

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE APARECIDA AKAMINE

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA FORMAÇÃO
INICIAL**

CAMPINAS
2012

ALINE APARECIDA AKAMINE

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA FORMAÇÃO
INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS
2012

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 Akamine, Aline Aparecida.
A313p O processo de construção da profissionalidade de professores de
educação infantil: caminhos da formação inicial / Aline Aparecida Aka-
mine. - Campinas: PUC-Campinas, 2011.
112p.
Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. 3. Profes-
sores - Orientação profissional. 4. Educadores. I. Azevedo, Heloisa
Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: Aline Aparecida Akamine

Título: O Processo de Construção da Profissionalidade de Professores de Educação Infantil:
Caminhos da Formação Inicial

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
(orientadora - PUC Campinas)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Megid
(Membro Titular Interno - PUC Campinas)

Profa. Dra. Roseli Schnetzler
(Membro Titular Externo -Unimep)

Aos meus amados pais, exemplos da minha vida,
pelo apoio incondicional, participação e torcida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e coragem para sempre seguir alcançando meus objetivos de vida.

À professora Heloisa, minha orientadora, minha “vívida imagem” do que é ser professor crítico, exemplo profissional.

Às professoras Roseli Schnetzler e Maria Auxiliadora Megid, que tão gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Campinas, pelas aulas e ensinamentos.

Ao Prof^o Samuel Mendonça, coordenador do PPGE, pela dedicação em seu trabalho e pelo apoio aos alunos que tanto me motivou.

Aos demais funcionários da PUC-Campinas, pela colaboração e atenção.

À Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pela concessão da Bolsa de Estudos.

Aos sujeitos da pesquisa que aceitaram colaborar e tornar este trabalho possível.

Aos colegas do mestrado pelas conversas, trocas e apoio. Partilhamos dessa longa jornada sem nunca perder o companheirismo.

Às amigas mais que queridas: Jaque, Talita e Helô, por compartilharem desse momento tão importante. Dividimos anseios, dificuldades e conquistas. Certamente o mestrado seria muito mais doloroso sem vocês.

Aos meus pais, Shoei e Luisa, amores de minha vida, que nunca mediram esforços para que meus sonhos se tornassem realidade.

Aos meus familiares, em especial, meus irmãos Alessandro e Amanda, pelo apoio e paciência nos momentos difíceis.

Ao Léo, meu amor, companheiro dedicado, ouvinte e acima de tudo meu grande amigo.

Aos amigos que acompanharam de longe, mas com quem sempre soube que poderia contar.

Aos amigos que acompanharam bem de perto as angústias e conquistas do dia-a-dia, em especial à Nira que tornou essa caminhada possível.

Às amigas Roberta e Erika que sempre me fizeram rir, mesmo nos momentos de maiores adversidades.

À Fernanda que dividiu absolutamente tudo comigo. Amiga que sempre esteve ao meu lado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram nessa caminhada. Muito obrigada!

... Alice está perdida, andando naquele lugar e, de repente, vê no alto da árvore o gato. Só o rabão do gato e aquele sorriso. Ela olha para ele lá em cima e diz assim: "Você pode me ajudar?" Ele falou: "Sim, pois não." "Para onde vai essa estrada?", pergunta ela. Ele respondeu com outra pergunta (que sempre devemos nos fazer): "Para onde você quer ir?". Ela disse: "Eu não sei, estou perdida." Ele, então, diz assim: "Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve."

O sorriso irônico do gato: A escolha dos caminhos depende do almejado (Mario Sergio Cortella).

