



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

TATHIANE RODRIGUES LIMA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA FAGED/UFC**

FORTALEZA

2015

TATHIANE RODRIGUES LIMA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA FACED/UFC**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso Especialização em
Docência na Educação Infantil, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Especialista
em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dr. Idevaldo da Silva
Bodião.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L711f Lima, Tathiane Rodrigues

A formação inicial de professores da educação infantil: uma análise do projeto pedagógico do curso da FACED-UFC / Tathiane Rodrigues Lima. – 2015

57 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião

1. Educação infantil 2. Professores – Formação I. Título.

CDD 370

TATHIANE RODRIGUES LIMA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA FACED/UFC

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso Especialização em
Docência na Educação Infantil, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Especialista
em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Joana Adelaide Cabral
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais, Olívia e Antônio.

Ao meu esposo, Venícios Ribeiro.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, pela sabedoria concedida ao longo dessa caminhada.

À minha mãe querida, por seus incentivos e estímulos ao crescimento profissional.

Ao meu marido, Venícios Dutra, por seu carinho, respeito e presença ao longo desta produção acadêmica.

Às minhas irmãs Cilene, Irene, Sônia e Sílvia, pela companhia, e por todo o apoio.

Ao professor Bodião, por sua excelente orientação conduzida por sábios diálogos e apoio. Meus sinceros agradecimentos por sua compreensão e por todos os estímulos diante dos obstáculos!

Aos professores participantes da Banca Examinadora, Júlio César Araújo e Joana Adelaide Cabral.

Às entrevistadas mais que especiais. Considero que esses momentos de entrevistas foram extremamente formativos. Obrigada por toda a atenção!

“Mas que outros significados tem a formação? Alguém se forma no dia da formatura? Nessa profissão, estamos sempre nos formando, e (se conseguirmos) nos transformando. Ao longo dos cursos que frequentamos, dos discursos que ouvimos e dos percursos que trilhamos, há conquistas, decepções, dúvidas, incertezas; conhecemos diferenças; muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar; em outras, a dura realidade é contraposta a doces palavras e por vezes o que aprendemos se distancia muito do que precisamos aprender, do que queremos ou escolhemos” (KRAMER, 2011, p. 128).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil. O objetivo principal é conhecer como vem sendo realizada a formação inicial dos futuros professores para atuar nesta primeira etapa da educação básica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC. Como objetivos específicos, a iniciativa buscou explicitar o processo de desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil, analisar o perfil do Curso de Pedagogia; e refletir sobre a atual Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UFC. Esta investigação baseou-se nos atuais debates que vem destacando a importância da formação do professor de Educação Infantil. Para tanto, foram analisadas as contribuições de autores como Cruz (2000), Kuhlmann Jr.(1998), Formosinho (2011), Libâneo (2010), Kramer (2011), Hollanda (2007), Pinto (2012) e Kishimoto (2011). Em relação aos documentos legais, percebeu-se a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006). Com base neste referencial, foi desenvolvido um estudo de caso, através da abordagem qualitativa, junto às professoras universitárias do Curso de Pedagogia da UFC. Utilizou-se análise documental da atual Proposta Pedagógica deste curso (UFC/Faculdade de Educação, 2013), e foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que a formação inicial de professores da Educação Infantil deve estar amparada em conhecimentos de ordem teórica e prática. Assim sendo, é necessária uma formação que perceba as singularidades do desenvolvimento infantil, levando em consideração desde a faixa etária das crianças atendidas pelas creches, suas múltiplas linguagens, suas maneiras individuais de pensar, tal como a superação de preconceitos em relação às potencialidades de cada criança.

Palavras chave: Formação de professores; Educação Infantil; Pedagogia.

ABSTRACT

The basis of this research is to observe the initial teacher training of professionals who will work in early childhood education. The main purpose of this project is to investigate how these future teachers have been trained to work in this first stage of basic education in the Pedagogy Course of the Federal University of Ceará. This work has three specific objectives. The first one sought to explain the historical development process of early childhood education in Brazil; the second intended to analyze the profile of the Education Course; and the last one aimed to reflect on the current Pedagogy Course at UFC. This research has also been based on the current discussions that have highlighted the importance of teacher training for early childhood education in Brazil. Thus, we analyzed the contributions of authors like Cruz (2000), Kuhlmann Jr. (1998), Formosinho (2011), Libâneo (2010), Kramer (2011), Hollanda (2007), Pinto (2012) and Kishimoto (2011). We have also considered the relevance of the standards DCPN/2006. Based on this framework, a case study was developed through a qualitative approach, along with university professors of the UFC Pedagogy Course. We have analysed the pedagogical practices at the UFC Pedagogy Course, as well as conducted semi-structured interviews with the same professors. The results of this research showed that the initial training of educators in the field of early childhood education should be supported by theoretical-practical knowledge. Therefore, this practice should focus on the singularities of child development, taking into account the children's age, their multiple languages, and their unique ways of thinking. It should also overcome prejudices about the potential of each child.

Keywords: Teacher education; Early Childhood Education; Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NDC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES.....	14
2.1	Breve histórico da Educação Infantil.....	14
2.2	O Curso de Pedagogia em foco.....	17
3	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	21
3.1	A opção metodológica.....	21
3.2	Participantes da pesquisa.....	23
3.3	Instrumentos da pesquisa.....	24
3.4	Análise dos dados.....	25
4	O QUE PENSA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
4.1	Evolução recente dos currículos do Curso de Pedagogia, da FAGED/UFC, a partir das disciplinas da área de Educação Infantil.....	27
4.2	Especificidades das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013.....	29
4.3	Dificuldades e possibilidades da formação inicial de professores em Educação Infantil no atual currículo do Curso de Pedagogia da UFC.....	32
4.4	Aspectos importantes na formação inicial do professor da Educação Infantil.....	37
4.5	Qualidade na Educação Infantil: <i>nós não tivemos isso, não temos essa experiência</i>	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
	APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	52
	ANEXO 1 DECLARAÇÃO REFERENTE À REVISÃO DO TCC.....	56

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta uma discussão sobre a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, tomando como foco a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), reformulada em 2013.

Este tema esteve relacionado a interesses pessoais que foram se delineando ao longo da trajetória acadêmica, iniciada no curso de graduação em Pedagogia, bem como através das experiências, tanto como professora, quanto como coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Rede Pública do Município de Fortaleza.

Foram marcantes as experiências como monitora das disciplinas de Pesquisa Educacional e Didática do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período da graduação. Nessas vivências, o contato direto com graduandos e suas dúvidas foram provocativas, no sentido de produzir reflexões sobre a importância da formação inicial aos futuros docentes.

Tais reflexões resultaram na produção do trabalho monográfico “A formação em pesquisa no Curso de Pedagogia: um estudo sobre o trabalho pedagógico na universidade” (LIMA, 2009). Estudo este que teve como tema o trabalho pedagógico na formação em pesquisa, no Curso de Pedagogia - UECE.

Posteriormente, foi desenvolvido, no Curso de Especialização em Psicopedagogia, um estudo analisando a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil “A formação inicial de professores da Educação Infantil: um olhar sobre o Curso de Pedagogia da UECE” (LIMA, 2012).

Essas investigações permitiram maiores aproximações com a legislação e com a história da Educação Infantil, e com as propostas curriculares desenvolvidas no Curso de Pedagogia da UECE. Tais vivências se relacionaram às experiências como professora efetiva do município de Fortaleza, em um Centro de Educação Infantil (CEI). E, mais recentemente, com a experiência de coordenadora pedagógica da Educação Infantil, na rede municipal de ensino.

A partir de breve análise da história da Educação Infantil no Brasil, percebe-se que desde as primeiras iniciativas do atendimento à criança pequena,

houve diferença na distribuição dos bens culturais, o que é apontado por Cruz (2000, p. 18) ao afirmar que:

É importante assinalar que desde esses primórdios, havia basicamente dois tipos de instituições para o atendimento à criança pequena: a creche, voltada para as crianças das camadas empobrecidas da população, voltadas mais para a sua guarda e alimentação, e as pré-escolas em geral direcionadas para as camadas médias e altas da população, com maiores preocupações com métodos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento das crianças.

A história da Educação Infantil em nosso país é, desde o início, marcada por um atendimento educacional que parece ter como parâmetro a classe social a que pertence o educando; mostrando-se, desse modo, discriminatório em relação às classes menos favorecidas.

Na busca de superação dessa matriz, em função das mobilizações populares na década de 80, constrói-se uma nova concepção de criança, entendida como sujeito de direitos. Portanto, surge um novo modelo de educação destinado às crianças, o que permitiu um início de melhorias no atendimento educacional destinado às populações mais vulneráveis.

Essa preocupação com relação à qualidade na Educação Infantil foi evidenciada a partir da discussão e da publicação de alguns documentos pelo MEC / COEDI, dentre os quais, podem-se citar: (i) Política de educação infantil (1994), (ii) Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994), e especialmente, (iii) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças (1997). Esses documentos, construídos sob intensas pressões de setores organizados da sociedade civil e importantes entidades acadêmicas, propõem uma nova concepção de criança, como sujeito social e histórico que assimila e constrói cultura.

Reconhecendo-se as mudanças de rumos nas esferas do governo federal, com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, é possível citar, além desses documentos, outros que merecem destaque, dados os avanços decorrentes, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2002), ainda sob a égide da presidência de Fernando Henrique Cardoso, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006). Referente a estas Diretrizes, pode-se afirmar que:

[...] Destacam a pesquisa como princípio formativo, atividade investigativa que possibilita ao futuro pedagogo o exercício da docência a partir da apreensão dos mais diversos conhecimentos educacionais, sejam eles

provenientes de estudos teóricos ou práticos na perspectiva do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Os elementos presentes nessas duas resoluções acompanham os debates que vem se processando no âmbito educacional a respeito da relação entre ensino e pesquisa, especialmente em torno do seu potencial educativo na formação do professor. (LIMA, 2012, p. 34).

É importante frisar que a profissionalidade docente exige criticidade e contínuas reflexões sobre as ações cotidianas, de modo que, as funções dos professores da Educação Infantil, em particular, não podem ser exercidas por quaisquer pessoas, principalmente porque na primeira infância é que se estruturam as bases do desenvolvimento e da identidade dos indivíduos.

Diante dessas novas concepções de criança e de Educação Infantil, surge um novo perfil profissional em relação ao docente dessa área; sobre isso, Formosinho (2011, p. 182) afirma:

Pressupõe-se o reconhecimento de que estes profissionais são dos mais importantes agentes educativos profissionais do sistema, pelo fato de serem os primeiros com que a criança contata, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afetivo.

Este perfil docente remete a um profissional que reflita sobre sua prática, no sentido de aprimorá-la, trazendo novos subsídios para as mediações no processo de educação das crianças. Essas novas abordagens apresentadas a partir das ideias de criança, de Educação Infantil, e do papel do professor no desenvolvimento desses cidadãos passam a exercer influências sobre os cursos de formação inicial e continuada.

