

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

INITIAL AND CONTINUING EDUCATION OF EDUCATORS: AN EXTENSION EXPERIENCE IN LONDRINA STATE UNIVERSITY

PASCHOAL, Jaqueline Delgado¹

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de²

MORENO, Gilmar Lupion³

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de relatar as ações desenvolvidas na primeira etapa do Projeto de Ensino e Extensão intitulado "Formação inicial e continuada do professor de educação infantil: a contribuição da Universidade Estadual de Londrina". O objetivo foi demonstrar a importância dos conteúdos relacionados à educação na primeira infância, na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEL, e promover a nossa capacitação como professoras formadoras do curso em questão. A metodologia desenvolveu-se por meio de grupo de estudos e aplicação de questionário aos alunos, a fim de conhecer o que estes pensam sobre a organização do trabalho pedagógico da educação infantil na formação inicial. Os resultados da pesquisa apontam que há o reconhecimento por parte dos alunos sobre a importância da educação infantil na formação inicial. Enquanto formadoras, tivemos a oportunidade de reavaliar nossa própria atuação, no sentido de confirmar a teoria e a prática como elementos indissociáveis no contexto da formação.

Palavras chave: Formação de Professores. Acadêmicos. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper aims to report the actions developed in the first phase of the Education and Extension Project entitled "Initial and Continuing Education of Teachers of Childhood Education: The contribution of Londrina State University (UEL)". The goal of this phase was to demonstrate the importance of the contents related to early childhood education in the initial teacher education to the students of Pedagogy Course of UEL, and provide training to the teachers that will implement it. The methodology was developed through study groups and through questionnaires applied to the students in order to obtain information about what they knew about the pedagogical organization of childhood education in the initial teacher education. The results revealed that the students recognize the relevance of the childhood education in the initial teacher education. As trainers, we had the opportunity to reassess our own performance regarding theory and practice as inseparable elements in the training context.

Keywords: Teacher Education. Learners. Childhood Education.

1 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (UEM).
E-mail: jaquinedelgado@uol.com.br

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (UEM).
E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

3 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (USP).
E-mail: gilmaralupion@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A partir dos encaminhamentos legais, sobretudo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, configurou-se a necessidade de um novo perfil para o profissional que atua com crianças pequenas, já que a

busca consiste na superação do caráter assistencial até então impregnado nas ações dos professores. A exigência, na atualidade, é priorizar a integração entre cuidados e educação da criança pequena, sendo este o grande desafio da organização do trabalho pedagógico do professor.

A Universidade, nesse sentido, tem um papel importante e insubstituível, haja vista que possibilita a formação de profissionais com pensamento autônomo e “com capacidade de concepção e contextualização”, pois “só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade” (FORMOSINHO, 2002, p. 170).

Para tanto, fomentar o espírito de investigação e de trabalho coletivo permite ao profissional da infância reconhecer-se como pessoa, como um profissional capaz de “trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). Nessa perspectiva, faz-se necessária uma formação inicial mais abrangente, que valorize os conhecimentos já acumulados no exercício profissional. Uma formação ampla fornece ao profissional os instrumentos essenciais para a reflexão sobre sua própria atuação, permitindo-lhe práticas de aprendizagem ao longo da vida.

A universidade distingue-se de outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autônoma do saber. As escolas universitárias não são só escolas de ensino, mas de investigação e reflexão. A investigação é uma componente estruturante da própria organização universitária. (FORMOSINHO, 2002, p. 183).

Para Formosinho (2002), a atuação do professor formador é primordial nesse processo, já que a carreira dos docentes formadores tem uma grande ênfase na investigação e, ao mesmo tempo, na produção científica. Para esse autor, “se os docentes não investigam nas áreas em que ensinam, essa investigação dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos professores (FORMOSINHO, 2002, p. 183).

Nesse contexto, temos a intenção de relatar nossas vivências como professoras(es) do Curso de Pedagogia da UEL, onde atuamos na área de formação docente para a Educação Infantil, no Departamento de Educação. Assim, nosso objetivo é apresentar os resultados da primeira etapa desenvolvida no Projeto de Ensino e Extensão, intitulado “Formação inicial e continuada do professor de educação infantil: a contribuição da Universidade Estadual de Londrina”.

O projeto em questão, que se iniciou em 2012, tem como objetivos: demonstrar, por meio da articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão, a importância da educação infantil e de seus respectivos conteúdos para uma formação inicial de melhor qualidade dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEL; e promover a capacitação, em serviço, dos professores de educação infantil de modo a contribuir para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento da criança pequena.