AKAMINE, Aline Aparecida. O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa aborda o processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil, cujo problema de investigação situa-se em conhecer como se dá esta construção na formação oferecida nos cursos de Pedagogia, visando compreender se o perfil do profissional de educação infantil que está sendo formado possibilita ou não a busca por um reconhecimento social e profissional. Com relação ao termo profissionalidade, entende-se que este diz respeito a uma afirmação do que é específico no trabalho docente e, segundo Gimeno Sacristán (1991), refere-se a uma série de comportamentos, saberes, atitudes, habilidades, valores, enfim, aspectos que caracterizam e demarcam a especificidade docente, sobre o que implica ser professor, num processo de construção da identidade profissional. Nosso objetivo principal é investigar o papel da formação inicial na construção da profissionalidade de professores de educação infantil. A metodologia utilizada pauta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, empregando técnicas de coleta de dados como a aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos de pesquisa os alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo. A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das seguintes categorias: Formação inicial para atuar na educação infantil, Concepções de educação infantil, e Profissionalidade docente na educação infantil. Buscamos referência nos estudos teóricos de Gimeno Sacristán (1991), Pimenta (2002), Azevedo (2007), Saviani (2008), Facci (2004), entre outros. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se refletir a respeito do perfil profissional de professor de educação infantil que se pretende formar no âmbito da formação inicial, uma vez que é por meio dela que se (re)constrói a profissionalidade com vistas ao fortalecimento e valorização docentes. Espera-se, com esse estudo, contribuir com a formação inicial de professores de educação infantil, apontando possibilidades de reformulação e melhorias, de modo a incitar estudos posteriores na área.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This research addresses the process of building the professionalism of early childhood education's teachers, and the problem of this research lies in knowing how is this construction in the training courses offered in Education courses in order to understand whether the profile of the early childhood education's professional that is being formed allows the search for social and professional recognition or not. About professionalism, it refers to a "statement of what is specific in teaching" and, according to Gimeno Sacristán (1991), also to a series of behaviors, knowledge, attitudes, skills, beliefs, aspects that characterize and delineate the specifications of teaching in a process of professional identity's construction, about what it implies to be a teacher. So, our main point is to investigate the role of initial training in constructing the professionalism of early childhood education's teachers. The methodology used in this research is based on a qualitative approach that applies some data collection techniques such as questionnaires and semi-structured interviews whose respondents are completing the Education course in a public university located in the state of São Paulo, Brazil. The data analysis is done according to the following categories: Initial formation to work in early childhood education, Conceptions of early childhood education, and Teaching profession in early childhood education. The main references of this study are Gimeno Sacristán (1991), Pimenta (2002), Azevedo (2007), Saviani (2008), Facci (2004) and other theorists. The results point to the need to reflect about what is the profile of early childhood education's teachers that we want to form in the context of initial training, since it is through it that professionalism is (re)build in order to strengthen and enhance the teacher. At last, it's hoped that this study contributes to initial formation of early childhood education's teachers, pointing out possibilities for reformulations and improvements in order to encourage further studies in the area.

Keywords: Teacher's formation; Childhood education; Teacher professionalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSÃO DOCENTE	15
1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	18
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA	24
1.3 A PROFISSÃO DE PROFESSOR	26
1.4 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	33
1.4.1 Saberes docentes e profissionalidade	34
1.4.2 Imagem de professor e Signos	36
CAPÍTULO II A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DO PROFESSOR	42
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	44
2.1.1 A tendência romântica	49
2.1.2 A tendência cognitivista	53
2.1.3 Uma proposta: a tendência crítica	54
2.2 QUEM É O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	59
CAPÍTULO III PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 A COLETA DE DADOS	71
3.2 A ANÁLISE DOS DADOS	74
3.2.1 Formação inicial para atuar na educação infantil	81
3.2.2 Concepções de educação infantil	86
3.2.3 Profissionalidade docente na educação infantil	92
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
ANEXO II – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TURMAS CONCLUINTES DO CURSO INVESTIGADO	111
ANEXO III – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	112

INTRODUÇÃO

Às vezes, diante da figura do(a) professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho retrato de família. Com o tempo perderam-se as cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de realidade (ARROYO, 2000, p.13).

De acordo com a imagem que se faz do professor, ela pode estar extremamente vívida ou apagada como numa lembrança longínqua de uma figura de professor que inspirava seus alunos, que os cativava e incitava o respeito. Uma imagem há muito guardada no fundo de uma gaveta esquecida.

Mas não é só nos antigos guardados que é possível encontrar o professor, ainda temos muitos por aí. É possível vê-los andando nas ruas, adentrando os portões das escolas, andando pelos corredores, passando por salas de aulas lotadas de alunos. E parecem-nos apagados mesmo à luz do dia. Faltam-lhes brilho e cor, nitidez de traços, faltam-lhes o reconhecimento de sua profissão, sua intencionalidade de ensinar numa sociedade que prega que o professor não mais ensina, não mais é importante.

Apesar de se tratar da mesma profissão de outrora sua imagem não é mais a mesma. E nem poderia ser. O professor de hoje não poderia ser mais o mesmo, dadas as mudanças constantes em nossa sociedade. Quem sabe não é exatamente por querer se manter o mesmo que o professor tem se apagado frente aos novos rumos e acontecimentos de nosso tempo. Afinal, se a escola não é a mesma, nem o aluno, por que buscaríamos a valorização do mesmo professor?

O presente trabalho é realizado por professoras, e é impossível estar nessa profissão sem nunca ponderar a respeito do valor do professor em nossa sociedade. O professor que já foi figura de respeito, hoje amarga o papel de antagonista de uma novela, quem sabe um coadjuvante.