Por considerar a importância da formação desses profissionais como premissa para uma educação de qualidade é que este estudo se debruça sobre a proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED/UFC, sediado em Fortaleza. Ampara-se na proposta de Nóvoa (1995, p. 23), segundo a qual “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Para descortinar esse cenário, propõem-se os seguintes questionamentos: Como ocorre a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, a partir da atual proposta curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFC? Quais os desafios para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade?

Tomando como referência essa problemática, a investigação procurou compreender o processo de formação inicial de professores da Educação Infantil, através de uma análise da nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FECED/UFC. Para tanto, buscou, especificamente, (i) discutir os avanços e os retrocessos da Educação Infantil, a partir do desenvolvimento histórico no Brasil; (ii) analisar o perfil do Curso de Pedagogia, amparando-se na formação do professor da primeira etapa da educação básica; e (iii) refletir sobre a formação inicial do professor de Educação Infantil, a partir de um projeto pedagógico específico, e através de entrevistas com duas professoras universitárias deste curso.

Os achados do estudo, além desta Introdução, estão condensados no presente relatório nos quatro capítulos subsequentes, que se completam com as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

O capítulo após o texto de Introdução contém reflexões sobre o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e sobre o perfil do Curso de Pedagogia; o capítulo três aborda os caminhos metodológicos da presente pesquisa; o capítulo quatro apresenta a perspectiva da formação inicial de professores no âmbito da UFC, destacando o Curso de Pedagogia da FACED/UFC; apresentando-se, logo depois, a título de considerações finais, as reflexões sobre a formação de professores da Educação Infantil.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Analisar o processo da atual formação inicial de professores da Educação Infantil, a partir dos cursos de Pedagogia, exige, primeiramente, um olhar retrospectivo sobre esta que atualmente é entendida como primeira etapa da educação básica.

Faz-se necessária uma revisitação em tempos anteriores, pois a história da Educação Infantil traz perspectivas que revelam como esta tem sido percebida ao longo do tempo. Este resgate, através de alguns aspectos importantes, permite compreender melhor o delineamento da profissionalidade docente no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, Hollanda (2007, p. 32) afirma que:

O conhecimento deste percurso histórico nos possibilita compreender melhor a construção da identidade deste profissional, que ainda hoje busca se firmar como um profissional da área da educação, e que só passou a ser reconhecido legalmente como professor há apenas duas décadas. Como esta construção é dinâmica e, portanto, permeada de avanços e retrocessos, esta análise histórica permite-me também vislumbrar os atuais dilemas e desafios a serem enfrentados por quem abraça a profissão docente na Educação Infantil.

A revisitação permitirá, posteriormente, evidenciar com maior clareza o perfil do Curso de Pedagogia, a partir da conjuntura da formação de professores para atuar nesta primeira etapa da educação básica, uma vez que o objetivo do presente capítulo reside em delinear o percurso necessário à compreensão da formação de professores da Educação Infantil, a partir de cursos de licenciatura em Pedagogia.

2.1 Breve histórico da Educação Infantil

A história da Educação Infantil, desde o seu surgimento em nosso país, processou-se através de atendimento diferenciado, em função da classe social de seu público alvo, mostrando-se, desde o início, discriminatória em relação às classes sociais menos favorecidas; Kuhlmann Jr (1998, p. 102), a respeito deste assunto, afirma:

O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas

verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população.

Aos filhos recém-libertos das mães escravas (após a Lei do Ventre Livre), tal como às crianças pobres, eram destinadas instituições onde se privilegiavam a guarda e a alimentação.

Essa proposta educacional, denominada de assistencialista, oferece um atendimento precário à criança pobre, visando a discipliná-la à obediência de regras sociais, domesticando-a para torná-la passiva e submissa à sua condição social. O que é questionado, portanto, não são os serviços de assistência, necessários para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, independente, de sua classe social, mas a forma como esses serviços são oferecidos à população pobre, baseados numa visão preconceituosa e descomprometida com a qualidade. (HOLLANDA, 2007, p.32).

Em contrapartida, aos filhos da elite, reservavam-se instituições, as quais se privilegiavam em suas propostas pedagógicas a criatividade e a sociabilidade infantil.

Os primeiros indicativos de instituições de Educação Infantil no século XIX, segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2005a), ficaram restritos aos jardins de infância que atendiam crianças de setores sociais privilegiados. Apesar das intensas manifestações que envolviam as crianças pobres, os espaços educativos para as camadas populares, quando eram criados, explicitavam, desde as origens, suas intencionalidades (para o povo ou gratuito), o que se evidencia na citação do mesmo autor, que afirma:

As divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, como na referência (...) que identifica o jardim-de-infância para os ricos em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres, chamados de *Volkskindergarten* na Alemanha, e *free kindergartens* nos Estados Unidos e na Inglaterra. (KUHLMANN JR., 2005a, p.73).

Com o advento do início da industrialização, nos Estados Unidos e países da Europa, no século XIX, ocorreu a entrada, em massa, de mulheres ao mercado de trabalho; fato este que modificou a maneira de educar e de cuidar dos filhos das camadas populares.

Passou-se, então, a refletir sobre as necessidades de espaços onde as crianças, filhas das trabalhadoras, pudessem permanecer, durante as jornadas laborais das suas mães. Para solucionar esse impasse, foram criadas as creches.

A primeira creche de que se tem conhecimento no Brasil foi, segundo Kuhlmann Jr. (2005b), destinada aos filhos das operárias de uma tecelagem, no Rio

de Janeiro, inaugurada em 1899, no alvorecer do século XX, Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado.

As profissionais que estavam à frente desta “educação” com crianças não lhes eram exigidas quaisquer formações, sobressaindo os valores da filantropia e do assistencialismo; agreguem-se a isso precárias condições das estruturas físicas para esse atendimento e teremos um bom retrato do funcionamento dessas instituições.

Tal quadro é permeado por um atendimento desvinculado do compromisso com a qualidade, matriz concebida por valores segregadores, tais como, quanto menor a criança, menor o comprometimento em oferecer melhores condições de educação. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), este atendimento de baixa qualidade era percebido como algo natural, corriqueiro e, de certo modo, como necessário.

As concepções vigentes de Educação Infantil se vinculavam às necessidades do mercado de trabalho, incorporando o perfil predominante da época. Desse modo, as primeiras décadas do século XX foram notoriamente marcadas pelo surgimento de creches junto às indústrias, tendo como justificativa a reunião das crianças, a fim de que seus pais pudessem trabalhar.

A década de 60, do século passado, foi marcada por inúmeras conquistas femininas, dentre as quais a instauração na legislação trabalhista, Consolidação das Leis de Trabalho - CLT, de pressupostos, segundo os quais as empresas que tivessem pelo menos 30 pessoas trabalhando deveriam ter um local adequado para os filhos dessas operárias; estes receberiam assistência adequada, desde a amamentação até os seis meses de idade (CLT/1943, Art. 389). Porém, essa determinação pouco foi cumprida, revelando o descompasso entre a lei e o cotidiano.

Na década de 70, emergiu com bastante fôlego o marco da “educação compensatória”, que objetivava compensar supostas deficiências ou carências que as crianças pobres, em princípio, teriam. Sobre isso, Cruz (2000, p. 19), afirma:

Em primeiro lugar, é preciso se dar conta que o discurso oficial, isto é, o pensamento corrente entre os detentores do poder, não considerava as diferenças que existem entre as crianças as quais são resultado da sua inserção social e cultural. Então, tomava as características das crianças das classes média e alta como padrão e consideravam as crianças pertencentes às classes sociais marginalizadas como inferiores.

Esse ideal deu origem a uma proposição chamada de teoria da privação cultural; através de tal indicativo, houve um aumento da demanda em relação à Educação Infantil, pois se previa a oferta de oportunidades às crianças oriundas das camadas populares, a fim de que superassem suas dificuldades, diante da carência percebida.

Depois da Constituição Federal de 1988, com o início da redemocratização da sociedade brasileira, importantes documentos corroboraram com a ideia de que a criança é um ser de direitos, fato reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/2006, ao instituir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, marcando o início de modificações nas concepções de criança e de Educação Infantil. A esse respeito, Hollanda (2007, p. 31) afirma:

Diante destas novas concepções de criança e de Educação Infantil, novas exigências surgiram relativas à função do profissional que atua com a criança pequena. Estas basearam-se nas contribuições das teorias construtivistas sobre aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1994, 2000, 2004; WALLON, 1981, 1989). O profissional que se quer na Educação Infantil passa a ser o professor, que, para atender a todas as exigências do seu novo perfil profissional, precisa ter uma formação universitária, em curso de Pedagogia, que tenha por princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que seja capaz de assegurar-lhe consistência teórico-prática para atuar na área.

A respeito da formação universitária, mais especificamente, sobre o Curso de Pedagogia, este perdura como palco da formação, em princípio, necessário aos professores da Educação Infantil. Na atualidade, no entanto, o perfil desse curso se mostra difuso e pouco delineado, como se pretende destacar no subitem a seguir.

2.2 O Curso de Pedagogia em foco

O Curso de Pedagogia, desde a sua origem, tem se mostrado pouco específico no que se refere ao perfil do formando, especialmente no que diz respeito à docência; a partir dessa compreensão, pretende-se delinear neste subitem alguns traços históricos referentes ao curso em questão.

Em 1939, com a publicação do Decreto Lei Nº. 1190 nasce o Curso de Pedagogia organizado em uma proposição que, mais tarde, ficou conhecida como o “esquema 3 + 1”, o qual era formado por três anos de estudos nas áreas de

Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, incluindo mais um ano de estudos na seção especial de Didática.

O esquema 3 + 1, ou seja, primeiro o bacharelado com três anos de duração, depois a licenciatura com um ano apenas, evidenciava a prioridade na formação do bacharel. A licenciatura figurava nesse esquema como apêndice do bacharelado. Depois de garantida sua profissionalização (bacharel), o aluno tinha a oportunidade de obter mais um título (licenciado) e, se tivesse interesse, tinha em aberto a possibilidade de dar aulas. Essa situação ilustra a precariedade em torno da concepção do profissional de ensino por parte das políticas educacionais no Brasil, sempre manifesta nas legislações que regulamentaram os cursos de formação de educadores (PINTO, 2012, p.2).

Evidencia-se, assim, na origem do Curso de Pedagogia e dos demais cursos de Licenciatura, um descaso em relação à docência, sendo esta relegada apenas ao último ano de formação. Assim, sendo este curso caracterizado como apêndice do bacharelado. Pinto (Ibidem) aponta, por outro lado, que o pedagogo concludente buscava nas regências de aulas as únicas alternativas de trabalho, já que o técnico em educação não tinha especificado seu campo de atuação profissional.