Como metodologia de trabalho, realizamos nossa discussão em dois momentos significativos. No primeiro, discorreremos sobre a implementação do grupo de estudos com base em temáticas relacionadas à educação e aos cuidados da primeira infância. Esse grupo, que realizou encontros periódicos no ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013, é formado por nós, professoras(es), e por acadêmicas do referido Curso. No segundo momento, apresentamos os resultados da pesquisa sobre a percepção das acadêmicas acerca da importância da educação infantil e das respectivas disciplinas no Curso de

Pedagogia, como também, nas atividades do projeto. Esses olhares foram coletados por meio de questionário com questões abertas.

Como contribuição este estudo pretende reafirmar o papel da Universidade na formação humana e científica dos futuros professores e a garantia não só de uma formação inicial sólida, mas a atualização constante em serviço. Assim, como espaço de produção e disseminação do conhecimento, cumpre sua função social que é possibilitar a aproximação entre o conhecimento científico e a comunidade externa.

PROFESSORAS FORMADORAS E FUTURAS PROFESSORAS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA A PARTIR DA REFLEXÃO CRÍTICA

Pensar sobre a formação inicial e continuada é, acima de tudo, pensar na postura político-social e pedagógica das professoras formadoras e das futuras professoras, em favor de uma prática que favoreça o desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica em relação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas. Esse exercício deve ser contínuo e processual tanto para as acadêmicas quanto para as professoras formadoras do Curso de Pedagogia, a fim de que se constitua como espaço de discussão sobre aspectos específicos da profissionalização docente, pois “o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade” (FORMOSINHO, 2002, p.41).

Partimos da premissa de que a formação de professoras é, reconhecidamente, um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade de ensino. Em se tratando da educação infantil, segundo Barreto (1998), a realidade tem apontado que a formação inicial e a capacitação em serviço são as variáveis que causam o maior impacto sobre a qualidade desse tipo de atendimento.

Sobre essa questão, Tardiff (2002, p. 35) ressalta que todos os saberes dos professores implicam em um processo de aprendizagem e de formação, e “quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longa e complexa se torna a aprendizagem”. Para esse autor, tais saberes não se reduzem somente à transmissão de conhecimentos já constituídos, pois, no cotidiano, a prática profissional integra outros saberes, que são advindos da experiência pessoal e social.

[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Ele incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIFF, 2002, p. 39).

As questões apontadas por Tardiff (2002) e o reconhecimento da necessidade de ressignificação do trabalho pedagógico junto às crianças da escola infantil, levou-nos a iniciar nosso percurso em 2012, por meio de reuniões periódicas com os professores formadores que atuam na Área de “Formação Docente para a educação infantil”, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Assim, partimos do questionamento que orientou nossas ações durante toda a trajetória, ou seja: “Em que medida os conteúdos teóricos e metodológicos relacionados à educação infantil, do Curso

de Pedagogia da UEL, contribuem efetivamente para uma formação inicial de melhor qualidade dos alunos que vão atuar neste nível de ensino?”.

A intenção inicial foi discutir textos sobre temáticas relacionadas à educação na primeira infância, a fim de também nos capacitarmos em serviço. No entanto, sentimos a necessidade de avaliar, primeiramente, nossa própria atuação no Curso, a partir da análise e discussão dos Programas das Disciplinas que tratam da educação infantil. É importante ressaltar que nossas disciplinas se concentram na segunda e na terceira séries do Curso, intitulando-se: “Educação Infantil A” e “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, na segunda série; e “Prática Educativa com crianças de zero a três anos” e “Saberes e Fazeres da Educação Infantil”, na terceira série, além do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, composto por cem horas.

Dessa maneira, começamos com o estudo das Ementas das disciplinas da segunda série, que tratam dos fundamentos da educação infantil no que tange à história, legislação, formação de professores, elaboração do currículo, participação da família e aos desafios deste nível de ensino. Na etapa seguinte, analisamos a organização do trabalho pedagógico nos seguintes aspectos: relação adulto/criança, rotina, tempo, espaço, ambientes interativos, brincadeiras, planejamento e avaliação, cujos conteúdos são desenvolvidos na terceira série.

Esses momentos de estudo provocaram reflexões, uma análise do próprio processo de formação dos formadores, bem como, a compreensão de que temos um compromisso com o saber emancipado do aluno, com base em questões técnico-pedagógicas e político-sociais, ou seja, temos o papel de instrumentalizar a ação dos professores no cotidiano da escola infantil, no sentido de estimular a análise, a reflexão com vistas à melhoria do trabalho pedagógico.