Entra em cena a necessidade crescente de busca pela valorização do professor de hoje e seu conseqüente reconhecimento enquanto profissional. Ele, que agora está sob a luz dos holofotes, precisa entrar numa batalha necessária e essencial de defesa de sua profissão e papel social.

Os fatores que levam a esse ofuscamento da imagem do professor serão discutidos ao longo deste trabalho, que versará a respeito da busca pela construção de uma

profissionalidade docente, ou seja, sobre aspectos que caracterizam o trabalho de professor enquanto profissão, valorizando-o e reconhecendo-o como tal.

O interesse pelo estudo deste tema se deu durante meu processo de formação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual a função do pedagogo se mostrava indefinida.

Ao longo da graduação, as discussões e reflexões travadas acerca da educação permeavam diversos âmbitos de atuação, como professor em instituições formais de educação, como orientador pedagógico, gestor, coordenador, pedagogo em espaços não-escolares como empresas, hospitais, enfim, tratava-se de uma formação generalista, na qual o professor/pedagogo podia transitar em diferentes áreas de atuação profissional, nas quais se necessitasse.

Logo, despertou-me interesse esse fato do curso de Pedagogia formar profissionais focando o campo docente e as demais habilitações. Assim, de que maneira essa formação acadêmica prepararia o pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares? E, afinal, qual seria a identidade desse profissional: professor ou especialista? Em meio a uma profusão de identidades, seria possível apontar caminhos para a construção de uma profissionalidade?

Recentes Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (2006), no entanto, apontam para a formação específica e obrigatória para o campo da docência, em que o foco da formação inicial seria o de formar professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de modo que as demais habilitações de atuação profissional não são obrigatórias na formação inicial.

A leitura dessas diretrizes e discussões sobre o tema com minha orientadora¹ auxiliou-me no direcionamento que esse trabalho desenvolvido no mestrado seguiria.

A escolha por esse tema advém da inter-relação entre professor e pedagogo, figuras essas que não se desassociam ao se pensar na identidade do profissional a ser formado em Pedagogia. As questões da universitarização do magistério e da cultura docente são fundamentos que permitem refletir e formular questionamentos a respeito da prática do professor/pedagogo dentro da sala de aula, uma vez que tais questões sobrepõem-se de maneira a caracterizar o próprio curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, ao se investigar a construção da profissionalidade docente, se faz necessário também investigar o perfil de professor que os cursos de Pedagogia têm pretendido formar, em seu histórico e cultura docentes.

¹ Orientadora Prof^a Dra. Heloisa H. O. Azevedo, pesquisadora da área de formação de professores de educação infantil e profissionalidade docente.

Em busca da construção de uma profissionalidade que defina os papéis de um professor/pedagogo, também está imbricada a questão de sua profissionalidade, do que é específico em sua ação docente, do que o valoriza e o constitui enquanto profissional.

Assim, a formação inicial nos cursos de Pedagogia contribuiria para a construção de uma profissionalidade docente, no que tange a uma formação de professores críticos com relação à sua prática, que, fundamentados em seus saberes teóricos e práticos, compreenderiam sua profissão e profissionalidade como uma construção social, ou seja, que se constrói no coletivo e nos espaços e condições dados da formação inicial e trabalho docente.

Minha formação enquanto professora/pedagoga desperta-me para essas questões que envolvem a valorização da profissão docente e a necessária busca por seu reconhecimento de modo a “reacender” a imagem do professor. Entretanto, minha atuação como professora de educação infantil numa escola municipal da prefeitura da cidade de Campinas, bem como o fato de minha orientadora ter como um dos principais focos de estudo o processo formativo de professores dessa etapa educativa, nos levaram nesta pesquisa ao foco específico da questão da profissionalidade de professores de educação infantil, posto que se trata de uma etapa educativa cuja profissão é historicamente desvalorizada, em que professores são comparados a babás.

Os estudos acerca do histórico da infância, como os de Ariès, 1981; e os que também tratam da educação infantil no Brasil como Kramer, 1992; Kuhlmann, 1998; Rocha, 1999 nos mostram o quanto essa área ainda carece de discussão, uma vez que a imagem associada ao materno e aos cuidados num caráter assistencialista de outrora ainda está vívida. Recentes estudos realizados acerca da educação infantil (Arce e Martins, 2009; Azevedo, 2007a; Prado, 2010) nos mostram a crescente ideia de que é preciso conceber essa etapa educativa enquanto pertencente à educação básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), de modo a compreendê-la enquanto etapa de especificidades e intencionalidades próprias às crianças de 0 a 5 anos, e não como mero estágio preparatório para o ensino fundamental.