Esses elementos mostram ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do campo de conhecimento do Curso de Pedagogia e na formação intelectual e profissional desses licenciados (LIBÂNEO, 2010). O caso se torna ainda mais crítico, levando-se em consideração as especificidades necessárias à formação do professor da Educação Infantil; a esse respeito, Kishimoto (2011, p. 107), afirma:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de percepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental.

A pouca relevância dos estudos referentes à criança que está na Educação Infantil pode se evidenciar, a partir da percepção do curso de Pedagogia, como uma proposta de formação muito generalizada, uma vez que, em princípio, prepara profissionais para os mais diversos campos em que ocorrem ações pedagógicas, e acaba por tratar os estudos referentes à Educação Infantil de forma

parcial, trazendo nessa perspectiva, e em vários casos, apenas disciplinas optativas na grade curricular; essa “diversidade formativa” e essa fragmentação disciplinar são evidenciadas no seguinte trecho:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos. (Ibidem, p. 109).

Somado à proposta globalizante dos cursos de Pedagogia, ainda perdura o desconhecimento da importância de qualificar o docente responsável pelo cuidar e pelo educar das crianças; assim, parece sobreviver o pressuposto, equivocado, de que quanto menor a criança, menor a complexidade da formação dos profissionais. Como Kramer (2011, p. 126) exprime:

[...]. Ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira. Na pesquisa Formação do profissional de creche, Denise Gusmão (1997), após entrevistas com auxiliares e berçaristas, aponta a existência de identidade duplamente frágil: ‘por um lado, a falta de formação especializada e por outro, a desvalorização que o trabalho com a criança pequena ainda sofre, enfraquecida também pelos critérios pouco específicos exigidos para a função’ (p.79).

Sobre este aspecto, a indefinição em relação ao perfil do Curso de Pedagogia corrobora ao desenvolvimento de uma formação frágil, desprovida de especificidades inerentes ao trabalho pedagógico desenvolvido com bebês, por exemplo. A “polivalência” é marcante neste curso, levando o graduando a ser submetido a um currículo impregnado por disciplinas de várias áreas.

Constata-se que o Curso de Pedagogia, criado em 1939, ao longo de 30 anos formou profissionais sem um perfil definido, uma vez que o próprio curso não tinha clareza de que demanda ocupacional procurava atender com a formação do técnico em educação, cujas funções não foram definidas nem sua absorção pelo sistema de ensino estava legalmente prevista. (PINTO, 2002, p. 3).

O Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação regulamentou o Curso de Pedagogia e reorganizou o ensino brasileiro aos moldes do regime imposto pelo golpe militar de 1964. Foram abertas diversas possibilidades, entre as quais a criação de habilitações no Curso de Pedagogia; referindo-se a este Parecer, Pinto (Ibidem, p. 4) afirma:

Esse Parecer muda estruturalmente o curso de Pedagogia, introduzindo um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para a formação de alguns profissionais não docentes da área do magistério, que passam a ser chamados de especialistas em educação. São eles os profissionais responsáveis pelas especificidades que já se haviam firmado, a partir dos anos 1930, no meio educacional brasileiro (orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar), com cursos específicos oferecidos em outros espaços formativos.

Além dessas habilitações que objetivavam formar os especialistas em educação, dentro da lógica da divisão/segmentação do trabalho escolar, própria das concepções vigentes, este Parecer previa também a criação de outras habilitações, desde que as instituições percebessem como necessárias; além dessas possibilidades, incluía-se, também, a formação de professores para o ensino das disciplinas e atividades práticas do Curso Normal. Este Parecer orienta legalmente os Cursos de Pedagogia até 2006, quando então são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP/2006).

As DCNP/2006 trazem importantes avanços, entre os quais a notoriedade para a docência, desde a Educação Infantil (art. 2º), e a importância do estágio curricular realizado no curso (art.8º), dando ênfase às diferentes etapas da educação básica.

Através das Diretrizes, é possível inferir que o professor que atuará na Educação Infantil deverá ter formação sólida, subsidiada pela pesquisa, reflexão, ação, e construção de conhecimentos que possam alicerçar práticas de qualidade que levem em consideração as crianças em suas múltiplas linguagens.

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta investigação procurou compreender o processo de formação inicial de professores da Educação Infantil através de uma análise da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC, concluída em 2013 e implantada a partir do primeiro semestre de 2014. Para tanto, buscou especificamente discutir aspectos históricos relacionados à Educação Infantil no Brasil; delinear perfil do Curso de Pedagogia, a partir de alguns marcos históricos; analisar a formação do professor de Educação Infantil, a partir do Ensino Superior, e refletir sobre a formação inicial do futuro docente de Educação Infantil.

O objetivo central deste capítulo é caracterizar a abordagem metodológica que foi escolhida para permitir a recolha e a análise dos dados relativos à referida proposta de formação inicial de pedagogos, tomando como elemento principal as especificidades que dizem respeito ao futuro profissional desses graduados, atuando nas salas da Educação Infantil.

Inicialmente serão explicitados os caminhos deste estudo delimitando a opção metodológica adotada, posteriormente serão apresentadas as professoras que aceitaram participar desta pesquisa, e os instrumentos utilizados no decorrer do referido processo.

3.1 A opção metodológica

A iniciativa, orientada pelos objetivos anteriormente apresentados, enquadra-se no campo das Ciências Sociais, em um estudo de natureza qualitativa de tipo empírica. Essa opção se justifica pela preocupação principal deste estudo, que objetiva compreender elementos do processo de formação inicial de futuros professores da Educação Infantil, privilegiando a visão de professoras formadoras. De forma complementar, procura-se, também, dialogar com outras propostas atualmente em curso, bem como estudos correlatos a esta temática.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que leva em consideração valores e atitudes de agentes educativos, almejando compreender e interpretar os fenômenos, principalmente, a partir dos significados que as pessoas envolvidas lhes atribuem.

A escolha da abordagem como uma pesquisa qualitativa, também se pauta em suas características principais, como as apontadas por Minayo (2011, p. 21), quando afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Esta opção também tomou como referência a percepção de Stake (2011), para quem a pesquisa qualitativa tem sua lógica baseada principalmente na percepção e na compreensão humana, objeto deste estudo.

A abordagem como uma investigação qualitativa também foi entendida como a mais indicada para este estudo, por ter, ele, o ambiente natural como fonte direta dos dados, e, principalmente, ter o pesquisador como principal instrumento de coleta dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Outros elementos reafirmam a adequação da escolha, uma vez que: (i) os dados coletados, e tratados, são predominantemente descritivos; (ii) a preocupação maior é entender o significado que os envolvidos atribuem aos elementos que os são focos de atenção especial pelo pesquisador e (iii) a análise de dados, aqui apresentados, seguiram um processo indutivo, partindo das informações mais localizadas para vinculações mais gerais (Ibidem).

A partir dessas considerações, como características de pesquisas qualitativas, optou-se pela sua tipificação como um estudo de caso, já que permite a investigação “de um caso” em caráter mais aprofundado. O estudo de caso é uma estratégia que possibilita, ao mesmo tempo, precisão e aprofundamento nos aspectos originais do caso investigado, permitindo garantir alta dose de consistência aos dados obtidos; para Ludke e André (1986), o “estudo de caso” se constitui numa abordagem que objetiva a interpretação da realidade analisada, de modo detalhado.

Ainda para Ludke e André (1986), os princípios frequentemente relacionados aos estudos de caso se superpõem às características gerais anteriormente relatadas como caracterizações das pesquisas qualitativas; os elementos dos estudos de caso aqui considerados importantes são: (i) eles visam à descoberta, não havendo “teses” específicas a serem “provadas”; (ii) eles enfatizam

interpretações contextualizadas, buscando articular os dados e as situações em que estão/estiveram presentes; (iii) buscam retratar a realidade de forma completa, por isso as articulações são contextualizadas e de forma tão profunda quanto seja possível, dentro das limitações dos específicos estudos; (iv) usam uma variedade de fontes de informação, no nosso caso, documentos, entrevistas e textos acadêmicos; (v) permitem generalizações naturalísticas, o que vincula os resultados de um específico estudo com situações a ele semelhantes e, (vi) procuram representar diferentes pontos de vista presentes em uma situação.

Nesta pesquisa, o caso estudado partiu da proposta de formação inicial de professores do curso de Pedagogia oferecido pela FACED/UFC, sediada na cidade de Fortaleza. A abordagem considera, além dos documentos que dão sustentação à proposição, as perspectivas de professoras envolvidas com o processo de atualização da proposta curricular do referido curso.

A escolha desse estudo decorre da intencionalidade de se estudar como vem ocorrendo a formação inicial, no âmbito do Ensino Superior, de professores para atuar na Educação Infantil, identificando suas dificuldades, tanto quanto suas possibilidades, trazendo o foco para os aspectos importantes desta formação inicial.

3.2 Participantes da pesquisa

Como foi dito anteriormente, esta investigação procurou focar alguns dos profissionais que participaram do trabalho de elaboração da Proposta Curricular de 2013 do Curso de Pedagogia da FACED/UFC, tendo envolvido 02 (duas) professoras dessa instituição.

As entrevistadas foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: (i) são professoras que atualmente ministram disciplinas da área de Educação Infantil no referido curso, (ii) são professoras que participaram da elaboração da nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFC e, (iii) mostraram disponibilidade para participar, respondendo aos questionamentos. As entrevistadas, neste estudo, possuem nomes fictícios: ÍRIS e MARGARIDA.

A professora Íris possui graduação em Psicologia pela USP (1979), realizou seu mestrado em 1987 e doutorado em 1993, ambos na área de Psicologia escolar na USP. Seus estudos de pós-doutoramento ocorreram na Universidade do Minho, Braga, Portugal, no ano de 2007, na área de Educação Infantil. Fez concurso

para UFC, sendo admitida como professora universitária em 1992 na área de Educação Infantil; em 2011, fez concurso para professora titular da mesma área.

Margarida terminou sua graduação pela Faculdade de Educação da UFC, curso Pedagogia em 1998; possui mestrado e doutorado na área de Educação Infantil, realizados no Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da FAGED/UFC. É concursada na FAGED/UFC desde 2008 na área de Educação Infantil.

As percepções de cada uma dessas professoras a respeito da formação inicial serão evidenciadas no capítulo de análise de dados desta pesquisa.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Este estudo se amparou em uma fase exploratória, a qual subsidiou a obtenção dos dados relativos ao objeto pesquisado. Os instrumentos utilizados para a elaboração deste estudo foram: análise documental, levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. Optou-se pelas entrevistas, por entender que, diferente de outras técnicas,

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas porque, mesmo partindo de uma estrutura básica, permitem ao entrevistador seguir elementos novos que podem surgir ao longo da própria entrevista (Ibidem).

