ao atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos no Brasil é recente. Somente com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é que o poder público assume de fato responsabilidades para com a Educação Infantil. Durante muito tempo, a educação da criança pequena foi pensada no espaço privado (doméstico) e considerada como uma tarefa da família ou do grupo social no qual ela estava inserida. Assim, pode-se afirmar que era junto aos familiares e a outros grupos sociais do seu convívio que a criança aprendia as primeiras noções de convivência e de mundo.

O surgimento das creches e jardins de infância no Brasil aconteceu no final do século XVIII e início do século XIX, muito depois do que aconteceu na Europa (KRAMER, 1995). Até o século XIX, a concepção que orientava a educação da criança estava centrada no “progresso” feminino, entendido como capacitação de “criadeiras”, isto é, das mulheres serem boas mães e, conseqüentemente, se traduzia na preparação de uma boa educadora e, nesse contexto, não se vislumbrava qualquer perspectiva de profissionalização. Após surgimento da profissão de professora, oficializada no Brasil em 1963, essa profissão esteve ligada por um bom período de tempo à figura feminina por conta da associação de que a creche é uma extensão do lar e, por sua vez, a mulher é a figura que representa o lar.

Na década de 30, no Brasil, o campo educacional se destaca pelo surgimento de uma nova concepção de educação, o Movimento da Escola Nova, no qual a criança passa a ser considerada como centro da atividade educativa, em contraposição à concepção tradicional, que considera a criança como um ser passivo e sem influência em seu processo de desenvolvimento. As discussões e os estudos sobre a importância da criança em relação à Educação Infantil se intensificaram fortemente ao longo das décadas.

Essa concepção de criança, como centro do processo educativo foi sendo possibilitada a partir das transformações sócio-políticas, econômicas e educacionais tendo em vista o avanço, sobretudo, de ciências como a Antropologia, a Psicologia e a Pedagogia. A nova maneira de ver a infância, através do olhar de especialistas das referidas áreas, que centravam suas pesquisas nas características da criança e na importância desse sujeito, foi essencial para novas e grandes mudanças no tratamento dado às crianças, ou seja, na valorização dessa faixa etária, na formação de uma nova maneira de se organizar as instituições destinadas a essa faixa etária, que passavam a ser vistas como importantes no desenvolvimento do indivíduo (Idem, 1995).

Ainda segundo a autora citada, as mudanças políticas e econômicas foram de fundamental importância para a ocorrência de transformações educacionais. O modelo econômico implantado, a nova burguesia urbano-industrial, a substituição do coronelismo pela política dos Estados, o avanço das indústrias, a urbanização e o aumento da classe média causaram mudanças radicais na sociedade brasileira. A ideia de educação da criança começava a suscitar interesses, mesmo se expressando em iniciativas muito isoladas. Faltava um maior empenho e interesse do poder público na educação das crianças brasileiras, principalmente em relação às crianças das classes trabalhadoras. Porém, as creches e pré-escolas foram instaladas, assim como instituições de ensino elementar, em uma época em que se formava um novo modelo familiar e um novo papel feminino, decorrentes da inserção da mulher no mercado de trabalho (Ibidem).

Um grande marco para a Educação Infantil aconteceu com a instauração da Consolidação das Leis de Trabalho - CLT, aprovada na ainda na Era Vargas. A CLT, referendada em 1943, obrigava as empresas que tivessem pelo menos 30 mulheres lá trabalhando com idade entre 15 e 30 anos, a contar com um local apropriado para deixarem seus filhos, onde eles receberiam uma assistência adequada, desde o período

de amamentação, até os seis meses de idade (art. 389). No entanto, essa determinação legal, geralmente, não era cumprida.

Nos anos 50, a Educação Infantil passou a ser vista como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, sendo denominada de “pré-primário”. Em meio aos crescentes processos de industrialização e de urbanização e com o ingresso das mulheres no setor produtivo, foi se tornando necessária a expansão de espaços onde as mães pudessem deixar os filhos para trabalharem. Esse foi um dos fatores responsáveis pelo aumento na demanda por creches sendo, então, necessário promover sua expansão. Como a oferta de vagas pelo poder público era insuficiente, as instituições particulares surgiram como alternativa.

Assim, foi devido à enorme procura por vagas que surgiram outras instituições, além das criadas pelo poder público, tais como: as escolas particulares confessionais, as escolas comunitárias e as escolas filantrópicas, as quais começaram a se dedicar à oferta de creches e pré-escolas. As igrejas, principalmente aquelas ligadas à concepção católica e a protestante, passaram a atuar na Educação Infantil. Essa concepção religiosa passou a receber influência, nessa época, de movimentos ligados à ação popular e às iniciativas populares, o que acarretou a criação de associações, creches e centros comunitários.

Ainda segundo Kramer,

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público, a proteção e o direito à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII, com a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30, o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância (1995, p.61).

Vários estudiosos da área educacional afirmam que essas instituições tinham, sobretudo, um caráter assistencial, visando, à primeira vista, o cuidado médico e higiênico. Mas, como alerta Kuhlmann Jr. (2001) a educação das crianças, mesmo em instituições aparentemente voltadas apenas à assistência, na verdade possuíam um caráter educativo: “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições” (Idem, p.8). No entanto,

...aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*. Essa interpretação invalida a ideia de que aquelas

instituições precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional (Ibidem, p. 200).

Vale destacar que este autor esclarece que a educação assistencialista se caracteriza pela visão preconceituosa em relação aos pobres e a falta de compromisso com a qualidade, portanto, precisa ser denunciada e combatida.

Na década de 60, as reivindicações e as lutas visando conquistas por direitos e maior autonomia para as mulheres trouxeram muitos desdobramentos, à educação, especialmente a Educação Infantil.

A procura por instituições infantis que tinham diferentes denominações - creches, jardins de infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas se torna cada vez maior, pois as famílias que tinham crianças de 0 a 6 anos das classes menos favorecidas passaram a demandar esses serviços a partir da década de 60. Essas escolas, independente de serem públicas ou de iniciativas privadas ou de outro cunho, ofereciam uma Educação Infantil com objetivos diferentes: algumas preparavam para alfabetização, outras cuidavam e guardavam enquanto as mães trabalhavam, outras ensinavam princípios religiosos.

Nos anos 70, as creches, uma das principais bandeiras das lutas femininas, passaram a serem criadas em maior número, principalmente nos bairros populares, atendendo as reivindicações das mulheres trabalhadoras, geralmente na indústria e no setor de serviços.

No início da década de 80, a Educação Infantil, que durante muito tempo foi colocada em segundo plano pelo poder público, começa a ganhar espaço no cenário nacional. Esse período foi marcado pela redemocratização do país, por uma busca de vida melhor e por uma época de lutas e conquistas de direitos, entre eles, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, o que fez aumentar o crescimento de creches e pré-escolas públicas. A Constituição Federal de 1988, criada especialmente como resposta a uma ação do Estado, no sentido da democratização do sistema público educacional defende a ampliação da Educação infantil, colocando deveres ao Estado, tornando este um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena.

É ainda nesta década que há um entendimento de que se deve oferecer um atendimento às crianças das classes menos favorecidas por que passa-se a pensar que

determinadas carências, tais como a fome, por exemplo, poderiam afetar no desenvolvimento intelectual do indivíduo e que seriam supridas pela educação. De acordo com Kuhlmann Jr. “O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil” (2001, p.12).

Somente a partir da LDB (1996), o caráter educativo das creches ficou ressaltado, pois, juntamente com a pré-escola, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica. Ao serem integradas à educação, as creches passaram a pertencer à Secretaria Municipal de Educação. Este fato não implica necessariamente num trabalho educativo de qualidade, mas expressa a opção que aconteceu no Brasil de integrar a educação da criança pequena à área da educação. O desafio passa a ser que deixem de ser um local de “guarda de crianças”, em geral as crianças pobres, cujas mães precisavam se ausentar de casa para trabalharem.

A discriminação, que a Educação Infantil sofre por ser classificada como “de menor importância” e conseqüentemente um professor desvalorizado se deve, historicamente, às políticas educacionais que lhes conferiram, quase sempre, um caráter assistencialista e paternalista, por isso, a Educação Infantil, por muito tempo não era vista como um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. É fácil compreender as mazelas e preconceitos que essa etapa da educação carrega até os dias atuais, principalmente a etapa de 0 a 3 anos (uma vez que a etapa de 4 e 5 anos já vem tendo maior valorização), quando ao analisar como ocorreu a expansão desta que é a primeira etapa da educação básica.