Em busca das especificidades que a educação infantil assumiria, recentes pesquisas² esforçam-se em propor ideias acerca dos objetivos que essa etapa educativa deve seguir e com vistas a buscar um tipo de formação para o professor dessas crianças. Em contato com tais pesquisas, realizadas entre os anos de 2006 a 2010, período esse que expressa os estudos

² Dissertações e Teses divulgadas nos bancos de dados da CAPES e BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

realizados após as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), notamos a recorrente menção ao professor como educador, e ao aluno como criança, bem como a necessidade de se conceber a educação infantil sem o caráter “escolarizante” com o intuito de não demarcá-la enquanto etapa pré-ensino fundamental.

No entanto, se tentamos compreender de que forma na formação inicial se constrói a profissionalidade docente e, ainda mais, quando tratamos de educação infantil, de que maneira a denominação de educador e não de professor influencia nessa construção? Denominá-lo educador não seria o mesmo de chamar que tia, pajem e afins, desconsiderando sua condição de profissional?

A imagem de tia, ou babá da educação infantil está, historicamente, relacionada aos cuidados com a criança, ao feminino, à doçura, paciência e outras características pessoais relacionadas ao caráter maternal. Quando reivindicamos ser chamados de professores entendemos que nosso trabalho não se vincula ao aspecto maternal. Mas quando permitimos ser chamados de educadores, o que mais permitimos, implicitamente, que aconteça com nossa imagem de professor?

Nesse sentido, a identificação de pesquisas que tratassem da formação de professores de educação infantil revelou ênfase no “educador de educação infantil”, entretanto buscamos estudos que tratassem a imagem deste como professor.

Constatamos isso, dentre muitas, na dissertação de mestrado de Sales (2007), onde aponta que as:

[...] características pessoais e profissionais das educadoras, como a sensibilidade e a aptidão de motivar a criança definem sua capacidade de interação no ensino-aprendizagem e constituem fator crítico na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. (SALES, 2007, p.54)

Assim, o que define a profissão do professor de educação infantil são as características pessoais amáveis de uma educadora, que se assemelhe ao papel de uma mãe. É como se fosse um dom destinado a essas mulheres (e porque só às mulheres?), o de cuidar com carinho e paciência de crianças.

Os estudos de Dermeval Saviani (2000, 2008a, 2008b), os quais foram considerados com o intuito de evidenciar uma postura crítica a respeito da formação de professores, enfatizam a necessidade de não se temer chamar o professor de professor, o aluno de aluno e a escola de escola. Renegar esses termos equivaleria a renegar a própria intencionalidade educativa e suas especificidades, o que não traria melhorias na qualidade da educação infantil.

Isto transformaria a prática educativa e contribuiria para uma qualidade para a própria formação inicial, que forneceria bases teórico-práticas de maneira sempre fundamentada.

Frente a isso, a pertinência desta pesquisa revela-se mediante a perspectiva de contribuir com a formação profissional dos professores de educação infantil como um todo e de buscar encaminhamentos no campo da educação, tomando-a como prática social.

E em meio a isso questiona-se, portanto: Qual o papel da formação inicial na construção da profissionalidade de professores de educação infantil?

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar esse papel da formação inicial junto aos futuros professores de educação infantil na construção de uma profissionalidade docente. Nesse sentido, nossos objetivos específicos visam:

- conhecer os caminhos percorridos pela educação infantil e pelo curso de Pedagogia no Brasil e o tipo de formação que ofereceu ao longo de seu histórico social e cultural;
- descrever e analisar o que pensam os estudantes do último ano do curso de Pedagogia a respeito da formação e atuação do professor de educação infantil, com vistas à compreensão do papel da formação inicial na construção de sua profissionalidade;
- contribuir com as pesquisas na área da formação docente, ampliando o debate e estimulando mudanças.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, visa compreender se os cursos de Pedagogia propiciam a construção de uma profissionalidade docente junto aos alunos concluintes desse curso, por entendermos que já percorreram quase todo o processo que implica a formação profissional inicial.

O foco aqui direcionado visa refletir sobre a concepção de professor de educação infantil, que por muito tempo foi visto como cuidador. Hoje, no entanto, ele é visto enquanto profissional exercendo uma profissão repleta de especificidades, e que somente uma formação inicial forneceria bases teórico-práticas consistentes para sua atuação.

Assim sendo, a construção de uma profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil se faz necessária, posto que é consenso a importância da formação profissional destes para atuar nas instituições que atendem a esta etapa educativa.