As entrevistas foram realizadas nos meses novembro e dezembro do ano 2014, e seguiram um esquema previamente organizado, tendo as questões a divisão em três tópicos: (i) os dados de identificação, (ii) as vivências no processo de reformulação do projeto pedagógico curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFC e (iii) aspectos da formação docente específica para o exercício do magistério na educação infantil (o roteiro se encontra nos apêndices deste trabalho). As questões, abertas, foram elaboradas pensando na relevância e na abrangência de possíveis

respostas, evitando-se proposições que acolhessem respostas simples, tais como “sim” ou “não”.

No decorrer dos encontros para entrevistas, priorizou-se o bem-estar dos entrevistados, já que

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136).

É de grande relevância mencionar a satisfação em que ocorreram estes encontros, com grande receptividade e disponibilidade por parte das entrevistadas em contribuir com o processo de pesquisa. Cada entrevista foi iniciada com esclarecimentos da temática da pesquisa, os objetivos, e os procedimentos a serem adotados durante as entrevistas; foi perguntado, também, se havia liberação para a gravação dos diálogos, o que contou com os consentimentos de ambas. As entrevistas foram registradas em áudio, na íntegra, o que permitiu ao entrevistador anotar dados importantes no decorrer das entrevistas, além de dar maior liberdade em relação à fluidez dos diálogos.

3.4 Análise dos dados

Logo após as entrevistas, o áudio destas foi escutado pelo entrevistador e posteriormente realizaram-se as transcrições.

A análise, inicialmente, foi realizada a partir de uma leitura repetitiva e exaustiva das transcrições das entrevistas, em que se procurou reagrupar as falas e pensar no que foi expresso. Logo após a leitura deste material, as perspectivas apresentadas pelas professoras foram reunidas em torno de 05 (cinco) temas entendidos pelas categorias de análise, estas

[...] são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizados com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam. São obtidas graças a um processo intuitivo, mas sistemático, orientado pelos objetivos da pesquisa, pela orientação e conhecimentos prévios do pesquisador e também pelos conhecimentos obtidos ao longo da coleta de dados.

O estabelecimento de categorias dá-se, geralmente, pela comparação sucessiva dos dados. À medida que estes são comparados entre si, vão sendo definidas unidades de dados (GIL, 2009, p. 103).

A definição das 05 (cinco) categorias de análise foram realizadas levando em consideração os objetivos da presente investigação e ficaram explicitadas: evolução recente dos currículos do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC, a partir das disciplinas da área de Educação Infantil; especificidades das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013; dificuldades e possibilidades da formação inicial de professores em Educação Infantil no atual currículo do Curso de Pedagogia da UFC; aspectos importantes na formação inicial do professor de Educação Infantil; e qualidade na Educação Infantil: *nós não tivemos isso, não temos essa experiência.*

Além das entrevistas, foram desenvolvidas apreciações da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFC de 2008 e 2013; essa análise documental foi realizada através de um estudo detalhado das propostas pedagógicas do Curso de Pedagogia da UFC, uma vez que esta proposta foi reestruturada recentemente no ano de 2013, com implantação da proposta em 2014, sendo necessário também o acesso ao documento anterior referente ao ano de 2008, pois atualmente há estudantes seguindo a proposta de 2008, e há estudantes que se norteiam pela proposta de 2013, aqueles que ingressaram a partir de 2014.

O processo de construção de dados buscou entender e estabelecer conexões com os diferentes dados e a literatura pesquisada a partir do tema em estudo.

4 O QUE PENSA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos através de entrevistas junto a duas professoras universitárias que fazem parte da FACED/UFC, e colaboraram com a construção das matrizes curriculares recentes; bem como da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia desta instituição.

Partimos, como esclarecido anteriormente, de questionamentos tais como, considerações sobre a atual proposta curricular do Curso de Pedagogia, especificamente no que se refere à Educação Infantil; avanços em relação à proposta anterior; potências e fragilidades da atual proposta; as especificidades do trabalho docente para o exercício do magistério na Educação Infantil; saberes e habilidades importantes para a formação do professor de Educação Infantil; e, por fim, os desafios para uma formação inicial de qualidade visando o magistério na Educação Infantil.

Considerando o conjunto de dados coletados, esta seção evidencia as categorizações: (i) evolução histórica dos currículos do Curso de Pedagogia a partir da Educação Infantil na FACED/UFC, (ii) especificidades das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013, (iii) as dificuldades e as possibilidades da formação inicial do professor de Educação Infantil no atual currículo da instituição, (iv) aspectos importantes da formação inicial para a Educação Infantil, (v) a qualidade na Educação Infantil.

4.1 Evolução recente dos currículos do Curso de Pedagogia, da FACED/UFC, a partir das disciplinas da área de Educação Infantil.

Nesta seção, serão contemplados aspectos referentes às especificidades da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da FACED/UFC, evidenciados nos documentos de 2008 e 2013; para melhor análise destes, apresentam-se alguns traços históricos anteriores a esses documentos visando estabelecer as especificidades relativas ao contexto em questão.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará foi criado em 25 de janeiro de 1961, através da Lei Nº. 3.866; surgiu integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do

Ceará (FFCL). Começou, de fato, a funcionar em 1º de setembro de 1963 sob a coordenação administrativa do Departamento de Educação. Referindo-se a esse período, a Proposta Pedagógica engendrada em 2013 afirma:

Naquele contexto, o tipo de educador formado por esse curso, a exemplo dos cursos de formação de educadores no restante do País, priorizava uma cultura geral voltada à formação da consciência nacional, além de se perceber uma forte influência do psicologismo da época e do tecnicismo já nascente (UFC/ FAGED, 2013, p.12).

Em 1966, foram recorrentes os debates em prol do projeto de criação da Faculdade de Educação, consequência dos desmembramentos da FFCL em faculdades independentes. Em 16 de dezembro de 1969, o curso de Pedagogia se desliga definitivamente da FFCL, passando então a constituir a FAGED.

O contexto evidenciado na passagem da década de 70 aos anos 80 foi marcado profundamente por movimentos populares importantes que almejavam a redemocratização do país, assim surge a necessidade de formação de um educador crítico, o que pode ser percebido no trecho a seguir:

É sob essa perspectiva que, na FAGED/UFC, desenvolvem-se efusivas discussões, as quais culminam com a proposta de substituição das habilitações (orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar) por áreas de aprofundamento em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Popular e da Arte-Educação, apontando para a formação de um pedagogo que fosse, “um educador que compreendesse a sociedade e a educação brasileira, sobretudo a escola pública, enquanto realidade concreta inserida num contexto histórico e social específico”. Nessa conjuntura sócio-política, a FAGED/UFC reformulou o currículo do Curso de Pedagogia, implantando-o, no segundo semestre de 1987. (UFC/FAGED, 2008, p.2).

Referindo-se a esta proposta curricular, as professoras entrevistadas esclarecem que as disciplinas da área de Educação Infantil eram optativas, e que, portanto, o pedagogo formado a partir deste formato curricular poderia concluir sua graduação sem necessariamente realizar ao menos uma disciplina de Educação Infantil, por exemplo. A professora Margarida comenta tal fato no seguinte trecho “Para a proposta anterior [1987] se podia coordenar uma creche e trabalhar na pré-escola sem ter visto nenhuma disciplina de Educação Infantil”.

A professora Íris corrobora essa percepção, evidenciando-a no relato a seguir:

[...] ela [Educação Infantil] era uma área optativa, os estudantes que faziam o curso de graduação aqui, eles podiam fazer estudos de aprofundamento em Educação Infantil, em Educação Especial, em Educação de Jovens e

Adultos ou era Educação Popular, não lembro bem qual era a designação, e Arte Educação. Eram 4 áreas de aprofundamento, então a Educação Infantil era apenas uma área de aprofundamento. (ÍRIS).

Percebe-se que a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia vigente nesta época não privilegiava nenhuma área em particular, com todas as possibilidades e riscos dessa opção. No caso da Educação Infantil, pode-se dizer que parte desta compreensão esteve relacionada ao pouco reconhecimento como componente da educação básica, decorrentes de debates tímidos nesta fase, e também da inexistência de um documento legal que assim a considerasse.

Os debates em torno da reformulação curricular de 1987 propiciaram, entre outros fatores, a ampliação das discussões que objetivavam a criação do Curso de Pedagogia noturno, sendo esta ação efetivada no primeiro semestre de 1991.

No decorrer de 19 anos, a proposta de currículo de 1987 foi vivenciada no Curso de Pedagogia da UFC.

4.2 Especificidades das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013

Um conjunto de mudanças de ordem legal, como exemplos a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 9424/96 (FUNDEF), DCNP/2006, entre outras foi adicionado aos debates do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFC e influenciaram mudanças no perfil do pedagogo, fazendo-se necessária a reformulação do seu projeto pedagógico.

A atualização do currículo do Curso de Pedagogia, decorrente dessas discussões, foi aprovada em 3 de julho de 2008 pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Ceará.

Esta proposta decorreu da necessidade de repensar os princípios, os conteúdos e a metodologia da formação inicial e continuada dos professores (UFC/FACED, 2008). Nesta reformulação, as disciplinas da área de Educação Infantil para o curso diurno se tornaram obrigatórias, indicador do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em consonância ao texto da LDB, promulgada em 1996 (Lei 9.394/96).

Sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Infantil, as professoras teceram suas considerações, ora explicando o contexto desta obrigatoriedade, ora avaliando algumas consequências. Tomando como referências as mudanças propostas a partir da LDB, a professora Íris afirma:

Então, muda-se o status da Educação Infantil em termos da estrutura da educação brasileira e começou a ter um maior interesse dos alunos por formação em Educação Infantil, por outro lado nós tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia que indicavam uma formação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, como foco da formação do pedagogo, então foi isso que motivou uma reformulação curricular que foi em 2008, que tornou para o curso diurno, a área de Educação Infantil como obrigatória. (ÍRIS).

Referindo-se, também, a incorporação de disciplinas vinculadas à Educação Infantil, no elenco das obrigatórias, Margarida afirma “então, nesse aspecto foi avanço, [as disciplinas tornadas obrigatórias, com a reforma do currículo de 2008] porque tornou obrigatórias algumas disciplinas”.

Percebe-se o novo olhar em relação à Educação Infantil, entendida como primeira etapa da educação básica, que repercute nas orientações das DCNP/2006, o que vem a provocar mudanças nas estruturas de alguns currículos, especificamente na UFC, nasce a obrigatoriedade de disciplinas correlatas à área da Educação Infantil.

O surgimento dessa obrigatoriedade sinaliza um avanço na formação daquele que atuará nessa etapa da educação básica, trabalho pedagógico que tem suas especificidades, e que, por isso mesmo, exige que o profissional elabore conhecimentos e habilidades próprias.