O atendimento às crianças de classes menos favorecidas ficou a cargo de pessoas ligadas à própria população atendida, caracterizando-se, em síntese, como assistência social, visando conferir cuidados básicos a esses sujeitos. As crianças com idade entre 4 a 6 anos, sobretudo de classes mais privilegiadas, tinham um atendimento de cunho pedagógico, direcionado para prepará-las para a entrada no antigo Ensino Primário, hoje denominado Ensino Fundamental I.

De acordo com Rosemberg (2002), nas décadas de 70 a 90, a trajetória da Educação Infantil brasileira sofreu forte influência dos organismos internacionais: “Nesse primeiro período parece ter ocorrido, sobretudo circulação de idéias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas



educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas EI” (p. 31).

A partir da década de 90, a influência maior veio do Banco Mundial, mediante a grande valorização do ensino fundamental em detrimento da Educação Infantil (Idem). Percebe-se, portanto, dentro do quadro exposto acima que existe um contexto bem mais abrangente relacionado à expansão da Educação Infantil, no que se refere à questão das políticas de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos, que pode ajudar na compreensão histórica da primeira etapa da educação básica deste país.

No Brasil, essa etapa educacional tem se desenvolvido a partir de um modelo de desenvolvimento a baixos custos, e isso se deveu aos organismos multilaterais. A primeira influência, nas décadas de 70 e 80 vem diretamente de dois organismos internacionais. A expansão da Educação Infantil nas décadas de 70 e 80 aconteceu sob a influência de organismos internacionais, especialmente da Unesco e do Unicef, que preconizavam a ampliação a baixo custo, com a utilização de “espaços ociosos” e mão de obra local, sem qualificação, para os países considerados subdesenvolvidos, inclusive o Brasil.

Conforme a autora citada acima, “os países desenvolvidos, particularmente os europeus, integram, de modo geral, a expansão do atendimento em EI com qualidade, integração esta decorrente de diferentes orientações econômicas, políticas e culturais” enquanto “os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento graças à redução ou contenção dos gastos públicos”, acarretando o que ela já denominou de uma “educação para a subalternidade” (Ibidem, 1995, in ROSEMBERG, 2002). Até hoje, é possível perceber as consequências negativas deste tipo de expansão nos problemas que persistem em relação à frágil formação de professores, à falta de estrutura física adequada, à escassez e a precária qualidade do material pedagógico, brinquedos e livros de Literatura Infantil, por exemplo.

Em relação ao tema focado neste trabalho, a formação para a docência na Educação Infantil, é preciso sublinhar o papel fundamental que teve a LDB ao determinar qual a formação mínima que esse profissional deveria ter. Portanto, só após a década de 90, a formação específica para essas pessoas que “cuidavam” das crianças em creches e pré-escolas começou a ser exigida. Veja abaixo o que afirma o Artigo 62 da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

### 3.2. MUDANÇAS DECORRENTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O conjunto de mudanças ocorridas na Educação Infantil implica diretamente em transformações na formação do profissional que atua nessa etapa educacional. Brzezinski (1996) afirma que do final do século XIX até a década de 30, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal. O surgimento do Curso de Pedagogia tem seu ponto de partida nesta época, sendo criado pelo Decreto Lei 1190/39 e os Pareceres CFE 251/62 e CFE 252/69.

As mudanças ocorridas na educação durante os governos no regime militar sofreram fortes influências das agências internacionais, do governo norte-americano e do Ministério da Educação Nacional. Assim, as aspirações dos empresários e dos intelectuais aliados ao regime vincularam a ideia da educação para a formação do capital humano, estreitando a relação da educação com o mercado de trabalho. Também existia a necessidade de controlar política e ideologicamente a educação, e para que isso ocorresse foi implantada a Lei 5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, e a Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino, na época, de 1º e 2º graus.

Conforme Brzezinski (1996), no início dos anos 60, a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4.024/61, que foi promulgada depois de um processo intenso de discussões, e no ano seguinte ocorreu a primeira regulamentação específica do Curso de Pedagogia, o Parecer CFE 251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Neste período, questionou-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil. A discussão era sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação que eram formados por este curso.

Após ser descartada a ideia de extinção do Curso, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CFE 251/62, indicando o Técnico em Educação como o profissional a ser formado através do bacharelado e, portanto, capacitado a realizar tarefas não docentes da atividade educacional, sem especificar quais seriam elas. Isso foi muito importante porque deu início a um campo de trabalho a ser delineado a partir de meados dos anos 50, delimitando assim outro campo de atuação: a docência na formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal. O parecer Conselho Federal de Educação 252/69 também direcionou a identidade do pedagogo quando lhe conferiu o diploma de Licenciado, formando professores para o Ensino

Normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares.

Com a reforma de ensino de 1º e 2º graus - Lei 5692/71, os cursos superiores de formação e as licenciaturas sofreram modificações, objetivando ajustá-las ao que o sistema de governo vigente pretendia para a educação. Ainda segundo Brzezinski (1996), após a década de 80, os educadores passaram a delinear seu próprio caminho na história educacional, pelo diálogo e também pelos conflitos, construindo não apenas movimentos ou organizações, mas participando de movimentos sociais que lutavam, sobretudo pela “redemocratização” e pela resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar. Apesar dos conflitos que surgiram entre lideranças dos professores e dos estudantes com as lideranças do governo, e também das tensões existentes no interior dos movimentos, em 1980, conseguiu-se, enfim, uma proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia, proposta que ficou conhecida como “Documento Final de 1980”. Esta proposta passou a constituir a referência básica para a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, em 1980, tendo como foco as discussões sobre o tema “Formação do Educador: reformulação do currículo de Pedagogia e Licenciatura.”.

A formação do professor de Educação Infantil ficou definida com a promulgação da LDB, Lei 9394/96 que, no artigo 62, definiu qual deveria ser a formação mínima para atuar na primeira etapa da educação básica.

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

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Um ponto desse artigo que causou bastante polêmica no meio educacional foi a introdução dos Institutos Superiores de Educação - ISEs como um dos locais possíveis para a formação do professor para atuar na educação básica. O Artigo 63, inciso I, incluiu dentre as atribuições destes institutos a manutenção do Curso Normal superior para Formação de Docentes para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (BRASIL, 1996, art. 63).

A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica trouxe muitos pontos positivos, um dos mais importantes é a exigência de uma formação inicial mínima para o profissional que atua nesta etapa, que é o professor. Não se pode esquecer que, antes da LDB de 1996, esse profissional não era incorporado à carreira do magistério e prevaleciam inúmeras denominações para referir-se a ele, tais como recreacionista, tutor, monitor, auxiliar de creches etc. O processo de inclusão deste profissional nos Planos de Cargos e Salários de muitas redes municipais foi lento e algumas dessas denominações ainda persistem, até por que se configuram em níveis dentro da profissão, e isso significa pagar melhor os professores. No entanto, cada vez mais a área da Educação Infantil vem se configurando como um campo de saber e de atuação profissional que requer uma formação específica.

Por outro lado, não se pode esquecer que, além de problemas relacionados à formação do conjunto dos professores que atuam na área (que, na verdade, é constituído basicamente por mulheres), a Educação Infantil ainda precisa enfrentar muitos problemas que dificultam que os professores e demais profissionais da educação que atuam nesta área realizem um trabalho de maior qualidade.

Atualmente, existe certo consenso sobre a necessidade de formação em nível superior para os professores da Educação Infantil, pois ser professor da primeira etapa da educação básica exige características próprias, demanda profissionais qualificados e competentes para enfrentar bem a difícil tarefa de educar e cuidar das crianças pequenas.

### 3.3. PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A forma como se deu a expansão da educação das crianças pequenas no Brasil nas décadas de 70 a 90, quando o aumento de vagas prevaleceu de maneira contundente sobre o cuidado em relação à qualidade do atendimento, teve como uma de suas maiores marcas: o “aproveitamento” de pessoas das comunidades locais para o trabalho em creches filantrópicas e/ou conveniadas com o poder público, pessoas que não tinham formação adequada para a docência. Um grande número de instituições passou a funcionar assumindo prioritariamente a função de guarda das crianças pobres cujas mães precisavam de um local onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam e nessas instituições, nas quais o trabalho era voluntário ou muito mal remunerado, esperava-se apenas que as profissionais “gostassem de crianças”.