Considerando os anseios de elaboração de uma nova tendência pedagógica que identifica o professor como educador; o aluno como criança; e o ensino como prática

inadequada na educação infantil, indaga-se aqui se, de fato, a proposição de uma Pedagogia específica para a infância traz, efetivamente, a valorização da profissão de professor de educação infantil.

Este estudo apresenta-se, assim, organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata de discussões a respeito da formação profissional e da profissão de professor, atentando para a história de seu papel de ensinar, que, especificamente no caso dos professores de educação infantil, nem sempre foi visto como uma profissão digna de ser exercida por um profissional formado. Este cenário histórico embasa a discussão a respeito da necessidade de busca pela construção de uma profissionalidade docente, entendendo-se este trabalho enquanto profissão. Entendemos o termo profissionalidade como uma afirmação do que é específico no trabalho docente e, segundo Gimeno Sacristán (1991), refere-se aos saberes e uma série de características que demarcam as peculiaridades da profissão do professor.

O segundo capítulo aborda a formação inicial do professor de educação infantil frente às tendências pedagógicas para essa etapa educativa nas quais os cursos se pautam. De acordo com a tendência na qual o futuro professor é formado, constrói-se uma imagem de professor que pode ou não implicar na construção da profissionalidade. Ainda neste capítulo trazemos a discussão sobre quem é o professor de educação infantil e como ele está sendo formado nesses cursos.

O terceiro capítulo, metodológico, relata os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa e a análise das imagens que os alunos concluintes de um curso de Pedagogia têm do professor de educação infantil, sendo possível revelar algumas evidências que nos ajudam a discutir a questão da construção da profissionalidade docente na formação inicial.

Apresentamos, por fim, nossas considerações a respeito do tema que foi tratado nesta pesquisa, apontando caminhos possíveis atrelados aos nossos objetivos de realização dessa etapa de qualificação profissional.

CAPÍTULO I FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSÃO DOCENTE

O intuito deste capítulo não é o de trazer mais um estudo acerca da formação profissional no Brasil em sua trajetória histórica, inclusive porque já existe grande número de publicações acerca desse tema. O que se pretende aqui é traçar um panorama geral sobre a formação profissional no Brasil desenvolvendo uma análise acerca da importância da construção de uma profissionalidade na formação profissional inicial.

Para iniciar a discussão, apresentamos e diferenciamos os termos “trabalho” e “profissão”. Segundo Manfredi (2002), o primeiro refere-se à garantia de subsistência, bem como ao funcionamento organizacional da sociedade, enquanto o segundo trata da necessidade de domínio de um conhecimento específico para realização do trabalho em determinada área.

Em suma, nas palavras de Manfredi (2002), o trabalho “[...] é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e funcionamento das sociedades.” (p. 33). As profissões estão relacionadas a um tipo de trabalho que se exerce e:

[...] surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais. (MANFREDI, 2002, p. 39).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre ambos os termos, uma vez que toda profissão condiz a uma atividade que é o trabalho, mas nem todo trabalho é fruto de uma atividade relacionada a uma profissão. Exemplo disso são as atividades de caça e pesca, entre outras, desenvolvidas em sociedades primitivas para sobrevivência do homem. Tais atividades caracterizam um trabalho, mas não uma profissão. Ao contrário, toda profissão, seja de professor, engenheiro, médico e outras, quando exercida, caracteriza uma atividade que é o trabalho. Deixa-se claro, ainda, que o trabalho não é sinônimo de emprego, pois o primeiro não está claramente determinado por relações empregatícias como salário, entre outros elementos, mas sim a uma atividade humana em geral.

No Brasil, o trabalho surge como meio de subsistência para a sociedade em atividades relacionadas à agricultura, pecuária e artesanato. Nelas, nota-se distinção da divisão social pelo tipo de trabalho exercido por homens, mulheres e crianças, sendo que aos homens cabia

o trabalho mais “pesado”, enquanto às mulheres e crianças cabiam os trabalhos considerados mais “leves”, como os trabalhos manuais e domésticos.

Surgem os trabalhos artesanais, nos quais o homem se utiliza de instrumentos e conhecimentos específicos passados de geração a geração. Assim, o artesão transmite seus conhecimentos construindo uma “tradição” familiar, uma geração de artesãos. A essa atividade artesanal advinda da experiência e do saber passado de pai para filho, Arroyo (2000) denomina “ofício”, termo esse que remete a um contexto artesanal e, por isso, de tempos passados.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. (ARROYO, 2000, p. 18).