Apesar da obrigatoriedade no curso diurno da FACED/UFC, o curso noturno, mesmo com a reformulação de 2008, continuou com a perspectiva optativa, deixando, em princípio, uma lacuna na formação própria daqueles que, concluindo o Curso de Pedagogia, teriam habilitação legal para atuar tanto no Ensino Fundamental, como na Educação Infantil. Tentando contornar essa fragilidade, as professoras da área ofereciam as disciplinas correlatas à Educação Infantil no período vespertino como alternativa aos estudantes do Curso de Pedagogia noturno; referindo-se a isso, Íris afirma:

[...] o curso noturno continuou sem oferecer a Educação Infantil, entre os créditos obrigatórios. Então, o que a gente fez nesse período foi oferecer disciplinas no período da tarde, que os alunos da noite poderiam fazer como optativas. Então, todo ano, todo semestre oferecíamos disciplinas de

Educação Infantil à tarde para que os alunos da noite pudessem fazê-las. As obrigatórias são “Propostas Pedagógicas para Educação Infantil” e “Estágio”, então, por exemplo, nesse semestre a gente tá oferecendo “Propostas Pedagógicas”, eu dou essa disciplina à tarde, e semestre que vem vai ter a disciplina de “Estágio” para esses alunos, certo? No período da tarde, mas como disciplina optativa. (ÍRIS).

A professora Margarida, que foi aluna do referido Curso de Pedagogia, no período noturno, mencionou que foi necessário abdicar de parte do seu trabalho, para que tivesse oportunidade de cursar as disciplinas de Educação Infantil durante a sua graduação.

Então, por exemplo, quando eu fiz Pedagogia, as disciplinas [de Educação Infantil] elas eram optativas, eu era do curso noturno... Eu trabalhava manhã e tarde. Então, quando eu deixei de trabalhar um turno, aí eu fiz disciplinas optativas no período diurno. Mas não é todo mundo que pode deixar de trabalhar pra fazer as disciplinas que não são do seu curso. (MARGARIDA).

Mais à frente, Íris explicando o porquê destas disciplinas não serem oferecidas à noite, referiu-se à inexistência de classes de Educação Infantil, em que se pudessem estabelecer as desejadas relações entre a teoria e a prática; e afirma:

E por que não no noturno? Por que a gente percebia como muito problemático? É que não há Educação Infantil ofertada à noite, né? Então, uma das fortes indicações destas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia é aproximar mais a teoria da prática, ou a prática à teoria, fazer mais essa articulação, e as disciplinas passaram a ter uma vinculação com o campo (de trabalho) mais forte. Mesmo a disciplina introdutória da área, que é “Educação Infantil” é... Prevê um contato dos alunos com as instituições de Educação Infantil (ÍRIS).

O que se deseja é que o professor que irá atuar na Educação Infantil não tenha uma formação qualquer, já que a sua formação exige elementos teóricos, mas, também, requer vivências práticas, não sendo adequado que o estudante do Curso de Pedagogia vivencie as disciplinas de Educação Infantil sem uma real aproximação com seu campo de trabalho.

Imbuídos por este pressuposto, o de aliar teoria à prática, além de acompanhar as transformações advindas da legislação, a exemplo da Lei N^o. 12.796, de 4 de abril de 2013¹, constituiu-se grupo de trabalho para elaborar a atualização da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia materializada no Projeto Pedagógico de outubro de 2013, que, entre outras coisas, aponta:

¹ A referida lei altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Entre as alterações que passaram a vigorar com a Lei 12.796/2013 está a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Tais reformulações vêm ao encontro das orientações e sugestões da PROGRAD/COPAC/UFC, a partir de uma aferição do PPC da Pedagogia, onde foram detectadas algumas lacunas que não atendiam a legislação em vigor. Prontamente, o Colegiado do Curso constituiu um grupo de trabalho para que, em respeito acadêmico às exigências da PROGRAD/COPAC/UFC, fossem feitas as alterações necessárias. Destarte, além de cumprir as sugestões e orientações da COPAC, o Colegiado propôs algumas adequações de créditos de disciplinas, dentre outras medidas, visando aperfeiçoar o curso às demandas da sociedade (UFC/FACED, 2013, p. 7).

Foi alterado o quantitativo de créditos de algumas disciplinas que dizem respeito à educação de modo geral, e outras que eram obrigatórias passaram a ser optativas. Dentre essas mudanças, o que merece destaque para o presente estudo é a atividade obrigatória de Estágio em Educação Infantil, com carga horária de 160 horas (UFC/FACED, 2013). Essa e outras alterações compõem o quadro de dificuldades e possibilidades que serão contempladas na próxima seção.

4.3 Dificuldades e possibilidades da formação inicial de professores em Educação Infantil no atual currículo do Curso de Pedagogia da UFC

A respeito do processo de reformulação do Projeto Pedagógico, referido no final do bloco anterior, as professoras entrevistadas assinalaram que o tempo para as discussões, tal como as participações da comunidade escolar não foram as ideais e completam afirmando que ocorreram poucas modificações em relação ao texto anterior, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

Em relação a essa última alteração, que é o que “tá” neste documento de 2013, aconteceram reuniões de todas as pessoas que se interessaram por isso, mas essas reuniões não chegaram a tomar decisões conjuntas em relação a várias coisas... Eles não consideram que há uma reformulação, mas [foi] só um ajuste porque, então, havia um tempo [curto] previsto pra isso ser concluído, estava no horizonte uma visita do MEC para fazer uma avaliação do curso de Pedagogia diurno, e é... Terminou que as últimas reuniões foram realizadas fora daqui da faculdade, foram realizadas lá na Pró Reitoria de Graduação, em um tempo muito curto, de forma intensiva. (ÍRIS).

A reformulação da proposta curricular de 2013 foi elaborada em um curto período de tempo, objetivava atualizar o documento formulado em 2008, tendo em vista uma visita do MEC. As professoras entrevistadas consideram que o tempo disponibilizado não foi suficiente para o debate; logo a seguir, a entrevistada conclui:

A participação aconteceu, mas a minha avaliação é que não aconteceu da forma mais produtiva e com o tempo necessário pra isso, terminou tendo,

no final, uma pressa muito grande de acabar esse processo, em deixar esse projeto pronto. (ÍRIS).

Ao questionarmos os avanços e os retrocessos da proposta atual (UFC/FACED, 2013), as professoras foram unânimes em declarar que ocorreram poucas mudanças formais, no entanto, destacam a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Infantil para o curso noturno, entendida como uma mudança bastante delicada, uma vez que à noite não há como oferecer as vivências de práticas em Educação Infantil; por ocasião disso, essa alteração exigiu que o curso noturno fosse transformado em vespertino-noturno.

Entende-se que, desse modo, as disciplinas que objetivam uma interlocução com as práticas nas classes de Educação Infantil sejam ofertadas durante o período da tarde. Esse processo, aos poucos, vem se definindo, mas ainda há algumas questões que não estão bem equacionadas, como pode ser percebido no trecho seguinte:

No nosso entendimento, que trabalhamos com a área de Educação Infantil, a disciplina de Propostas Pedagógicas também tem que ser ofertada à tarde porque metade dos créditos dessa disciplina são práticos, no entanto a gente foi surpreendida agora, este semestre, coisa bem recente, com a notícia de que não, essa disciplina seria ofertada à noite, e somente o estágio seria ofertado à tarde. (ÍRIS).

Referindo-se a uma reunião entre alunos, professores e coordenação do curso noturno, ocorrida no tempo em que a entrevista fora feita, a professora afirma:

[...] eu voltei a tratar desse assunto porque não concordo que “Propostas Pedagógicas”, essa disciplina seja ofertada à noite, porque há uma ligação muito forte com a prática e não há como a gente abrir mão da qualidade do curso seja ele noturno ou diurno, a gente não pode é... Descuidar da qualidade dessa formação, e nem fazer de conta que está fazendo uma formação em Educação Infantil. Porque o estágio não resolve isso, não é só o estágio, que tem que fazer essa articulação com a prática desde o começo, a gente pode até dar um jeito de abrir mão, de ver outras coisas na [disciplina] Educação Infantil, mas [na disciplina] Propostas Pedagógicas, não! (ÍRIS).

A docente demonstra preocupação com a qualidade oferecida à formação inicial, corroborando com a ideia segundo a qual o professor que atuará na Educação Infantil deve ter conhecimento da realidade, da práxis, a partir dos desafios colocados no “chão da sala de aula”.

Posteriormente, Íris declara que as mudanças não foram substanciais, apenas pequenas alterações que não impactaram na formação inicial:

Em relação a esta [proposta] de 2013, o que ela fez foi mudar a Educação Infantil [disciplina], que era ofertada no terceiro semestre e passou a ser ofertada no quarto semestre. São pequenos ajustes na configuração do currículo, mas as disciplinas continuam sendo as mesmas de 2009; pra esse aqui [Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2013] as disciplinas de Educação Infantil [área] não mudam, são as mesmas disciplinas. (ÍRIS).

Questionadas sobre os possíveis retrocessos vinculados à reformulação de 2013, as professoras teceram considerações de possíveis mudanças propostas desde 2008, mas que não haviam sido contempladas, referindo-se, principalmente, à necessidade de interlocuções com as demais disciplinas, contemplando as especificidades da Educação Infantil. O trecho a seguir é esclarecedor:

Na verdade, esse retrocesso que permanece ainda do currículo antigo... É como se Educação Infantil não fizesse parte da educação. Então, os alunos antes de chegarem no semestre em que eles têm a disciplina Educação Infantil, é como se a Educação Infantil fosse uma área à parte. Eles viram História da Educação, mas eles não viram história da Educação Infantil. Então, chega na disciplina de Educação Infantil, eles tem que ver história da Educação Infantil, embora no primeiro, no segundo e no terceiro semestre eles tenham estudado História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. (MARGARIDA).

Íris, por sua vez, reafirma essa ideia, ao dizer que, exceto as disciplinas da área de Educação Infantil, as demais que também compõem a proposta curricular do curso de Pedagogia parecem não incorporar a percepção da formação para a docência na Educação Infantil, vinculando o curso, na sua maior parte, exclusivamente ao Ensino Fundamental. O fragmento selecionado mostra essa percepção:

[...] as outras disciplinas do currículo da Pedagogia ainda não incorporaram a Educação Infantil. Por exemplo, será que se discute suficientemente políticas de educação infantil quando se discute a disciplina de Política [Educativa]? Quando você vê, por exemplo, Didática, você trata da didática específica para Educação Infantil? Quando você vê, por exemplo, a disciplina Ensino de Matemática, você vê suficientemente o ensino de matemática na Educação Infantil? Não! Agora, por exemplo, o professor de Matemática está ofertando uma disciplina específica para Educação Infantil como disciplina optativa, tá certo. O foco das disciplinas de um modo geral é o ensino fundamental, continua sendo. (ÍRIS).