É preciso destacar que, como as funções atribuídas à Educação Infantil vêm se alterando ao longo da trajetória desta etapa da educação, e também como tem mudado o papel a ser desempenhado pelos professores que atuam nesta área.

Infelizmente é comum ainda se encontrar creches e pré-escolas que persistem com a ideia de que “gostar de crianças” é o requisito básico e até único para que a pessoa possa “cuidar” delas. Assim, em detrimento à qualificação profissional, se valoriza atributos pessoais (além de gostar de crianças, ter paciência, ser carinhosa etc.), geralmente ligados à figura feminina, especialmente à mãe. Conforme apontam Petralanda e Cruz (2004) “esta pouca qualificação do professor de Educação Infantil está também relacionada à sua desvalorização profissional” porque, em decorrência da falta de formação, essa profissional (geralmente mulher) é mal remunerada e não participa de programas de formação continuada. O maior problema desta visão acerca do profissional responsável pelo cuidado e educação da criança pequena é a má qualidade do trabalho educativo oferecido nessas instituições.

As discussões que aconteceram, principalmente após a LDB de 1996 acerca da formação de professores para atuar na Educação Infantil representaram um importante papel para as definições acerca deste profissional. A formação, e conseqüentemente, a certificação faz parte da construção de uma profissão, podendo, dessa forma, se considerar o processo de discussão a respeito do Curso de Pedagogia, que permeia a sua história, como um indicador do processo de construção da profissionalidade do professor de Educação Infantil conforme as autoras acima citadas: “A formação de

professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (p. 26). Ainda sobre este processo de formação da profissão e do pedagogo Nóvoa (1995) afirma que a identidade do Pedagogo está atrelada a do processo de constituição da profissão docente e ao processo de construção de uma profissão, a docência, entendida atualmente como a base da formação profissional do Pedagogo.

Conforme Cruz (2010),

A formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade<sup>1</sup> específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professoras de crianças pequenas (p. 2).

Ou seja, o professor de Educação Infantil, igualmente a todos os outros, necessita construir a sua identidade profissional enquanto parte da categoria dos professores. No entanto, como o papel do professor de crianças pequenas é diferente do papel do professor de outras etapas, ele precisa construir também uma profissionalidade específica.

Como já citado, no Brasil, o professor de Educação Infantil ainda está construindo a sua identidade. Atualmente se considera que essa identidade tem como característica o alargamento das suas responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias), mas, ao mesmo tempo, inclui aspectos comuns aos demais profissionais da educação. “O papel do professor das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.63).

Segundo a mesma autora, existe uma singularidade no exercício da profissão de professor de Educação Infantil que são decorrentes: das características da criança pequena (a globalidade e a vulnerabilidade da criança pequena), das características dos contextos de trabalho (contexto de custódia e o contexto pedagógico da criança), e de suas respectivas missões e as características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras (uma profissionalidade baseada em uma rede de interações alargadas).

No Brasil, a LDB de 1996 definiu legalmente pela primeira vez o objetivo da Educação Infantil em seu Artigo 29:

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

De acordo com Conforme Cruz (2010),

É importante notar que é enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem; as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento. Além disso, a referência é ao desenvolvimento integral da pessoa. É possível concluir, portanto, que o foco é a criança e não determinados conteúdos (a não existência, em nosso país, de um currículo mínimo obrigatório para essa etapa da educação reforça essa opção). Por outro lado, como destaca Oliveira-Formosinho (2001) a globalidade do seu desenvolvimento, a vulnerabilidade e a dependência da família, características da criança pequena, precisam ser consideradas quando se pensa sobre o trabalho educativo adequado na Educação Infantil (p. 3).

Diante deste trabalho tão complexo, a mesma lei define que a formação mínima para o professor que atua nesta primeira etapa da educação básica e nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, embora prescreva como formação desejada a realizada no nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia, de graduação plena conforme (Art. 62).

Sem dúvida, a ação educativa que propicie o desenvolvimento integral da criança pequena em todos os seus aspectos requer uma formação adequada, que prepare esse profissional para as peculiaridades deste trabalho. Contribuir para o desenvolvimento integral de uma criança exige muitos conhecimentos, habilidades e compromisso por parte do profissional. De acordo com Cruz (2010),

a prática pedagógica do professor de crianças de zero a cinco anos inclui, entre outras coisas: aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas de conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar os seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa (p. 5).

É evidente que o desempenho adequado de todas essas tarefas torna-se muito difícil para professores mal preparados. Infelizmente, tanto as formações oferecidas em nível médio como em nível superior deixam a desejar, como tem sido apontado neste trabalho. Mas, em que pese esse fato, é necessário que os professores contratados como tal possuam a formação mínima definida na LDB. No entanto, os próprios governos



municipais persistem em contratar professores chamados “leigos” (sem a formação mínima exigida por lei) para atuarem na Educação Infantil, por que é uma mão-de-obra barata e que não pode reivindicar melhores condições de trabalho.

Como já referido, esta falta de formação contribui para a desvalorização profissional do Professor que atua na Educação Infantil. Além disso, tais profissionais ainda enfrentam muitas dificuldades em vários municípios: falta de concurso específico, remuneração abaixo de professores de outras etapas que possuem a mesma formação, precárias condições de trabalho (problemas em relação aos materiais pedagógicos, espaço físico, número de crianças sob a sua responsabilidade etc.) e falta de formação continuada, entre outros. Ainda conforme Cruz (2010),

Vale apontar que tanto a baixa qualificação como do desprestígio do professor de Educação Infantil requerem uma análise mais aprofundada de caráter histórico, cultural e social dos modelos de Educação Infantil que vem sendo construídos ao longo da história educacional do Brasil, bem como do papel e da função social deste profissional em cada contexto socioeconômico e político vigente. (p. 3).

### 3.4. MUDANÇAS RECENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E CONSEQUENTES MUDANÇAS OCORRIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

O Brasil é um país onde a Educação Infantil, e conseqüentemente a formação docente deste profissional é muito recente e, como campo novo de trabalho, há uma preocupação do MEC e do CNE com a formação do Pedagogo, que é considerado um dos aspectos mais importantes para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, são propostas resoluções que apresentam as indicações sobre como deve ser feita esta formação, que por sua vez passam por reformulações, sempre com o objetivo de que essa formação contribua fortemente para que esse profissional seja cada vez mais competente. Foi assim que, embasado nas diversas discussões travadas pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em 2006, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). O Artigo 1º apresenta o objetivo deste documento:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 ( p.1).

Este documento define que a formação oferecida ao profissional pedagogo deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução o acompanhamento de atividades educativas. Segundo,

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Idem, p.6).

Com estas determinações, estas Diretrizes deixam claro que as habilitações foram extintas e o Curso de Licenciatura em Pedagogia passa então a formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas: docência, gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino em geral, e a elaboração, a execução, o

acompanhamento de programas e as atividades educativas. O pedagogo deve ter uma formação que inclui muitos conhecimentos teóricos e práticos que se articulam ao longo do curso, como indica o Artigo 3º do referido documento:

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 (Ibidem, p.1).

Essa formação deve contribuir para que o pedagogo possa atuar em espaços escolares e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença, conforme já referido.

Em relação aos espaços escolares, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. Neste sentido, este documento aponta que,

O currículo na Educação Infantil, que poderia tratar dos fundamentos históricos, culturais e sociais do currículo dessa etapa da educação; modelos e abordagens curriculares de Educação Infantil; as decorrências das Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil para a prática pedagógica; conhecimentos, saberes e práticas culturais na educação infantil; a organização do trabalho pedagógico; a aprendizagem das práticas sociais, construção e ampliação do conhecimento pela criança nas creches e pré-escolas (conhecimento sobre o mundo social e a natureza; conhecimento matemático; jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; as artes visuais e cênicas, a música e o movimento nos processos de formação estética na construção da identidade das crianças; cultura escrita, letramento e literatura infantil na creche e pré-escola; projetos de trabalho na Educação Infantil); e a inclusão de crianças com deficiências físicas, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; alteridade e as relações de gênero, étnico-raciais e geracionais na Educação Infantil (DCN, 2006, p. 6).