De acordo com Manfredi (2002), o termo “ofício” utilizado por Arroyo (2000) corresponde a um trabalho, pois trata-se de uma atividade que movimenta a organização de determinada sociedade. Além disso, ainda de acordo com a definição dos termos trabalho e profissão utilizados pela referida autora, o ofício também pode ser uma profissão, pois para exercê-la são necessários conhecimentos específicos da atividade em questão. No entanto, trata-se também de uma atividade que não requer formação fundamentada em conhecimentos teórico-práticos, mas sim de um saber oriundo da experiência e saberes passados de geração a geração.

Aos poucos com o surgimento das cidades e evolução dos instrumentos, essas atividades passaram a requerer maiores habilidades e conhecimentos, superando o saber passado de geração a geração. O surgimento das indústrias também fez crescer a necessidade por uma formação profissional que qualificasse a mão de obra para o trabalho.

O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, o crescimento das cidades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais [...], padres. (MANFREDI, 2002, p. 35-36).

Inicia-se o processo de distinção entre as atividades ditas manuais, das intelectuais, em que os valores atribuídos a cada uma eram diferenciados. O reconhecimento e a valorização de algumas profissões se dava pelos saberes necessários para atuação. Os trabalhos de caráter manual eram aqueles cujos saberes eram considerados irrelevantes, e que não traziam status social, enquanto os de cunho intelectual caracterizavam um tipo de trabalho realizado por um grupo seletivo e socialmente ascendente. Essa é uma transformação profunda que ocorre na sociedade e na divisão dos grupos de trabalho.

Assim, as atividades denominadas como ofício eram desvalorizadas socialmente em relação às profissões, pois o primeiro requer um saber oriundo da experiência, um saber não-sistemizado e passado de geração a geração, saber esse não valorizado; enquanto o segundo demanda um conhecimento teórico que fundamentará a prática após completar a formação necessária para exercer a função profissional.

É nesse momento histórico que aparecem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais – o ferreiro, o mecânico, o tecelão, o comerciante, o banqueiro. No passado, como na atualidade, as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e o tipo de profissionais necessários. (MANFREDI, 2002, p. 36).

Hoje, o que se nota na sociedade atingida pelo neoliberalismo é que as relações de trabalho são nitidamente marcadas pelo status social que cada profissão representa: as profissões mais valorizadas são as que recebem os maiores salários, têm maior prestígio, melhores condições de trabalho, e, por isso, obtêm uma melhor qualidade de vida.

Nessa lógica, o futuro profissional de cada um dependeria da escolha que se faz para o ingresso na formação profissional inicial, após conclusão da escolaridade básica. Mas essa não seria uma escolha simples, não basta optar por uma profissão de prestígio social e financeiro, é preciso pensar em suas condições pessoais, bem como nas características da profissão em termos mais objetivos de formação. Isso porque os cursos de formação profissional inicial daquelas profissões mais valorizadas socialmente, são mais concorridos nos processos de seleção, obtendo sucesso aqueles que são mais “preparados”, o conhecimento é testado e são selecionados os que tiverem as melhores notas. Por isso, quanto mais o indivíduo se dedicasse aos estudos escolares, mais chances ele teria de ser bem sucedido. Aqueles que pouco tiveram contato com o conhecimento em classes escolares lotadas, por meio de professores que encaram jornadas duplas ou triplas de trabalho, e em

escolas cuja infra-estrutura é inadequada, poucas chances têm de escolha. A profissão passa a ser uma opção de trabalho que garanta a subsistência, em detrimento das escolhas pessoais.

Mais adiante em nossa história, essa visão foi sendo reformulada, e hoje busca-se enfatizar a ideia de que qualquer trabalho e profissão são importantes socialmente, e devem ser valorizados como tal, sem distinção. Ao longo dos tempos, com as constantes transformações sociais, a demanda por novas profissões forçou a oferta por uma formação profissional que atendesse a essa nova necessidade. Surgem novas atividades de trabalho, novos saberes, novos valores.

Com isso, a escola e os cursos de formação profissional inicial foram sofrendo mudanças para acompanhar os avanços da sociedade. Ao longo dos tempos, a formação profissional foi pensada e repensada, concebida de diferentes maneiras e embasada teoricamente no pensamento e política vigentes. A formação que ora era mais técnica, ora generalista, tinha como foco a inserção no mercado de trabalho. Mas será mesmo essa a função da formação profissional? Visa somente o lucro e o prestígio social?

Com relação à escola, pensamos primeiramente em sua função de ensinar e de formar o indivíduo para a realidade que o cerca, torná-lo capaz de compreendê-la e formar sua opinião sobre a mesma.

[...] a escola tende a ser considerada como um espaço de inserção político-social e cultural, extrapolando a função – que vem assumindo na atualidade – de ser um dos principais instrumentos de certificação e credenciamento para o ingresso e a manutenção no mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 59).