Para Pimenta e Lima (2010, p. 41), “de acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social”, assim, como qualquer outra, exige que o professor intervenha na realidade social, no caso, por meio da educação, que ocorre não só, mas essencialmente em instituições de ensino. Tal fato prova que a formação docente exige uma relação dialética entre prática e ação pedagógica.

A partir desse parâmetro de análise, após um estudo minucioso e discussões acerca dos conteúdos das disciplinas, foi possível, por meio da troca de experiências entre nós, formadoras, amadurecer nosso olhar e reorganizar nossos programas e planejamentos com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho, de modo a contribuir para uma formação inicial de melhor qualidade para o pedagogo.

Nesse sentido, para Demo (2002), o professor deve repensar constantemente as teorias e as práticas pós-modernas de aprendizagem, colocando-se também na posição de aprendiz, para que seja possível o desenvolvimento de uma verdadeira relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Essa questão nos remete ao compromisso de tecer um novo olhar para o papel do professor na sociedade atual, já que este precisa superar a prática mecânica e rotineira do cuidar e educar, em favor de uma atuação que permita a aprendizagem e o amadurecimento do pensamento das crianças em espaços de educação infantil.

O OLHAR DAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a concretização da segunda parte do trabalho, optamos por uma pesquisa de caráter Etnográfico, na modalidade descritiva. Assim, selecionamos cinquenta alunas do terceiro ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. As idades das participantes variaram entre 20 anos, a menor idade, e 51 anos. No que diz respeito ao tempo de atuação no magistério, verificou-se que apenas 27 alunas já atuam na educação infantil e, dentre elas, 9 estão atuando em regime de estágio remunerado. As 23 alunas restantes atuam em outras áreas.

Para a coleta de dados, utilizamos questionário com perguntas abertas que cobriram aspectos como: importância dos conteúdos específicos de Educação Infantil no curso de Pedagogia; relação teoria e prática por parte dos professores formadores em suas respectivas disciplinas; metodologia utilizada pelos professores formadores nas disciplinas; contribuição dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de educação infantil, somadas às outras que compõem a grade curricular do curso; e importância do estágio para a formação do professor.

É importante ressaltar que o currículo do Curso de Pedagogia da UEL está estruturado de forma a oferecer as disciplinas de formação geral e específica sem habilitação, atendendo, portanto, a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, conforme segue:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (BRASIL, 2006, p. 11).

No que diz respeito aos conteúdos oferecidos nas diferentes áreas, os alunos têm contato com um conjunto de conhecimentos gerais no primeiro e no segundo ano do curso. A partir do segundo ano, os mesmos já recebem conteúdos relacionados à educação da criança, os quais se estendem nos anos seguintes do curso, por meio da prática de Estágio Supervisionado na educação infantil e do trabalho de conclusão de curso.

Assim, ao perguntarmos sobre a importância dos conteúdos específicos de educação infantil no curso de Pedagogia, as respostas dadas pelas alunas apontam que os mesmos são significativos, pois possibilitam uma compreensão crítica da criança e do trabalho pedagógico com essa faixa etária. Acreditam, ainda, que essa fase de formação requer um olhar diferenciado, já que a prioridade é unificar a questão educativa e de cuidados. Em contrapartida, embora considerem a importância das disciplinas, algumas alunas acreditam que as temáticas discutidas se repetem no que tange à prática em sala de aula, o que evidencia que não compreenderam que esse nível de ensino requer do professor um olhar interdisciplinar no que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento.

Kischimoto (2002), ao discutir essa questão, ressalta que a maneira como os cursos de formação de professores são estruturados, no Brasil, não leva a futura professora a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, uma vez que a grade

curricular é fragmentada e apresenta os conteúdos por meio de disciplinas estanques, que não dialogam entre si.

A formação profissional no interior das universidades tem reproduzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos e priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros. (KISHIMOTO, 2002, p.108).

Questionadas acerca da aplicabilidade da relação teoria e prática por parte dos professores formadores, as participantes da pesquisa destacaram que, de modo geral, todos os docentes articulam a teoria e a prática com exemplos e situações cotidianas do trabalho pedagógico com crianças, no desenvolvimento das disciplinas de educação infantil. As práticas de discussão de textos e de análise de situações do cotidiano da escola infantil possibilitaram o enriquecimento do tema voltado a essa formação. Desse modo, conforme a representação das alunas, podemos afirmar que estas acreditam que as professoras formadoras utilizam variadas metodologias durante as aulas, articulando a teoria com a prática, ou seja, aproximando a sala de aula e os saberes construídos ao longo do curso de Pedagogia.