Por outro lado, além das disciplinas voltadas especificamente para a Educação Infantil, as demais disciplinas também poderiam contribuir para a atuação nesta área, através de informações complementares importantes. No entanto,

Um dos problemas que ainda precisam ser enfrentados nos cursos que já oferecem formação para a educação das crianças pequenas é que “as disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia ainda não incluem em seus programas conteúdos relativos à Educação Infantil (CRUZ, 2010, p. 7).

É com base nestas preocupações, e buscando cada vez mais qualidade que o CNE propõe as devidas mudanças nos Curso de Pedagogia no Brasil, e que a Urca inicia o seu processo de reformulações, pautada em vários momentos, conforme se pode comprovar através da citação abaixo.

No período de 2002 a 2005 o Colegiado do Departamento de Educação acompanhou o debate travado em nível nacional sobre as Diretrizes Curriculares que deveriam orientar o Curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que acompanhava os posicionamentos de instituições oficiais, educadores e cientistas, o Colegiado discutia uma proposta de curso capaz de atender às demandas impostas pelo contexto hodierno, sem, contudo, descuidar do risco de se afastar das idéias que se postavam naquele debate (PPP, 2007, p.3).

E seguiu com outras atividades na tentativa de propor uma Pedagogia mais forte e firme, no caso da Urca, “o Colegiado do Departamento de Educação realiza uma série de encontros e debates no intuito de estabelecer os esclarecimentos necessários à reorganização do Curso de Pedagogia” (Idem).

Neste sentido, o colegiado da Urca buscou ampliar o debate e envolver vários segmentos sociais interessados na temática. Com isso realizou, então, em 2006, o Seminário Pedagogia Escuta, que ouviu alunos do Curso de Pedagogia, ex-alunos, professores da educação básica e representantes de diversas Instituições. E ainda neste mesmo ano foi realizou outro Seminário Pedagogia Escuta 2, somente com a participação dos alunos do Curso de Pedagogia da Urca, para que o colegiado do Curso pudesse conhecer e pensar sobre como realizar as mudanças devidas no Curso.

Somente em 2007, pensando no contexto da Urca e em conformidade com as orientações curriculares propostas pelo CNE, e após um longo período de reflexões realizadas pelo colegiado do Departamento de Educação, acerca da re-elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da reorganização curricular foi que o Curso de Pedagogia da Urca fez as mudanças em sua proposta pedagógica na tentativa de atender aos critérios do Ministério da Educação no sentido de orientar os Cursos de Pedagogia para uma formação na qual a Educação Infantil seja alvo de maior investimento, aprofundando o estudo teórico e as discussões sobre as implicações deste na prática pedagógica nesta etapa da educação.

Nesta universidade, um ponto em que houve mudanças a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é que o Curso de Pedagogia ampliou a carga horária mínima deste curso de 2.900 horas para 3200 horas. É o que explicita o Projeto Político Pedagógico - PPP deste curso:

As Diretrizes apontam que 2800 horas sejam dedicadas a disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas de atividades teórico - práticas, que envolvem o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitorias, iniciação científica e de extensão diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição,

decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimento, seminários, eventos científico-culturais e estudos curriculares (Ibidem, p.6).

Em decorrência da reestruturação do Curso de Pedagogia em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que propõe uma carga horária de 3200 horas/aula, houve uma ampliação de 8 para 9 semestres, totalizando 3100 horas/aula, incluindo-se 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares.

Nesse contexto de ampliação de carga horária foram incluídas mudanças em relação às disciplinas ofertadas pelo Curso de Pedagogia da Urca: de apenas duas disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil (“Fundamentos da Educação Infantil” e “Metodologia da Educação Infantil”) passam a serem oferecidas cinco disciplinas obrigatórias e uma disciplina optativa, conforme podemos constatar nos quadros 1, 2 e 3 a seguir, que trazem, respectivamente, a matriz curricular anterior às mudanças propostas pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia e a matriz curricular reformulada pelas Diretrizes de 2006, no Curso de Pedagogia da Urca e a relação das disciplinas eletivas deste curso.

#### QUADRO 1:

##### Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Urca do ano de 2003

<b>Código da disciplina</b>	<b>I SEMESTRE</b>	<b>Crédito</b>	<b>Pré-requisito</b>
CH002	Introdução à Psicologia	4	
CH003	Introdução à Sociologia	4	
CH005	Introdução à Filosofia	4	
ED001	Introdução à Educação	4	
ED046	Educação Física I	2	
ED076	Pesquisa Educacional I	4	
	<b>II SEMESTRE</b>		
ED007	Filosofia da Educação I	6	CH005
ED020	Legislação do Ensino	4	
ED047	Educação Física II	2	ED046
ED073	Evolução da Educação Brasileira	4	ED001
ED108	Sociologia da Educação	6	CH003
	<b>III SEMESTRE</b>		
ED008	Filosofia da Educação	4	ED007

ED013	Hist. da Educação no Ceará e no Cariri	4	ED001
ED114	Psicologia do Desenvolvimento	4	CH002
CH 118	Estatística aplicada à Educação	2	
LL049	Linguística: pressupostos teóricos	4	
	<b>IV SEMESTRE</b>		
ED009	Psicologia da Educação I (aprendizagem)	4	ED114
ED072	Recursos Computacionais em Educação	4	
ED084	Pesquisa Educacional II	4	ED076
ED121	Estr. e Funcionamento do Ensino Básico	5	ED020
LL067	Introdução a Psicolinguística	3	LL049
	<b>V SEMESTRE</b>		
ED014	Didática I	5	ED008
ED097	Metodologia do Ensino Infantil	4	
ED099	Princípios da Gestão Escolar I	4	ED121
ED111	Fundamentos da Educação Infantil	4	ED114
ED122	Estr. e Funcionamento do Ens. Básico II	3	ED121
	<b>VI SEMESTRE</b>		
ED015	Didática II	6	ED014
ED098	Metodologia do Ensino Fundamental I	6	ED122
ED100	Princípios da Gestão Escolar II	4	ED099
	<b>VII SEMESTRE</b>		
ED103	Metodologia do Ensino Fundamental II	6	ED098
ED116	Gestão da Escola de Educação Básica (Estágio)	8	ED100
ED117	Prática de Ensino Fundamental I (Estágio)	8	ED098
	<b>VIII SEMESTRE</b>		
ED036	Currículos e Programas	4	
ED088	Avaliação Educacional	4	ED120
ED118	Prática de Ensino Fundamental Básica (Estágio)	8	
ED130	Prática Fundamentos da Educ. Infantil	8	
	<b>OPTATIVAS</b>		
ED093	Introdução a Educação Especial	4	

ED127	Arte e Educação	4	
ED125	Psicomotricidade	4	

**QUADRO 2:**

**Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da URCA após as novas orientações das Diretrizes Curriculares ano de 2007**

<b>Código da disciplina</b>	<b>I SEMESTRE</b>	<b>Crédito</b>	<b>Pré-requisito</b>
ED 201	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	02	
ED 202	Fundamentos Históricos da Educação	04	
ED 203	Filosofia da Educação I	06	
ED 204	Sociologia da Educação	06	
ED 205	Pesquisa Educacional I	04	
	<b>II SEMESTRE</b>		
ED 206	História da Educação Brasileira	06	ED 202
ED 207	Filosofia da Educação II	04	
ED 208	Psicologia da Educação I	06	
ED 209	Pesquisa Educacional II	04	ED 205
	<b>III SEMESTRE</b>		
ED 210	Políticas Educacionais	04	
LL 203	Linguística I: Pressupostos Teóricos	04	
ED 211	Psicologia da Educação II	04	ED 208
ED 212	Didática I	06	
ED 213	Pesquisa Educacional III	02	ED 209
ED 214	Seminário Temático I	01	
	<b>IV SEMESTRE</b>		
ED 215	Fundamentos Antropológicos da Educação	04	
ED 216	Psicomotricidade	04	
ED 217	Didática II	06	ED 212
ED 218	Pesquisa Educacional IV	02	ED 213
ED 219	Fundamentos da Educação Infantil I	04	
	<b>V SEMESTRE</b>		
ED 220	Teoria Curricular	04	