Nesse contexto, a profissão de professor, foco em questão nesta pesquisa, teve seu valor e status modificado ao longo da história. O professor que já foi reconhecido como importante na sociedade, e que hoje é desvalorizado frente às demais profissões, será o centro da discussão no próximo item deste capítulo.

1.1 Formação profissional de professores

Falar a respeito do professor de hoje requer situar brevemente o atual contexto sócio-econômico-cultural, para melhor compreender nuances dessa profissão tão antiga e que perdura nestes tempos.

Segundo Facci (2004), na transição do século XX para o século XXI, conceitos relacionados ao desenvolvimento econômico e tecnológico estavam em destaque nas discussões a respeito das mudanças inerentes ao mundo globalizado. Superada a época de recessões, privatizações, desemprego das últimas décadas do século anterior, o novo século aponta para o crescimento do país. Enquanto países desenvolvidos enfrentam crises econômicas, o Brasil passa por um momento de desenvolvimento e crescente consolidação sócio-econômica.

Politicamente falando, o neoliberalismo trouxe consigo novas mudanças na concepção de homem e sua relação com a sociedade. Questões como emprego, mercado, competição, consumismo são tidos como preceitos de busca para a felicidade. A motivação e o comportamento humano passam a ser referendados por uma visão com marcas utilitaristas e individuais, em que os esforços empregados visam sempre alcançar seus auto-interesses, os quais estão comumente relacionados a dinheiro e necessidades materiais.

Nossa sociedade é de consumo e os bens econômicos são, cada vez mais, considerados possibilidade de gratificação de necessidades psicológicas e emocionais. [...] Os meios de comunicação divulgam produtos, mercadorias, que passam a ser aspirados pela sociedade. Os homens querem comprar, adquirir objetos independentemente de suas necessidades reais, a ponto de quase inexistir o valor de uso das mercadorias. As necessidades de mercado tornam-se suas necessidades. (FACCI, 2004, p. 8).

Segundo Arce (2001), o neoliberalismo surge da luta contra os postulados do liberalismo e do Bem-Estar Social, propondo um novo modelo econômico e, com isso, conseqüentemente, um novo modelo de sociedade, a qual passa a valorizar o conhecimento e capacidade individual, a liberdade e a busca por realização de seus desejos. Qualidade total, autonomia, formação polivalente, flexibilidade, parceria, tornaram-se palavras de ordem. Com isso, o Estado tem seu poder diminuído frente aos preceitos desse novo modelo.

Em meio a tantas transformações de caráter político, social e econômico, a educação passa a sentir seus reflexos. Os conceitos neoliberais como qualidade total, avanço tecnológico, competência, empregabilidade, eficiência, para Meira (2000 *apud* FACCI, 2004) são palavras de ordem do neoliberalismo que passam a conduzir e agravar a desqualificação da escola. Impõe-se à escola o dever de preparar seus alunos para o mercado de trabalho, que demanda cada vez mais mão de obra competitiva e uma formação específica. A esse respeito, de acordo com Facci (2004):

[...] a educação ganha importância num mundo globalizado porque o elevado grau de competitividade ampliou, em princípio, a necessidade por conhecimento e informação. A formação profissional tem sido encarada como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela defesa da qualidade e competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e pelo emprego. (p.10).

A educação, então, passa a ter o papel de formar mão de obra qualificada para atender à demanda de mercado, bem como formar indivíduos que, bem preparados, continuem buscando novos conhecimentos para não cair no desemprego e na exclusão social. No entanto, conforme Gentili (2002), o que se prega no discurso neoliberal de igualdade de oportunidades é que não é a escola quem ocupa as vagas de trabalho ou resolve a crise do emprego: está no indivíduo a chance de ter sucesso ou não no mundo do trabalho. E só depende dele mesmo, de sua capacidade, competência e conhecimentos para tal.

Um ponto interessante do neoliberalismo preconizado por Hayek (*apud* ARCE, 2001) é a respeito da desigualdade, num fundamento similar ao da seleção natural, em que os mais fortes sobrevivem: os de maior conhecimento, capacidade, dom são os que se sobressaem na corrida para o sucesso (e o sucesso no neoliberalismo está sempre relacionado à satisfação pessoal e econômica). Está nas mãos de cada um, só depende de si mesmo. Para o autor supracitado, a ideia de igualdade de oportunidades pregada pelo modelo liberal de outrora é que gera servidão, considerando natural a desigualdade e as diferenças, o que esvazia o sentido de uma luta de classes.