As professoras consideram que não contemplar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme prescrito pela LDB/96, nas disciplinas mais gerais do curso gera inconvenientes em relação à formação inicial, pois quando os estudantes iniciam as disciplinas específicas, alguns chegam desprovidos de conhecimentos básicos referentes a essa área, o que dificulta a evolução das

abordagens, sobrecarregando-as de conteúdos que poderiam ter sido tratados anteriormente. O trecho a seguir elucida esta ideia:

Então, o que acontece como consequência disso... Eu leciono essa disciplina, [referindo-se à Educação Infantil] eu tenho que tratar aspectos da política, aspectos da história, porque elas não foram tratadas nessas disciplinas. Por que a História da Educação não inclui a história da Educação Infantil? Eu não precisaria estar tratando desse assunto na [disciplina] Educação Infantil, se as disciplinas já tivessem esses conteúdos. Entendeu? Por exemplo, Movimentos Populares, os movimentos das mulheres por creche são tratados aí? Entendeu? Então, a questão de imagem de criança né? Que concepção de criança se tem, poderia ter sido tratado na Antropologia, na Sociologia. Por exemplo, Sociologia da Infância, que é uma área importante dentro da Sociologia hoje, não tem espaço ainda aqui, esse é um problema. As disciplinas de fundamentos, as disciplinas pedagógicas, elas não incorporaram ainda, temas ligados à Educação Infantil. Então esse é um problema. (ÍRIS).

A outra professora entrevistada mantém compreensão no mesmo teor, torna-se evidente, quando afirma:

Então, eles [professores] nem mencionam a educação infantil. Você não tem como obrigar seus colegas que estão trabalhando o Ensino da Matemática ... Você tem 04 ensinios: o Ensino da Matemática, o Ensino da Linguagem, o Ensino de Ciências e tem o Ensino da História. Então, os professores não inserem a educação infantil nessas disciplinas. Aí, quando chegam nas disciplinas de educação infantil, os alunos tem muita dificuldade, e aí a gente tem que dar conta da linguagem na educação infantil, da matemática na educação infantil, da história na educação infantil, e acaba não dando, porque a carga horária é pequena, aí é uma super dificuldade no Estágio. (MARGARIDA).

Questionadas sobre a causa desse problema, as professoras explicitam a falta de apropriação, por parte dos docentes universitários, de certas compreensões a respeito da educação de crianças pequenas, uma vez que a maioria deles em sua formação não teve a oportunidade de construir conhecimentos a respeito da educação infantil em suas trajetórias formativas, seja pela ausência dos componentes curriculares de educação infantil nos seus cursos de graduação, ou pela própria falta de interesse; Íris explica esta ideia:

[...] a Educação Infantil, na verdade, ela foi incorporada como primeira etapa da educação básica na LDB [de 1996]. Antes dessa LDB, a anterior, tratava a Educação Infantil como algo acessório e diziam que os sistemas escolares deveriam velar, esse é o termo que dizia para a Educação Infantil. [...] Então, as pessoas que estão neste momento responsáveis por todas as disciplinas aqui dentro foram formadas por cursos de Pedagogia que viu assim a Educação Infantil como algo acessório, algo muitas vezes, ligado à assistência... Então, falta um conhecimento das pessoas que estão neste momento trabalhando, porque essa área foi se incorporando muito recentemente. Agora acho que seria necessário um esforço grande para que isso pudesse acontecer, precisaria haver, por exemplo, a

disponibilidade dos professores de se apropriarem dos conhecimentos dessa área; por exemplo, existem já alguns cursos, alguns programas que trabalham mais especificamente a questão da Educação Infantil. Então, será que a gente poderia pensar que isso seria um pontapé inicial, não que solucionasse, um seminário para a formação de professores sobre a Educação Infantil, sobre Matemática, sobre Ciências, sobre a Linguagem na Educação Infantil. (ÍRIS).

Ao seu tempo, Margarida reitera o teor do depoimento da colega, ao afirmar:

Às vezes um professor, como eu falei na disciplina de História da Educação, ele não inclui a Educação Infantil também porque ele não teve formação nessa área né? E também é... Vamos dizer, ele não está atento, não teve formação nessa área, e também não tem interesse, porque se ele tivesse interesse face às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que agora torna obrigatória a Educação Infantil no curso de Pedagogia, então ele iria atrás também, para incluir. (MARGARIDA).

Outra proposição abordada pelas professoras entrevistadas, diz respeito à ausência de visibilidade ao que se relaciona à importância da infância na sociedade brasileira.

Outro aspecto que a gente não pode descartar é que a infância não é um tema que tenha muita visibilidade na nossa sociedade e a Educação Infantil trata da educação das crianças pequenas, então, além de ter toda uma história que relaciona à educação [infantil] à assistência, portanto vê a Educação Infantil como lugar de guarda da criança, e não como lugar de educação de fato, a gente tem assim quase que uma invisibilidade das crianças pequenas. Então, não acho que será simples; por isso que há pessoas que defendem que se faça um curso específico para a Educação Infantil, um curso de graduação. (ÍRIS).

Ao que parece, a formação inicial, como é feita no contexto do curso pesquisado, ainda apresenta uma série de temas que deveriam ser mais bem equacionados, entre eles: a ausência de interligação entre os componentes curriculares; a ‘multiplicidade’ de formações, uma vez que precisa dar conta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da gestão da educação e das especificidades dos espaços não escolares, e assim não há um aprofundamento; o pensamento reducionista segundo o qual a Educação Infantil busca “guardar” ou “velar” pelas crianças, excluindo o binômio cuidar/educar; além da pouca visibilidade de crianças na sociedade.

4.4 Aspectos importantes na formação inicial do professor da Educação Infantil

Questionadas sobre os saberes e as habilidades do professor de Educação Infantil, Íris destacou a singularidade das crenças do professor, um aspecto subjetivo que está relacionado às suas concepções:

Eu acho que um aspecto que muitas vezes é descuidado, não só do professor de Educação Infantil, mas dos professores de uma forma geral são os conhecimentos necessários, porque a práxis do pedagogo ela é fundada em conhecimentos e saberes... Ela também é profundamente influenciada pelas crenças, pelos saberes desse professor, então muitas vezes um aspecto que eu acho que é descuidado nas formações é esse mais ligado às crenças, ligados aos estereótipos, às atitudes; você pode dizer qualquer que seja a palavra, mas diz respeito ao aspecto que eu diria mais afetivo, que está ligado aos afetos, não estou falando aqui de afetividade no sentido de ser carinhoso, de ser agradável com as crianças, mas sim de uma disponibilidade em relação àquela criança. (ÍRIS).

Mais à frente, a mesma professora destaca especificamente os conhecimentos necessários ao professor de Educação Infantil, os quais estão diretamente relacionados à prática. Segundo Íris, o professor desprovido desses saberes irá se amparar nos conhecimentos do senso comum; ela traz importantes questões, específicas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, que devem ser levadas em consideração, ao afirmar:

[...] porque se você não tem esses conhecimentos, você fica mais balizado pelo senso comum, então, por exemplo, como é que eu sei como é uma criança de 1 ano? Como ela funciona em termos cognitivos? Quais são as suas habilidades, quais são suas potencialidades, como ela... Quais são as potencialidades e também quais são as limitações que a criança tem, porque senão, eu não vou poder oferecer pra ela as experiências necessárias pra que esse desenvolvimento aconteça de uma forma melhor. (ÍRIS).

Há então, uma necessidade de vislumbrar o que significa na prática as especificidades da Educação Infantil, ou seja, o impacto de suas concepções no “chão da sala de aula”. Sobre esse pensamento, a professora explicita utilizando um exemplo sobre a concepção de desenvolvimento integral:

[...] o objetivo da Educação Infantil parece que ele é muito simples, mas... Se você leva a sério que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em todos esses aspectos, então você tem de conhecer a criança em todos os seus aspectos, e saber como você pode interferir positivamente nesse desenvolvimento, então [esse] conhecimento é muito importante. Outro dia, eu tava perguntando aos meus alunos sobre isso, quando você diz assim “a brincadeira é importante para a criança”, mas, puxa vida não adianta nada você dizer que a brincadeira é

importante, tem que dizer por que é importante; então se você não conhece profundamente em que que a brincadeira... Como a criança se desenvolve é muito importante, mas conforme todos os seus aspectos. Como diria a LDB desde 1996, que você tem que atender para todos os seus aspectos [do desenvolvimento das crianças]. (ÍRIS).

Com atenção aos aspectos que são essenciais ao desenvolvimento integral da criança, as professoras entrevistadas revelam preocupação sobre os saberes necessários ao professor que leciona em turma de crianças pequenas, por exemplo, dadas as suas especificidades.

Margarida trouxe a importância de ouvir a criança, mencionou que perto de casa há uma escola que recebe crianças a partir dos 4 meses de idade, e ponderou o desafio referente ao trabalho pedagógico com esse público alvo:

Então eu fico imaginando um professor que tá com 10 crianças, 12 crianças pequeninhas assim; porque bem aqui pertinho da minha casa tem uma escola, creche. É escola que atende o fundamental, também que já recebe as crianças a partir dos 04 meses. Então, pra você estar com crianças de 4 meses você tem que ser muito sensível, saber se colocar no lugar das crianças, saber muito é necessário. Saber brincar com as crianças, ensinar as crianças a brincar, você tem que entender de propostas pedagógicas, você tem que saber planejar as atividades, se comunicar com os pais, você tem que desenvolver essa comunicação com os pais, comunicação com as crianças, planejamento das atividades que envolvem as brincadeiras, que envolvem as atividades de cuidado e educação, né? Porque elas não são separadas, atividades de cuidado com o corpo, com a alimentação, com o bem estar da criança, tem que usar uma linguagem enriquecida. (MARGARIDA).

Nesse trecho é significativo que o professor de Educação Infantil deva incluir em seu trabalho pedagógico todas aquelas ações de um professor comum, independente da etapa que leccione tais como planejar, registrar, avaliar; mas, além disso, ele deve estar bastante afinado às especificidades próprias das aprendizagens da primeira infância, aos estímulos, às linguagens, enfim, às interações com as crianças pequenas, como explicitadas no seguinte trecho:

Então ele [o professor de Educação Infantil] tem é... Características que são comuns aos outros professores e, ele tem que ter saberes e habilidades muito específicas, diferentes dos outros professores, que essas habilidades [planejamento das aulas, elaboração da proposta pedagógica, avaliação] que eu falei, especialmente com a comunicação das crianças, da linguagem enriquecida, da habilidade para brincar, pra ensinar a brincar. (MARGARIDA).

Os aspectos destacados nas falas das entrevistadas são importantes e precisam ser contemplados na formação inicial de professores da Educação Infantil. A linguagem é um dos temas que merece ser evidenciado: viabilizar no dia a dia o

estímulo à comunicação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças não pode ser percebido como algo simples e natural, requer conhecimentos de como a criança desenvolve sua linguagem e o seu pensamento. Sobre esse aspecto, o trecho a seguir é emblemático.