ED 221	História e Fundamentos do Ensino da Arte	04	
ED 222	Fundamentos Histórico-culturais da Educação Especial	04	
ED 223	Fundamentos da Avaliação Educacional na Educação Básica	04	
ED 224	Fundamentos da Educação Infantil II	04	
ED 225	Seminário Temático II	01	
	<b>VI SEMESTRE</b>		
ED 226	Gestão da Educação Básica I	04	
ED 227	Monografia I	04	ED 218
ED 228	Didática da Linguagem oral e escrita na Educação Infantil	04	ED 224
ED 229	Didática da Matemática na Educação Infantil	04	ED 224
ED 230	Fund. das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	
	<b>VII SEMESTRE</b>		
ED 231	Didática das Ciências Naturais e Sociais na Educação Infantil	04	ED 224
ED 232	Fundamentos Econômicos da Educação	04	
ED 233	Didática da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 234	Didática da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 235	Gestão da Educação Básica II	04	ED 226
ED 236	Seminário Temático III	01	
	<b>VIII SEMESTRE</b>		
ED 237	Didática das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 238	Didática da História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 239	Monografia II	04	ED 227
ED 240	Didática da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 241	Optativa	04	
	<b>IX SEMESTRE</b>		
ED 242	Seminário de Apresentação de	02	ED 239



	Monografia		
ED 243	Educação de Jovens e Adultos	04	
ED 244	Língua Brasileira de Sinais	04	
ED 245	Educação e Cultura Afrodescendente	04	
ED 246	Educação Popular e dos Movimentos Sociais	04	
ED 247	Optativa	04	
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS TEÓRICOS</b>	187	1805 h
ED 248	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	06	ED 224
ED 249	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	06	ED 230
ED 250	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica	08	ED 226
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE ESTÁGIO</b>	20	300 h
	Atividades Complementares I	07	
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>	07	105 h
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	214	3210 h

### QUADRO 3:

#### Disciplinas Eletivas (Optativas)

ED 251	Educação e Meio Ambiente	4 Créditos / 60 h
ED 252	Educação e Trabalho	4 Créditos / 60 h
ED 253	Metodologia do Ensino da Educação Especial	4 Créditos / 60 h
ED 254	Arte/Educação e Movimentos Sociais	4 Créditos / 60 h
ED 255	Fundamentos do Teatro – Séries Iniciais	4 Créditos / 60 h
ED 256	Fundamentos das Artes Visuais – Educação Infantil	4 Créditos / 60 h
ED 257	Fundamentos das Artes Visuais – Séries Iniciais	4 Créditos / 60 h
ED 258	As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	4 Créditos / 60 h
ED 259	Temáticas Atuais: Gênero, Etnia e Raça nos Processos Educativos	4 Créditos / 60 h
ED 260	Literatura Infantil e Contação de História	4 Créditos / 60 h

ED 261	Introdução à Psicanálise	4 Créditos / 60 h
--------	--------------------------	-------------------

O Curso de Pedagogia oferece formação ampla, para várias habilitações: para o Exercício do Magistério na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental I, para lecionar as Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e para o trabalho na Gestão da Escola da Educação Básica. No entanto, esta mudança na proposta do Curso de Pedagogia da Urca tem como objetivo que a Educação Infantil ganhe espaço dentro deste curso, uma vez que este é o lócus de formação do profissional que será o professor nesta etapa da educação.

Apesar do esforço nesse sentido, numa primeira análise já é possível constatar algumas fragilidades. Destaca-se, por exemplo, o fato do egresso deste curso, que pretende preparar os estudantes para serem professores de Educação Infantil, não ter cursado disciplinas que tratem com mais especificidade das características da criança pequena, que, conforme cita Oliveira-Formosinho (2002), “estão na base da prática pedagógica na Educação Infantil”.

O Curso de Pedagogia da Urca tentou com a mudança reorganizar sua estrutura no sentido de tentar oferecer uma formação com maior qualidade ao pedagogo para atuar não só na educação formal, mas também na não-formal, como podemos constatar em um trecho abaixo de seu PPP:

As Diretrizes Curriculares Nacionais demandam uma reformulação estrutural do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que oriente a formação do pedagogo baseada num campo de conhecimentos e práticas que lhe capacite a atuar na educação formal e não-formal num contexto mundial adverso ao diálogo, à preservação do meio ambiente e aos valores democráticos, éticos e morais fundantes de uma sociedade emancipatória. (2007, p. 4).

Entretanto, as mudanças ocorridas na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, ainda sim, são pouco viáveis às necessidades das pessoas que estão sendo formadas para serem professores de Educação Infantil. Como este curso prepara um profissional para várias atividades, é um grande desafio ainda dar conta de formar com propriedade para todas as áreas a que se propõe.

#### 4. METODOLOGIA

A pesquisa realizada se insere no campo das ciências sociais e é, essencialmente, qualitativa, de acordo com Minayo (2002). Neste trabalho houve a opção pela pesquisa qualitativa tendo em vista que essa modalidade de investigação apreende melhor a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional. Em síntese, para a autora acima mencionada, a abordagem qualitativa trabalha

com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis ( p. 22).

Foi considerado também que a investigação qualitativa era a mais apropriada por estudar fenômenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação, e por buscar o entendimento do contexto social e cultural. Vários autores ressaltam as vantagens desse tipo de pesquisa. De acordo com Neves (1996), por exemplo,

(...) a falta de exploração de um certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos (...). Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade ( p. 4).

O mesmo autor afirma que o objetivo de um estudo qualitativo é o de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (Idem, p.1). Em uma investigação qualitativa, o pesquisador busca proceder à interpretação da realidade, tendo para isso de imergir no contexto da situação.

Tendo em vista o que foi exposto, a opção foi realizar um estudo de caso, pois ele viabiliza uma investigação intensificada e aprofundada. O estudo de caso é uma estratégia que possibilita precisão e aprofundamento nos aspectos originais do caso investigado, além de consistência dos dados obtidos. Através do aprofundamento do caso focado na pesquisa realizada, podem ser apreendidas as diversas facetas que envolvem a questão investigada, nas suas dimensões social, histórica e cultural. Dessa forma, conforme enfatizam Ludke e André (1986), o estudo de caso se constitui como

um estudo que busca a interpretação da realidade pesquisada, de maneira profunda e detalhada.

Neste trabalho, o caso investigado foi o Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA. O fato de este curso ser um dos cursos superiores que formam o professor de Educação Infantil mais importante na região do cariri cearense motivou a sua escolha para este estudo.

No estudo de caso empreendido, foi necessário lidar com os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, acerca do curso pesquisado.

O presente estudo de caso foi iniciado pela fase exploratória, que é de fundamental importância para se esclarecer questões e contornos metodológicos. É através dela que se pode interrogar sobre o objeto, os pressupostos, o referencial teórico e outras questões pertinentes, que serviram para nortear a pesquisa realizada. Por isso, no processo de elaboração desta investigação foi feita uma pesquisa exploratória para possibilitar o levantamento de dados referentes ao objeto proposto, a definição da metodologia e dos instrumentos de construção dos dados, buscando uma maior aproximação com o objeto de pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: análise documental e bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas.

A análise documental foi realizada através de um estudo detalhado das propostas pedagógicas do Curso de Pedagogia da Urca, uma vez que esse curso foi reestruturado há pouco tempo, no ano de 2007, sendo possível o acesso aos documentos e às Propostas Curriculares relativas o Curso de Pedagogia antes e depois das mudanças ocorridas após as orientações curriculares formuladas pelo CNE.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas as quais se constituíram em fontes essenciais para a construção de dados para esse trabalho. Elas foram importantes para apreender informações aprofundadas e significativas através da expressão das posições, percepções e opiniões dos sujeitos ouvidos durante a pesquisa de campo. De fato, de acordo com Ludke e André,

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima[...]. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de

investigação, como é o caso de pouca instrução formal [...] (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

As entrevistas foram guiadas por roteiros que possuíam perguntas comuns a todos os entrevistados e outras específicas, que procuraram captar particulares referentes à formação e à experiência dos entrevistados. Houve grande preocupação em elaborar questões que não induzisse as respostas e, ao contrário, ensejassem depoimentos ricos, pessoais. Os roteiros encontram-se no Apêndice deste trabalho.