Para Lima (2002, p. 207), aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas, mas “uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”. Para essa autora, se faz necessário superar a concepção de saber como um conjunto de conhecimentos eruditos para aderir a uma perspectiva mais completa de formação humana, uma vez que o compromisso vai além do saber técnico, pois embute uma postura social de formação integral da criança.

No que se refere ao trabalho metodológico dos professores formadores, nas respectivas disciplinas, as alunas identificaram que, em algumas, houve articulação das estratégias metodológicas com o conteúdo programático. No entanto, um número significativo de participantes ressaltou que um ou outro professor, apesar de ter domínio teórico do conteúdo, teve como hábito desviar-se do foco de discussão da disciplina com repetições dos mesmos assuntos e exemplos, deixando em segundo plano as reflexões sobre metodologias adequadas para o desenvolvimento do trabalho.

Essa questão é tratada por Imbernón (2000), ao destacar que o papel do professor formador é utilizar-se de uma metodologia capaz de propiciar aos acadêmicos as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, ou seja, uma bagagem sólida com aporte científico, cultural, contextual e, sobretudo, pessoal. Nesse sentido, para esse autor, a maneira como o professor trabalha, metodologicamente, seus conteúdos, pode contribuir para o processo reflexivo dos alunos nas diferentes situações apresentadas.

Ao questionarmos se as alunas se sentem preparadas para assumir uma sala com crianças, a partir das disciplinas de educação infantil ministradas, somadas ao compute geral das outras áreas do conhecimento que obtiveram no Curso, verificamos que as mesmas afirmaram que sim. Os conteúdos relacionados à educação da criança foram destacados por elas como um importante subsídio para a elaboração de pesquisas para essa área de atuação, assim como para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

É interessante afirmar ainda que essa questão mostra que, embora apontem algumas contradições em relação ao trabalho metodológico do professor formador, as alunas reconhecem que estão sendo preparados para uma melhor atuação com crianças, com vistas à superação da ação empobrecida tão comum entre professores da pequena infância.

Essa visão das acadêmicas nos leva a reafirmar que o conhecimento deve ser processual e contínuo, pois essa formação é apenas o ponto de partida e não de chegada, já que a busca pela capacitação em contexto se faz necessária para uma prática emancipatória no âmbito escolar.

Tardif (2002) enfatiza que o objeto de trabalho do professor são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. Isto quer dizer que as interações que ele desenvolve com seus alunos constituem-se como relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo. Esse autor ressalta que o trabalho docente consiste em interagir com alunos que são diferentes uns dos outros, assim, embora trabalhe com grupos, deve agir sobre os indivíduos de modo a contribuir para sua emancipação enquanto seres humanos.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. “[...] ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p. 132).

Desse modo, defendemos uma postura crítica em relação ao conhecimento, por parte do professor da escola infantil, que deve ter como projeto a superação da condição de minoridade, de infantilização docente. Ousamos pensar em uma atuação docente que entenda seu importante papel político e lute por encontrar seu lugar na sociedade, a partir da compreensão de que só aprendemos a ser humanos em meio ao complexo processo de relacionamento com outros indivíduos e em uma busca constante do conhecimento.

Segundo Arroyo (2000, p. 54), “esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos”. Essas relações sociais podem acontecer tanto fora quanto dentro do contexto escolar e devem ser permeadas por um conjunto de ações que possibilitem o encontro, o diálogo, diferentes pontos de vista, intercâmbios e trocas, ou seja, o conhecimento.

No que tange à disciplina de Estágio Supervisionado na educação infantil e sua contribuição para a formação inicial das alunas participantes da pesquisa, podemos inferir que, de forma geral, as mesmas articulam as discussões tratadas no curso com o cotidiano das escolas infantis, no que diz respeito à rotina e à organização do trabalho pedagógico. Embora tenham considerado importante essa vivência, as alunas, por meio da criticidade e supervisionadas pelos professores com roteiros de análise e de observação-participante, identificaram a disparidade entre a teoria e a prática, principalmente no que se refere à atuação do professor na educação infantil.

Outra questão importante a salientar é que essa análise crítica só aconteceu graças às discussões desenvolvidas nas disciplinas do curso de Pedagogia. Desse modo, o cotidiano observado poderia parecer natural caso as alunas em questão não tivessem se apropriado

de conhecimentos teóricos e práticos.

Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2010, p. 103) esclarecem que um dos primeiros impactos que as alunas sofrem quando iniciam os estágios no curso de formação diz respeito às condições das escolas, ou seja, às “condições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Para as autoras, os relatórios de estágio revelam problemas relacionados à falta de organização das escolas e de recursos materiais insuficientes, falta de preparo dos docentes, entre outros fatores. Na realidade, a mediação dos supervisores, aliada às teorias construídas durante o curso, pode facilitar a compreensão das alunas acerca da dinâmica escolar.

O estágio como reflexão da práxis deve possibilitar aos alunos aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de serem certas ou não, configura o passo adiante à simples experiência. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103).

As autoras supracitadas enfatizam que, apesar de o estágio não se caracterizar como único elemento de preparação para o magistério, é nesse espaço que alunos e professores identificam e reconhecem o sentido da profissão e o papel que a docência exerce na sociedade como um todo.

Pelas respostas das alunas sobre as experiências vivenciadas no estágio, foi possível verificar que as mesmas foram instrumentalizadas por meio dos conteúdos desenvolvidos no curso, já que identificaram situações empobrecedoras da atuação docente no contexto da educação infantil. Por outro lado, para além das críticas, as participantes não conseguiram propor subsídios para o desenvolvimento de análises e de ações de mudança, com base em propostas inovadoras para o trabalho com as crianças. Isso quer dizer que, enquanto atuantes no Curso de Pedagogia, temos um papel importante na mediação entre os saberes das alunas e a concretização de intervenções que possam contribuir efetivamente para o cotidiano das escolas infantis.

De modo geral, os resultados evidenciam que muitos são os desafios dos cursos de formação inicial de professores, pois preparar um profissional altamente qualificado exige pesquisa e reflexão por parte de todos os envolvidos, ou seja, professores formadores, acadêmicos e professores de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta primeira etapa de trabalho revelaram que muitas são as deficiências dos cursos de formação de professores no Brasil, já que, apesar das constantes mudanças nas grades curriculares, falta articulação entre as diferentes áreas do conhecimento propostas nos respectivos cursos. A valorização de determinadas disciplinas teóricas em detrimento das consideradas práticas revela a disparidade e a contradição entre o discurso dos próprios formadores de professores, quando sinalizam para os acadêmicos a necessidade de uma ação interdisciplinar no contexto escolar.


Cerizara (2002) aponta que os cursos de formação de professores não têm cumprido sua tarefa de assumir com competência a docência na educação infantil, uma vez que não há ênfase na especificidade desse profissional. Para essa autora, “[...] falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor dos anos iniciais, e isso precisa ser

explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças em instituições educativas sejam viabilizadas” (CERIZARA, 2002, p. 68). Mediante essa afirmativa e por meio do grupo de estudos, pudemos perceber o quanto nosso trabalho exige capacitação constante e reflexão permanente sobre nossa atuação junto às alunas.

Ainda sobre a visão das acadêmicas do Curso de Pedagogia acerca dos conteúdos de educação infantil na formação inicial, verificamos que as mesmas os consideram relevantes, já que sinalizaram para a possibilidade de um trabalho mais qualitativo nas escolas infantis. Ao vivenciarem diferentes situações que possibilitam o relacionamento entre a teoria consolidada no curso e a prática da escola, as mesmas têm a oportunidade de, dialeticamente, refletir e contribuir para uma ação mais humanizadora no trabalho com a criança.

Para tanto, é necessário ressaltar que os profissionais da educação infantil nunca deverão ver a escola do alto ou de longe, mas devem tocá-la e se deixar tocar, vê-la e se deixar ver, ouvi-la e se fazer ouvir. Entretanto, isso só será possível a partir do momento em que dermos voz às crianças, o que contribuirá de maneira significativa para pensarmos o tempo e o espaço da escola infantil. Dessa maneira, reafirmamos que a Universidade, enquanto instituição que integra Pesquisa, Ensino e Extensão, tem a função social de formar seus professores para uma atuação comprometida, que contribua para a emancipação humana, que vai além da dimensão didática.

Os resultados da pesquisa apontam que as acadêmicas reconhecem que o objetivo da educação infantil é criar condições para um ambiente rico em oportunidades não só para as crianças, mas também para os profissionais envolvidos. Assim, propomos que as instituições busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano, voltados para a construção da imaginação, da lógica, da fantasia e da criatividade de todos os envolvidos.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre S. ; MACIEL, Lizete S. Bomura. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 18-29.

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

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Emilia Freitas de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI; Maria das Graças N.; REALI, Aline Maria De Medeiros R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 205-216.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência e formação).

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

Artigo recebido em:
13/02/2014

Aceito para publicação em:
15/04/2014