Será que todos os professores que trabalham com bebês conhecem exatamente como se desenvolve a linguagem? Qual o papel dele [professor] em relação à linguagem? Conhecem qual o papel da linguagem em relação ao desenvolvimento do pensamento da criança? Então, muita gente pensa na linguagem simplesmente como comunicação, e qual sua função para o desenvolvimento cognitivo da criança? A gente precisa saber para poder valorizar as intervenções do professor.

Nesse sentido, então é bem dentro do que tem uma autora, professora aposentada lá da USP, eu gosto muito dela, que é a Heloisa Dantas, que ela diz que é preciso você entender para atender melhor a criança. (ÍRIS).

Na construção do conhecimento sobre o que é necessário entender para poder oferecer um atendimento de qualidade às crianças pequenas, insere-se a importância das concepções que o professor possui, e estas são reveladas às crianças através de ações em relação ao tratamento dado a elas, por exemplo. Sobre este ponto:

Você pode ter todo o conhecimento do mundo, por exemplo, sobre a aquisição da escrita, você pode ter várias habilidades desenvolvidas sobre isso, e você considerar aquelas crianças como incapazes porque elas são pobres, porque estão mal vestidas, porque as famílias não têm uma boa interação com elas, porque os pais não se comunicam com as crianças, porque aquelas crianças são menos inteligentes que as ricas, então você não faz um trabalho decente com elas. A questão do preconceito que eu estava falando agora a pouco, se você vê as crianças com deficiências, como incapazes, você também não vai fazer um trabalho interessante com elas. Se você não acredita que elas têm direito à educação tanto quanto as outras, você também não vai fazer um trabalho interessante com elas.

Ao contrário, se você tem uma crença em toda a potencialidade das crianças, em todo o direito que elas têm de se desenvolver mais, que elas têm escolhas, você vai oferecer oportunidades diferentes para elas. Então, acho que esse aspecto dos preconceitos que ainda estão aí na sociedade, das visões estereotipadas das crianças, da família da criança pobre dificulta muito o trabalho dos professores. (ÍRIS).

Muitos são os desafios pautados quando nos referimos à formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, vários são os aspectos que merecem importância dada a complexidade da criança pequena que está em pleno desenvolvimento. As reflexões trazidas pelas professoras entrevistadas formam um importante arcabouço para pensarmos nos elementos que propiciarão qualidade no atendimento às crianças, temática da próxima categoria.

4.5 Qualidade na Educação Infantil: *nós não tivemos isso, não temos essa experiência*

Inicia-se este subitem com parte do trecho elaborado por Íris, ao avaliar, citando João Formosinho, que somos preparados para ser professores muito antes de entrarmos em um curso convencional de formação de professores, como por exemplo, uma licenciatura ou o Curso de Pedagogia. Ela afirma que somos preparados a ser professores quando entramos na escola, a partir de modelos de professores que estão em nosso convívio.

Isso não é ideia minha, é o João Formosinho que fala que a gente é preparado para ser professor desde que a gente começa a frequentar a escola, nós temos um modelo do professor, e o modelo que temos de professor é esse centralizador, então ter uma atitude de escuta da criança, ter isso não é fácil. Nós não tivemos isso, não temos essa experiência, então fica muito mais difícil. (ÍRIS).

A partir disso, torna-se um desafio não ser um professor centralizador, afinal, parte dos atuais professores vivenciaram nas suas escolarizações poucas oportunidades de decisões, de participações, em que as atitudes de escuta das crianças eram diminutas ou nenhuma. Assim, Íris define o que, para ela, é um dos maiores desafios:

E uma outra coisa também que eu acho que é um desafio muito grande é que... Como muitos autores apontam um papel importante do professor de Educação Infantil é promover a autonomia das crianças, então, isso está ligado a uma concepção de criança. De um modo geral, a gente vê a criança como dependente, e o professor como centro de toda a ação pedagógica, então sair desse centro e colocar a criança como parceira, alguém que, por exemplo, decide junto o tipo de atividade a ser realizada, alguém que eu preciso ouvir pra poder tomar uma decisão, alguém que eu escuto para poder propor um projeto, isso é muito difícil. (ÍRIS).

A dificuldade de perceber a criança como rica em potencialidades também é advinda da própria concepção de criança da sociedade onde vivem e foram criados os professores; sobre este aspecto, o trecho a seguir é esclarecedor:

[...] como é que eu vou formar um profissional que vá poder oferecer as experiências adequadas, portanto, que considerem a criança como potente nas suas diferentes idades ao mesmo tempo sensível para que esteja percebendo a repercussão dessas diferentes atividades, e que possa também promover a autonomia da criança? É muito difícil. Por quê? Porque o professor de Educação Infantil não é um ET, ele cresceu nessa sociedade que é adultocêntrica, que tem um preconceito em relação à criança, que não ouve a criança de um modo geral. Então, esse professor foi formado em uma escola onde ele não foi ouvido, eu vejo o depoimento das minhas alunas aqui, sempre foi o professor o centro das atenções, ele que decidia

tudo; então esse é modelo que você tem, até a cor que era pra pintar, tem professor que diz você não deve pintar com essa cor, não tem cor vermelha... Ou verde, assusta, sabe? (ÍRIS).

O pressuposto desenvolvido nesta sociedade adultocêntrica continua sendo que o professor possui todo o conhecimento, e cabe aos alunos a memorização desses conteúdos para posteriormente ser avaliado.

Quando questionada sobre fatores importantes para a efetivação da qualidade nas salas da Educação Infantil, uma das professoras afirma:

O grande desafio é que a gente está tratando de crianças pequenas, o outro grande desafio é que a gente está tratando de crianças pequenas e pobres, [aos] profissionais que estão trabalhando ou que vão trabalhar em escolas públicas, porque aqui no Brasil a rede pública atende ao ensino público. Por que que eu estou falando isso? Porque há ainda né, uma concepção de criança como incapaz, uma criança que não é potente, que não é capaz de se exprimir de uma maneira adequada, de uma criança que não possa entender explicações que você possa lhe dar etc. A criança é muito mais vista como menos, o que lhe falta, do que tudo que ela tem. (ÍRIS).

A ideia que o professor tem de criança traduz suas ações pedagógicas; aquele docente que percebe a criança da escola pública como menos capaz, por exemplo, produzirá um trabalho pedagógico que pode ser considerado mais frágil, e que não valoriza as potencialidades da criança tendo em vista o desenvolvimento pleno. É necessária uma desmistificação, consolidando a partir de vivências práticas, que as crianças, independente de sua classe social, são aptas a se desenvolver integralmente, considerando todos os aspectos relacionados (cognitivo, afetivo, social, psicomotor, linguístico, lógico-matemático, entre outros).

Paralela à concepção que a criança é incapaz, são elaborados os conceitos de que aqueles professores que atuarão com as crianças pequenas são os menos preparados. O trecho a seguir revela essa tendência:

[...] as professoras que estão tendo problema de saúde, as professoras que vão se aposentar, que tem um... Alguma questão aí, que não estão tão boas para o fundamental são colocadas na Educação Infantil. Por quê? Se pensa inclusive que uma própria auxiliar de serviços educacionais pode "tomar de conta" de crianças pequeninhas de berçário. Eu já vi isso acontecer, a professora falta, aí coloca a faxineira pra cuidar das crianças, então há essa ideia de quanto menor a criança, menos capaz, é preciso você ser menos preparada para trabalhar com elas. (ÍRIS).

É necessário mudar esse paradigma. As crianças pequenas precisam de profissionais bem preparados, que possam entender suas especificidades no que se refere ao sono, à alimentação, ao modo de pensar, sobre a peculiaridade de seus movimentos, sua expressividade, sua maneira própria de se expressar, enfim de seu

desenvolvimento pleno e suas aprendizagens. Há necessidade de um professor sensível ao que as crianças expressam. Em relação à conquista dessa sensibilidade, a entrevistada exprime:

[...] você só vai procurar desenvolver essa sensibilidade pra escuta da criança se você tiver essa crença que ela tem algo a dizer, que ela nos diz, e que é importante ouvir o que ela tem a nos dizer, e isso vai trazer ganhos pra você, pra relação com ela, pra interação com ela; então, desenvolver essa sensibilidade de escuta da criança é muito difícil. (ÍRIS).

Diante dos desafios em prol de um atendimento que estabeleça que a criança é sujeito social, que constrói história e é capaz de assimilar os fatos socialmente elaborados, Margarida declara que para se oferecer qualidade no atendimento da Educação Infantil, um dos maiores pilares é a formação de professores:

[...] todas as pesquisas, estudos, mesmo que tenham divergências, mas em uma coisa assim concordam: não tem Educação Infantil de qualidade se não tiver um professor bem formado. Então, um dos desafios, um dos grandes desafios é a formação; porque você pode ter um espaço, aquele espaço que eu te falei do N.D.C. [Núcleo de Desenvolvimento da Criança], certo? Com brinquedos disponíveis, uma área verde muito interessante, muitos livros, muitos materiais, mas se você tiver um professor que não sabe o que fazer com essas coisas, que não sabe o que fazer com as crianças, o espaço não vai fazer sozinho, os materiais não vão fazer, então, eu acho que o principal desafio é a formação do professor. (MARGARIDA).

Os achados desta pesquisa apontam que os cursos de formação inicial de professores devem articular seus componentes curriculares, de modo a contemplar a Educação Infantil nas disciplinas de ordem geral (História da Educação, Políticas de Educação, Sociologia da Educação, por exemplo). Aliado a isto, é necessário trabalhar quais as concepções do futuro professor e o efeito dessas concepções na prática.

Face ao exposto, é necessário adequar a formação de professores da Educação Infantil à dinâmica desta sociedade, democrática e plural, respeitando os preceitos da infância, as especificidades do cuidar/educar infantil na faixa etária de 0 a 5 anos, a fim de que a criança, independente de classe social, seja compreendida como capaz para construir e assimilar conhecimentos, sendo escutada e respeitada em suas diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta pesquisa trazem a reflexão sobre a complexidade da formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, principalmente, para a Educação Infantil, que ocorre em cursos de Pedagogia, pois desde a sua origem, revelam perfis pouco delineados, uma vez que objetivam contemplar aspectos de múltiplas docências (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, assim como da gestão).

Acrescente-se, também, que o processo de *universitarização* (Formosinho, 2011), pensando a formação do educador da infância na lógica acadêmica, pode tê-lo impregnado de formações teóricas distantes das realidades práticas.

Ao final deste trabalho, faz-se necessário retornar à categorização que norteou a pesquisa, a fim de tecer considerações sobre cada uma delas.