Foram realizadas três entrevistas. As pessoas entrevistadas foram: dois professores do Curso de Pedagogia da Urca, uma professora de uma instituição pública que foi formada no Curso de Pedagogia em 2003, e um graduando do 9º semestre do atual Curso de Pedagogia da Urca.

O procedimento das entrevistas transcorreu sem problemas, com a entrevistadora se esforçando para que os entrevistados se sentissem à vontade e pudessem expor com clareza e autenticidade os seus pontos de vista. Antes da sua realização, foi feita uma conversa para que ficasse claro o objetivo da ação proposta, objetivando uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado.

É importante destacar o importante papel da observação no momento da entrevista, pois a comunicação não verbal (gestos, olhares, suspiros etc.), foram indícios não desprezados que constituíram uma espécie de linguagem ao olhar do pesquisador. Também é importante mencionar com satisfação que ocorreu uma grande receptividade e disponibilidade por parte das pessoas envolvidas com o processo da pesquisa de campo.

Vale também registrar que no decorrer da pesquisa de campo houve várias tentativas de encontros frustrados, especialmente em relação à entrevista com os coordenadores do Curso de Pedagogia da Urca, devido aos vários compromissos e a incompatibilidade de horários. Devido, sobretudo, à considerável distância entre a residência da pesquisadora e os locais em que deveriam acontecer as entrevistas, esses encontros não concretizados provocaram muito cansaço. Contudo, a motivação e o interesse pela investigação acabaram revigorando o ânimo e prevalecendo sobre essas e outras situações difíceis que representaram obstáculos a serem superados.

No processo de construção dos dados, houve um grande esforço para não perder o foco principal da investigação e nem perder as informações essenciais por isso foi importante fazer registros de tudo que era possível acumular de conhecimento através

dos instrumentos utilizados (por exemplo, as observações feitas em cada entrevista realizada).

A análise dos dados buscou entender e estabelecer conexões entre os diferentes dados obtidos e a literatura pesquisada sobre o tema em estudo.

Para a realização das entrevistas foram escolhidos três sujeitos com formação e experiências distintas: o primeiro seria um estudante que estivesse cursando o último semestre do curso de graduação em Pedagogia na Urca, por entender que esse estudante poderia expressar as suas opiniões acerca do processo de mudança da proposta curricular no curso; o segundo sujeito seria um Professor de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino, formado na proposta curricular antiga do Curso de Pedagogia, que teve uma formação não tão específica para a área da Educação Infantil, o que provavelmente estaria expresso na sua visão e prática profissional; o terceiro sujeito deveria ser a coordenação do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada, porém por motivos maiores, não foi possível, sendo proposto entrevistar dois professores da referida unidade por exercerem um papel de extrema importância enquanto formadores dos professores de Educação Infantil.

A escolha por estes sujeitos se deveu ao fato destas pessoas oferecerem visões diferenciadas sobre o Curso de Pedagogia da Urca. Essas visões seriam essenciais para que pudéssemos complementar e comparar o ponto de vista de cada sujeito pesquisado, sempre fazendo um paralelo com os objetivos da Proposta Pedagógica do Curso.

O estudante do último semestre do Curso de Graduação em Pedagogia da Urca que foi entrevistado tem cerca de 20 anos e foi escolhido por estar no último semestre do Curso, por atuar na Educação Infantil, por ter tido a experiência de passar pelo estágio na Escola do Sesc – Crato. Já a professora de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino foi escolhida por ter cursado na proposta antiga do Curso de Pedagogia da Urca, ela tem cerca de 30 anos, é professora de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Juazeiro do Norte e graduou-se no Curso de Pedagogia da Urca em 2003.

Não foi possível entrevistar a atual coordenadora do curso de Pedagogia da Urca conforme foi desejado, devido aos horários e aos compromissos da mesma; então, foram contatados dois professores do referido curso: o Professor Manuel José Pina Fernandes, (Manoel Pina) professor há muitos anos neste Curso de Pedagogia, um

senhor de aproximadamente 60 anos, e a Professora Edivone Meire Oliveira<sup>1</sup>, que leciona as disciplinas na área de Educação Infantil desta universidade.

---

<sup>1</sup> Os nomes dos referidos professores foram mantidos, uma vez que eles estão emitindo opiniões com parte do corpo docente da Urca e não lhes foi prometido sigilo ou anonimato.

## 5. O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores do Curso de Pedagogia da Urca acreditam que Educação Infantil é a base sólida na nossa educação: se criança não tiver uma Educação Infantil forte, capaz de oferecer sustentação a toda construção do saber, ela vai passar pelo ensino fundamental, médio, superior, pós-graduações, pelo mestrado e pelo doutorado sem que construa a base do conhecimento. Conforme a professora Edivone Meire,

Analisando o histórico, a Educação Infantil, tinha o objetivo de cuidar das crianças das classes operárias, das mães trabalhadoras e das crianças chamadas de ‘desafortunadas’. O tempo passa e a gente vê a ampliação do cuidar e educar juntos, indissociáveis, e com essa função sócio-política e pedagógica e essas Diretrizes, que são riquíssimas por tratarem dos princípios éticos, políticos, estéticos como base de toda essa educação. Nesses princípios tratam de assegurar questões globais, educativas, sociais, ambientais, culturais, democráticas, da sensibilidade, da criação e da criticidade, por isso acho importantíssimo essa ampliação. Essa legislação é uma legislação bonita, utópica, mas a gente caminhando... Se a gente não tiver algum sonho nessa vida! Sei que as coisas se desenvolvem por questões materiais, mas também por idéias (Professora Edivomeire).

Segundo o Professor Manoel Pina, “o professor de Educação Infantil é tio, enfermeiro, psicólogo, babá, professor, tudo, menos professor desta etapa educacional. Ele tem que ser um profissional muito bem formado, competente!” Para este professor, existe uma incerteza sobre a preparação do Curso de Pedagogia da Urca:

Questiono bastante a funcionalidade do curso de pedagogia, eu tenho uma visão que é bastante diferente de muitos dos meus colegas aqui, não vou dizer que é de todos. Em que se propõe um curso de pedagogia que forma para professor de educação infantil, professor de anos iniciais do fundamental, e para outras funções? É essa a função do Curso de Pedagogia? E nós temos pessoas questionando isso... Digo nós, o Antonio Novoa! Eunice Duran! Faço acusações gravíssimas no qual o curso de pedagogia não está formando nada para nada... Nós temos uma porção de outros autores por que estão contestando e eu aqui vivenciando o Curso de Pedagogia! Sou professor deste curso, aqui da Urca. Então veja, sinto essa deficiência, nós não estamos formando efetivamente para pedagogia que se que estuda os problemas da educação e nem estamos formando para o magistério, nem para professor de educação infantil, nem professor das séries iniciais, nem gestão, nem formação de profissionais pra atuar em ambientes não escolares. Ou seja, essa ampliação do pedagogo também dificulta o foco, dificulta o foco e de certa forma amplia, por que abre margem para vários campos ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o curso está formando de fato para que? Quer dizer o foco há uma quebra nesse foco. (Professor Manoel Pina).

Segundo a professora Edivone Meire e o professor Manoel Pina, não houve grandes diferenças após a reformulação pela qual o Curso de Pedagogia da Urca passou em 2007, além da utilização de um maior número de horas para o estágio. Estes professores apontam como solução a ampliação do Curso de Pedagogia:



Teria que ter outro curso de formação específica para professores, isso inclusive é o que existe na Europa. O curso de Pedagogia é um curso para formar pensador, (o administrador da escola é um pensador que tem que pensar como administra sua unidade escolar, orientadores, coordenadores, enfim todas as funções não docentes da escola). Não quer dizer que o professor não seja pensante, mas além de pensar ele precisa divulgar aquilo que sabe e aquilo que as pessoas precisam aprender. Então teríamos um curso que forma professores e um que forma administradores, assim possivelmente teríamos profissionais bem mais preparados, creio que é Saviani que diz, que nós estamos educando crianças do século XXI com uma educação do século XIX. (Professor Manoel Pina).

As entrevistas com a professora da rede pública municipal de ensino, Maria<sup>2</sup>, e o graduando do último semestre de Pedagogia da Urca, João, propiciaram apreender outro tipo de opiniões.

É interessante mencionar que a professora Maria optou pela área da Educação Infantil porque gosta de trabalhar com crianças e sente-se satisfeita, embora considere que o professor de Educação Infantil seja muito mal remunerado. O estudante João escolheu a Educação Infantil porque acredita que “só através da educação, só através mesmo de um bom professor pode-se transformar a sociedade”.

A seguir, serão apresentadas algumas opiniões dos dois entrevistados acerca da função da Educação Infantil e do papel do professor que atua nesta área, antes de trazer as suas posições acerca da graduação em Pedagogia à qual tiveram acesso.

Para Maria, a função da Educação Infantil é,

Proporcionar condições para que o aprendizado aconteça por iniciativa da criança e no seu ritmo, respeitando o tempo de cada um, por que você não pode forçar a criança aprender, o aprendizado acontece naturalmente e a criança torna-se alguém capaz de realizar projetos e interagir de modo próprio com o meio e as pessoas, em vez de se limitar a cumprir tarefas (Maria).

João considera que a função da primeira etapa da educação “é ensinar o aluno, educar de fato, fazer com que esse aluno se sinta responsável pela transformação de uma sociedade mais humana”. Ele esclarece:

Acredito que o professor de educação infantil tem essa responsabilidade, por que as crianças começam desde o princípio a passar por eles. A função desta seria transformar essa responsabilidade, fazer com que a criança leve adiante seu desejo de transformar a sociedade. (João).

Maria acredita que o papel do professor é propiciar meios para que essa criança se desenvolva em seu tempo. Além disso, o professor de Educação Infantil deve “ter paciência, gostar de criança e possuir vigor físico”. Considera que “tudo isso engloba o

---

<sup>2</sup> Os nomes da professora e do estudante são fictícios, a fim de preservar o anonimato deles.

que chamamos de “vocação”. Por outro lado, João acredita que esse profissional tem a função de formar para formação humana, uma vez que,

A sociedade tem dado esse grito, precisamos de pessoas mais humanas, então acredito que a criança, a partir do momento que ela se sente responsável, a partir dessa idade de lutar, essa missão de contribuir para uma sociedade mais humana, não colocando toda responsabilidade na criança porque ela ainda é muito pequena.

Para João a Educação Infantil é a base e compete à educação básica começar a humanizar as crianças. Porém, esse deve ser um trabalho iniciado na formação do professor. No caso do Curso de Pedagogia da Urca as disciplinas de Psicologia, Filosofia, Sociologia abordam a questão do ser humano, mesmo não de uma forma tão específica nesta questão, mas que tratam deste assunto. Ainda segundo João uma das maiores contribuições que o Curso de Pedagogia pode trazer aos que se destinam dentro deste curso de licenciatura a serem professores de Educação Infantil é humanizar as crianças.

De acordo com a Professora Maria, a graduação no Curso de Pedagogia da Urca como formação inicial não foi satisfatória.

Na verdade meu curso de formação deixou muito a desejar para minha prática de sala de aula, fui perdida para sala de aula, sem saber o que fazer. E foi começando a trabalhar e com as coordenadoras da escola que eu aprendi como fazer (Maria).

Mesmo tendo cursado a referida licenciatura, após a implantação da nova Proposta Pedagógica conforme as orientações do CNE, João tem opinião semelhante à de Maria.

Eu aprendi como ser professor de Educação Infantil na Escola de Educação Infantil do SESC, por que se dependesse da Urca eu ia sair de lá como todos os outros que não puderam ter essa experiência de aprender, eu fico pensando nas crianças que têm estes professores (João).

É fácil constatar que João não se mostra satisfeito com a formação que recebeu, uma vez que, segundo ele, sua formação na Urca não lhe ofereceu os subsídios necessários à sua prática. Ele é enfático ao afirmar que foi na Escola de Educação Infantil do Sesc - Crato que aprendeu a ser professor de Educação Infantil, apesar de ter cursado disciplinas teóricas e práticas referentes à Educação Infantil: “eu estava totalmente despreparado para entrar em uma sala de aula, se eu não tivesse passado pelo estágio na Escola de Educação Infantil do Sesc”.

João ressaltou que nesta experiência de estágio contava semanalmente com grupos de estudos, onde se discutia toda a prática e o embasamento teórico para esta ação:

“tínhamos uma ação – reflexão - ação”. A professora Maria também destacou a relação entre teoria e prática na formação do professor. Segundo ela, na faculdade temos grandes conhecimentos teóricos, mas falta a prática porque, ainda segundo esta professora, “saber e fazer são duas coisas diferentes”.

É perceptível a semelhança entre os pontos de vista deste sujeito acerca da necessária relação entre a teoria e a prática. Ambos atribuem à falta dessa relação ao fato de se sentirem despreparados para enfrentar o trabalho na sala de atividades com as crianças na Educação Infantil. Na opinião dos entrevistados, esta é uma falha na formação que a Urca oferece. Conforme Pimenta (2002),

“Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamental teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Que seja carece de teoria e prática ( p. 52).

Por outro lado, João pondera que a mudança na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Urca beneficia o processo de formação de um profissional apto a trabalhar na Educação Infantil por ter aumentado o número de disciplinas referentes à essa área, inclusive as disciplinas de estágio. No entanto, como já foi referido antes, João não acredita que essas mudanças realizadas a partir das propostas do CNE promoveram uma real alteração na qualidade da formação a que o curso se propõe de acordo com o que está escrito em seu PPP é que deixar “habilitado para atuar na educação formal e não formal, sendo o exercício do magistério” a base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Neste sentido, o Licenciado em Pedagogia da Urca é um profissional capacitado para interferir no processo educacional através da realização de atividades de ensino (docência na educação infantil, ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio), pesquisa e extensão. Assim, como na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências formais e não formais; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da educação numa perspectiva crítico - dialética (PPP, URCA, 2007).

A professora Edivone Meire parece também não estar satisfeita com o que está sendo possível oferecer como formação para essa área, pois expressou o desejo de que exista uma graduação exclusiva para a Educação Infantil, tornando o professor que atua nesta área mais competente. Ela considera que é necessário que o futuro profissional tenha mais conhecimentos específicos sobre infância e sobre como ser professor de

Educação Infantil. Segundo ela, “para esse professor ser competente tem que atuar também no campo sócio-político, pois se ele ficar só no pedagógico será uma prática muito pequena”. Segundo o professor Manoel Pina;

Nós trabalhamos com seres extremamente vivos (crianças) e estamos nos preparando só com mortos: Piaget, Vygotsky, Wallon. Ou seja, estamos pegando medidas dos mortos para trabalhar com vivos. Então pensando na formação em geral destes profissionais é que vamos pedir a criação aqui de um Curso de Pedagogia e de Curso de licenciatura em Educação Infantil.

De acordo com João, a mudança na proposta curricular do Curso de Pedagogia da Urca traz benefícios para a formação de um profissional que deseja estar apto à trabalhar na Educação Infantil, por ter aumentado o número de disciplinas referentes à essa área, inclusive as disciplinas de estágio. Mas, somente por oferecer mais disciplinas sobre a área, de fato, não garante que o egresso do curso de Pedagogia da Urca esteja com uma formação adequada para ser Professor de Educação Infantil. Portanto, é necessário que as disciplinas oferecidas possam realmente propiciar que o estudante se aproprie de vários conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sua atuação profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo maior analisar a adequação do Curso de Pedagogia para a formação do professor que atua na Educação Infantil a partir do caso da Universidade Regional do Cariri – URCA. Este curso sofreu mudanças na sua proposta pedagógica no sentido de adequá-la às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (CNE/CP N° 5/2005) e procura-se conhecer tanto a proposta antiga como a atual, buscando detectar as principais alterações para a formação do professor que irá trabalhar na Educação Infantil. Foi possível perceber que houve grandes transformações no que diz respeito à formação que possibilite ao egresso do referido Curso sair apto a ser professor de Educação Infantil.