Evolução recente dos currículos do Curso de Pedagogia, da FAGED/UFC, a partir das disciplinas da área de Educação Infantil

Os currículos do Curso de Pedagogia evidenciados neste trabalho possuem caracterizações próprias, e suas especificidades, em relação à Educação Infantil, traduzem um modelo de formação afinado às concepções da época.

A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia implantada no segundo semestre de 1987, que suprimia as “Habilitações”, incorporando a ideia da docência como princípio formador, foi vivenciada na UFC por 19 anos, e, no decorrer desse período, o estudante se formava sem necessariamente vivenciar disciplinas correlatas à Educação Infantil.

Tal perspectiva representa uma fragilidade da proposta, uma vez que parece reafirmar a lógica segundo a qual o trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil necessita de pouca (ou nenhuma) qualificação e, por isso, possui menor valor; segundo Kramer (2011), esta é uma ideologia que objetiva camuflar as precárias condições de trabalho, esvaziando assim os conteúdos profissionais da carreira.

Especificidades das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013

A mudança de paradigmas decorrentes dos intensos debates a respeito da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental impulsionou o estabelecimento de documentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros.

Estes intensificaram a percepção da criança como cidadã, e, por consequência, sua elevação à condição de sujeito de direitos. Tais fatos ajudaram a alimentar as necessidades de atualização do currículo desse curso de Pedagogia na UFC, o que foi feito em 2008.

O currículo de 2008 estabeleceu que as disciplinas de Educação Infantil fossem obrigatórias apenas para o curso diurno, já que não haveria condições operacionais para se ofertar esse conjunto de disciplinas à noite, pois, em Fortaleza, não há classes de Educação Infantil no período noturno, impossibilitando, assim, quaisquer interlocuções com as atividades práticas.

Em função disso, para oferecer algumas alternativas aos alunos do período noturno, flexibilizaram-se os horários dessas disciplinas, para que fossem ofertadas no período tarde.

Pensar sobre uma formação contextualizada, conectada à prática, evidencia uma preocupação positiva dessa proposta de formação docente, que se mostra perfeitamente alinhada com a legislação mais recente, no que diz respeito aos cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), bem como com posições de autores como Kishimoto (2011, p. 109), quando aponta que há a necessidade de se aproximar da realidade escolar “para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem”.

Dificuldades e possibilidades da formação inicial de professores em Educação Infantil no atual currículo do Curso de Pedagogia UFC

As mudanças decorrentes da Proposta Pedagógica de 2013 parecem, à primeira vista, ter trazido poucas modificações; o que, de fato, ocorreu, caso se contemple a integralização curricular desta proposta, com a anterior.

No entanto, processou-se uma alteração de grande importância, tornando as disciplinas da área de Educação Infantil obrigatórias também para os alunos do período noturno, que, desse modo, tornou-se vespertino-noturno.

Em função disso, esses estudantes poderão/deverão acompanhar os aspectos práticos no chão da sala de aula, em escolas da Educação Infantil durante seu processo de formação inicial; é possível, por outro lado, que tais modificações venham a criar dificuldades para as conclusões dos cursos dos alunos do período noturno, fato para o qual os gestores da instituição devem ficar atentos.

Um obstáculo a ser superado na atual proposta curricular é a da necessária interligação das várias disciplinas com o núcleo disciplinar da Educação Infantil, fato evidenciado pelas ausências de elementos dessa área nas disciplinas introdutórias do curso, que, na maior parte das vezes, vinculam-se, apenas, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando de lado essa que é a primeira etapa da educação básica.

Pode-se atribuir essa falta de articulação de uma disciplina com relação às demais, ao que Formosinho (2011) identifica como decorrências oriundas da academização da formação dos educadores de infância: compartimentação disciplinar, fragmentação feudal do poder focada em territórios disciplinares e no individualismo competitivo. Fazem-se necessárias práticas interdisciplinares nas ações docentes, de modo que os componentes curriculares possam dialogar.

Aspectos importantes na formação inicial do professor de Educação Infantil

Considera-se que o professor da Educação Infantil deva estar amparado por conhecimentos e saberes tanto de ordem teórica, quanto de ordem prática. Em função disso, faz-se necessária uma formação que perceba as singularidades da primeira etapa da educação básica.

De tal modo que possam ser contemplados aspectos que se relacionem às concepções do desenvolvimento infantil, a partir da faixa etária atendida pelas creches.

É preciso considerar as múltiplas linguagens das crianças, contemplando como as crianças se comunicam, os aspectos específicos da linguagem dos bebês, as formas dos relacionamentos das famílias com as crianças e a superação de

preconceitos em relação às potencialidades da criança, independente de sua classe social.

Qualidade na Educação Infantil: *nós não tivemos isso, não temos essa experiência*

Os dados da presente pesquisa sugerem que a qualidade na Educação Infantil é conquistada através da superação de alguns desafios, entre os quais a não reprodução de práticas docentes centralizadoras, as quais muitas pessoas vivenciaram no tempo de escola.

Tendo em conta o pressuposto apresentado por Formosinho (2011), segundo a qual a docência é uma profissão que se aprende desde o desempenho dos papéis de aluno, considera-se que é preciso superar certos modelos de professores assimilados ao longo da vida escolar, os quais não permitiam aos estudantes fazer escolhas, opinar, participar, sugerir propostas de aprendizagem.

Considera-se relevante, também, a necessidade de desenvolver nas professoras da Educação Infantil, a sensibilidade para a escuta das crianças, para que possam assimilar suas expressões e usá-las em favor da ampliação das experiências educativas.

Ao mesmo tempo em que se reconhece que muitos são os desafios diante da formação de professores, concordamos com Nóvoa (1995), para quem não há ensino de qualidade, sem uma adequada formação de professores.

Esse processo formativo deve levar em consideração as especificidades dos trabalhos pedagógicos com as crianças pequenas, sem deixar de considerar que essa formação se aproxime da realidade escolar, como toda a riqueza dos campos sociais, afetivos, relacionais, antropológicos, entre outros.

A formação inicial como a própria palavra expressa, diz respeito ao início, por isso é necessário frisar que ela sozinha não é suficiente para dar conta de toda a complexidade inerente à docência, principalmente aquela com as crianças pequenas e que, precisamente por isso, é preciso considerar contínuos processos de formações e, também, das desejadas transformações (KRAMER, 2011).

Assim, perceber como vem se efetivando a formação de professores para Educação Infantil no Curso de Pedagogia foi, também, uma experiência formadora,

analisar a riqueza dos aspectos os quais lhe são inerentes foi algo que requereu tempo e dedicação.

Um primeiro passo foi realizado na presente investigação ao se recorrer aos documentos das Propostas Pedagógicas de 2008 e 2013, e às entrevistas realizadas com professoras do Curso de Pedagogia que participaram da última reformulação, além da revisão de literatura acerca desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto Lei Nº5452, DE 1º de maio de 1943.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ SEF/DPE/ COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/DPE/ COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/DPE/ COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº.1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acessado em 06/02/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 7/10/2012.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza, SEDUC, 2000.

FORMOSINHO, 2011. **A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

HOLLANDA, Mônica Petralanda, **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: um estudo de caso. Fortaleza, 2007. Tese de Doutorado

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **A Educação Infantil no século XIX**. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.) – Volume II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a, p.68-77.

_____. **A Educação Infantil no século XX**. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.) – Volume III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b, p.182-194

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **A Formação em pesquisa no Curso de Pedagogia: um estudo sobre o trabalho pedagógico na universidade**. Fortaleza, 2009. Monografia de graduação apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

_____. **A Formação inicial de professores da Educação Infantil: um olhar sobre o Curso de Pedagogia da UECE**. Fortaleza, 2012. Monografia de especialização apresentada ao Curso Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. IN: DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.9-29.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e Profissão Docente**. IN: NÓVOA, Antonio (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINTO, Umberto A. **O Curso de Pedagogia no Brasil: do bacharelado à licenciatura – da licenciatura ao bacharelado**. ENDIPE/2012. Disponível < http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0065s.pdf>. Acessado em 02/01/2015.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis; revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

UFC/FACED. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno)**. Fortaleza: FACED, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Fortaleza: FACED, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
ESPECIALIZAÇÃO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ORIENTADOR IDEVALDO BODIÃO
TATHIANE RODRIGUES LIMA

**TEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
 UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA FACED/UFC**

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Estado civil: _____

Escolaridade: _____

- Qual o curso da sua graduação? Onde e quando? _____

- Qual a área do seu mestrado? Onde e quando? _____

- Qual a área do seu doutorado? Onde e quando? _____

- Fez algum pós-doutoramento? Onde e quando? Qual a área? _____

Desde quando é/está concursado na FACED/UFC: _____

Qual a área do seu concurso? _____

II. EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA UFC

1. Que circunstâncias concorreram para a elaboração de uma nova proposta curricular de Educação Infantil no Curso de Pedagogia?

2. Como ocorreu o processo de reformulação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da Educação Infantil? Qual foi a sua participação?

3. Qual é a sua opinião sobre a atual proposta curricular do Curso de Pedagogia, especificamente ao que se refere à Educação Infantil? Quais foram os avanços? E quanto às fragilidades?
4. A atual proposta reformulada contempla as especificidades do trabalho docente para o exercício do magistério na Educação Infantil, considerando tanto creches como pré escolas?
5. Quais disciplinas do Curso de Pedagogia você considera relacionadas à formação do professor de Educação Infantil? Por quê?
6. Você é professor regente de qual (is) disciplina (s) no Curso de Pedagogia da UFC? Como esta disciplina contribui para a formação adequada dos professores da Educação Infantil? Como é pensada a articulação desta disciplina com as demais disciplinas do curso?

III. FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

7. Quais são suas experiências em relação à docência da Educação Infantil no âmbito da educação básica? Como estas contribuíram para sua participação da elaboração da nova proposta curricular da FACED/UFC?
8. Você trabalha/tem trabalhado com processos de formação em serviço de professores da educação infantil? Como eles contribuíram na sua participação da elaboração da nova proposta curricular da FACED/UFC?
9. Na sua percepção, quais são os atributos (saberes e as habilidades) importantes para a formação do professor de Educação Infantil? Há diferenças, quando estes são pensados para creche ou pré escola?

10. Quais são os desafios atuais para uma formação inicial de qualidade visando o magistério na Educação Infantil?

ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO REFERENTE À REVISÃO DO TCC**DECLARAÇÃO**

Eu, **Andréa Carvalho de Araújo**, RG 90002046127, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, declaro para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical, da monografia intitulada "A formação inicial de professores da Educação Infantil: uma análise do Projeto Pedagógico do Curso da FACED/UFC.", de autoria de **TATHIANE RODRIGUES LIMA**, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação da UFC.

Fortaleza, 23 de fevereiro de 2015.

Andréa Carvalho de Araújo

Andréa Carvalho de Araújo

Telefone: (85) 8771.5344