Outro aspecto foi analisar o Projeto Político Pedagógico da Urca procurando fazer uma análise entre o que esse projeto acrescenta em qualidade para o referido Curso em relação ao que vigorava antes do CNE propor as alterações dos Cursos de Pedagogia em 2006. Foi constatado que a instituição aumentou o total de carga horária referente às disciplinas voltadas à Educação Infantil, além de incluir duas disciplinas eletivas, que também dizem respeito a essa área, tais como: *Literatura Infantil e Contação de História* e *Fundamentos das Artes visuais: Educação Infantil*. A utilização do maior número de horas na questão do estágio em média continua a mesma coisa, não há grandes diferenças havendo sempre uma adequação, mas do ponto de vista em geral não houve grandes diferenças.

Outra estratégia utilizada para tentar atingir o objetivo deste trabalho foi a realização de entrevistas com dois professores do Curso de Pedagogia da Urca, com um estudante do último ano do referido Curso e com uma professora de Educação Infantil que concluiu sua graduação no ano de 2003. Através destas entrevistas foram apreendidas as opiniões destes sujeitos acerca da formação oferecida e recebida no Curso de Graduação em Pedagogia na Urca. Assim, foi constatado que havia vários pontos em que as opiniões dos entrevistados coincidiam acerca desta formação, um deles foi sobre a quanto à distinção existente entre teoria e prática citada pelos entrevistados. No trecho abaixo o professor Manoel Pina questiona sobre essa formação.

O que é que nós estamos formando? Isso afeta os alunos por que eles sentem essa carência nós estamos num Curso essencialmente teórico e eles tão reclamando muito a prática. Tenho um projeto, a pesquisa que eu to fazendo é pra tentar trazer de novo a nossa já esquecida Escola de Aplicação que existiu por aqui e foi desativada. Gostaria que voltasse já ta com mais de 11 anos que ela foi desativada, um modo de fazer essa junção teoria e pratica seria aplicar aquilo que estamos aprendendo (Prof. Manoel Pina).

É importante destacar que todos os entrevistados apontam necessidades e preocupações em relação ao Curso de Pedagogia da Urca em relação à formação do professor de Educação Infantil. Quais são essas necessidades e preocupações? É preciso ir além de uma afirmação tão genérica.

Vale ressaltar que os sujeitos entrevistados têm opiniões semelhantes acerca dos resultados das alterações feitas na Proposta Pedagógica do referido Curso: consideram que, mesmo com todo esforço dispendido pelo Colegiado nesse sentido, o curso não proporciona segurança ao egresso quanto à sua prática pedagógica como professor de Educação Infantil. Assim, segundo estes sujeitos, esse Curso ainda deixa a desejar na sua função de formar o estudante para ser Professor de Educação Infantil.

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069 de 13/07/1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis). Acesso em: 20/03/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro. 1996. Gerais - Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB**, Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article). Acesso em: 19/03/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional, Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 28/03/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto Lei nº 5.452**. Diário Oficial da União, 01 de Maio de 1943, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2404227/art-389-par-1-consolidacao-as-leis-do-trabalho-decreto-lei-5452-43>. Acesso em: 17/05/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. MEC - **IBGE/Censo Escolar**. DATASUS, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. ANFOPE – **Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação**. I Conferência Brasileira de Educação na PUC – São Paulo em 1980. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf). Acesso em: 16/06/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Casa Civil. DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939**. Rio de Janeiro, Publicado no Diário Oficial da União na Seção 1, em 06/04/1939. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm). Acesso em: 04/05/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18/03/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer MEC/CNE/CP Nº 3, de 2006**. Reexame do parecer nº5 de 20 de dezembro de 2005. Publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em 13/04/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa nacional de formação de professores em exercício - PROFORMAÇÃO**. Resolução CNE/CEB 01/2003. MEC/SEEC- Secretaria de Educação a Distância, 2003. Disponível em: [proformacao.proinfo.mec.gov.br/baselegal.asp](http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/baselegal.asp). Acesso em 27/02/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. MEC/CNE, 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnfpeb>. Acesso em: 16/05/2010.



CEARÁ, Secretária de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

COLLING, Graciele de Souza. **Compreensão de professores de educação infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis**. Zero a seis, Florianópolis, n. 24, 2011, ISSN 19804512. Dissertação. Disponível em: <http://capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102741006011004P3>. Acesso em: 13/01// 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil**. In: DALBEN, Â., DINIZ, J. LEAL, L. SANTOS, L. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa e Ensino de Línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, M. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 19)

CRUZ, Silvia H. V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República**. Cadernos de Pesquisa. n.64. São Paulo: FCC, 1994.

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

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2º Edição, 2001.

MANCHOPE, Elenita C. P. MARTELLI, Andre a Cristina. **A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96.** Pareceres CNE, nº 251/62 252/69. Revista Eletrônica de Ciências da Educação – RECE. ISSN 1677-3098. Volume 3, nº1, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso em: 11/07/2012.

MINAYO, M<sup>a</sup> Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO. Cynthia de Souza Paiva. **Criatividade e brincadeira de faz de conta nas concepções de professores da educação infantil.** Rio de Janeiro, 2004. Dissertação disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200435031003010001P0>. Acesso em: 13/01/2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo. Volume 1, n 3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 15/05/2012.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organismos multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25 – 63, mar. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (Orgs). **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Portugal: Livraria Minho, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (ORG.) **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez & Moraes, 2002.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. **A formação do professor no curso de pedagogia**. Paraná: 2010. Volume 03 / n. 03 ago.-dez. Dissertação disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 04/03/ 2012.

PINTO, Daniella Basso Batista. **Formação de Professores na Universidade: o curso de Pedagogia em questão**. São Paulo, 2009. Dissertação disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 04/03/2012.

## 8. APÊNDICES: ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

### APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GRADUANDO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

#### Bloco I

Nome da (o) entrevistada (o):

Data:

Cidade:

Local onde trabalha:

#### Bloco II

1. Em que ano você se forma?
2. Por que escolheu essa área da Educação Infantil?
3. Qual a faixa etária das crianças com as quais você trabalha?
4. Você já trabalhou como professora antes?
5. Em que tipo de instituição: pública ou privada?
6. Sua(s) turma(s) tinha(m) que faixa etária?
7. Durante quanto tempo ficou nessa instituição?
8. O que você achou dessa experiência?
9. Em sua opinião, qual é a função da Educação Infantil?
10. Para você, qual o papel do professor de Educação Infantil?
11. Existe algum conhecimento que você acha que deveria ter estudado no seu Curso de formação, mas que não foi oferecido? Cite-o(s).
12. O que é/foi mais interessante no curso?
13. Se você pudesse o que mudaria em seu Curso de formação?

14. No geral como analisa o curso no sentido da sua adequação ao preparo para trabalhar como professor de Educação Infantil.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Bloco I

Nome da (o) entrevistada (o):

Data:

Cidade:

Local onde trabalha:

Bloco II

1. Em que ano você se formou?
2. Por que escolheu essa área da Educação Infantil?
3. Qual a faixa etária das crianças com as quais você trabalha?
4. Você já trabalhou como professora antes?
5. Em que tipo de instituição: pública ou privada?
6. Sua(s) turma(s) tinha(m) que faixa etária?
7. Durante quanto tempo ficou nessa instituição?
8. O que você achou dessa experiência?
9. Em sua opinião, qual é a função da Educação Infantil?
10. Para você, qual o papel do professor de Educação Infantil?
11. Descreva um aspecto marcante da sua formação inicial para a sua prática docente.
12. O que você estudou no curso de formação que hoje aplica na Educação Infantil?
13. Atuando na Educação Infantil você sente falta de algum conhecimento que deveria ter visto no seu Curso de formação?
14. Quais as principais dificuldades em sua prática pedagógica?

15. Você sabe em que corrente pedagógica baseia sua prática?
16. Há algum teórico em quem você busca embasar essa prática. Caso positivo, cite-o(s). Por que o(s) escolheu?
17. Fale sobre outros cursos que você fez além da formação inicial.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

Bloco I

Nome da (o) entrevistada (o):

Data:

Cidade:

Local onde trabalha:

Bloco II

1. Você acompanhou aqui na instituição o período de transição do Curso de Pedagogia anterior para o atual (a mudança da grade curricular, da proposta pedagógica)?
2. Em sua opinião esse “novo” curso de pedagogia é melhor? Em que sentido?
3. Qual a sua opinião acerca da eficácia de um Curso de Pedagogia, como é o caso do oferecido pela Urca, que prepara os seus alunos para várias áreas de atuação (Coordenador, Gestor, Professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I)



ANEXO

---