Dessa forma, cabe à educação alicerçar a busca da felicidade individual: ora, se cada um precisa provar sua capacidade e conhecimento no mundo neoliberal para prosperar, a quem cabe o papel de propiciar tais condições? A resposta é certamente a escola. Coloca-se nela a resposta para o fim da pobreza e de uma série de problemas sociais enfrentados historicamente.

A educação, encarada como uma política social, não foge a este quadro; atribui-se uma importância vital e indispensável à mesma [...], pois ela é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no Capital Humano, no indivíduo. A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. (ARCE, 2001, p. 257-258).

A escola passa a ter um caráter mercadológico de oferecer à sua clientela o produto que deseja receber: conhecimento. A sociedade que dá primazia ao saber em curto prazo de

tempo para o mercado de trabalho e sucesso profissional exige que a escola forme profissionais, parafraseando Gentili (1996), *à la fast-food*, oferecendo um produto competitivo no mercado em pouco espaço de tempo, porém de qualidade duvidosa. Aliás, essa é mais uma marca da sociedade neoliberal: a necessidade de ter seus desejos atendidos prontamente, e, no caso da educação *fast-food*, essa pressa por uma formação profissional aligeirada possivelmente trará malefícios à qualidade do tão almejado conhecimento. Será que é isso o que nós professores queremos para a educação? Afinal, onde está a figura do professor nesse *fast-food*? Na bancada recebendo os pedidos?

Para regulamentar essa educação, o Estado entra em cena definindo políticas neoliberais, bem como reformas, sistemas de avaliação e parâmetros curriculares na área da educação visando determinar o conhecimento que os indivíduos devem obter. Com um discurso fácil e cativante, tais documentos educacionais deixam claro seu caráter pragmático e funcional, em que o aluno precisa aprender a aprender, aprender praticando somente aquilo que precisará na prática, e o professor também: afinal é na prática que ele aprenderá a ser professor.

Seguindo essa lógica, a formação pensada para professores restringe-se ao incentivo à formação de nível superior; contudo, o conhecimento pragmático não é superado: com formações aligeiradas e à distância em telessalas, o saber fica restrito ao pragmatismo, e passa longe da relação entre saberes teóricos e práticos. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) prevê, sim, a formação de professores a ser realizada no ensino superior, contudo não determina que aconteça somente nas universidades, mas também em institutos superiores, técnicos, e outros, sem incentivos à pesquisa, o que acaba sucateando essa formação, ao invés de qualificá-la.

Segundo Arce (2001), essa lógica de formação segue os preceitos que determinam o papel do professor neoliberal, e observa:

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. [...] Para tanto, ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo. (p. 265).

Se a luta aqui defendida é pela construção da profissionalidade do professor, não se pode ter posição estanque frente a essa situação de desvalorização da docência, caracterizando-a como amadora e improvisada. Ao se defender uma formação que prima a prática em detrimento da teoria, defende-se uma falta de conhecimentos específicos na profissão de professor, sendo possível, inclusive, que qualquer pessoa exerça esse papel; afinal, irá se aprender a ser professor no dia-a-dia em sala de aula, sem a relação com conhecimentos pedagógicos. Para uma sociedade neoliberal que prioriza o saber e o valoriza, essa é uma grande contradição. Afinal, se em todas e qualquer profissão é preciso ter conhecimento específico para ser qualificado à atuação, por que com a educação deve ser diferente? Sobre essa discussão, Arce (2001) traz uma grande contribuição quando se posiciona a favor da valorização da profissão docente:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (p. 267).

Com relação aos professores de educação infantil, a situação não é diferente: o amadorismo ainda permeia os documentos que regem essa modalidade específica da educação aproximando as funções desse profissional com as funções domésticas. Assim, questões referentes à desvalorização social, salarial, e inclusive entre professores de diferentes modalidades de ensino são ainda fortes, e trazem marcas ainda mais profundas.

No entanto, esse caráter amador que se enfatiza na imagem do professor não está presente somente nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Está também na imagem que a sociedade tem a respeito dessa profissão. O mundo globalizado traz consigo avanços na tecnologia e na comunicação que trazem à tona uma gama de informações que chegam fáceis até cada indivíduo dentro de sua casa, em frente a uma tela, seja ela de computador ou de televisão. O saber não é mais exclusividade da escola e da figura do

professor, e agora disputa a atenção dos alunos com as informações atrativas e “mastigadas” da mídia eletrônica. Questionaria um defensor do neoliberalismo: que graça tem uma página de livro, ou a lição numa lousa? A escola e o professor que entraram nessa disputa acabaram tendo que se adaptar a novas tecnologias e outras parafernálias modernas para atrair os olhos dos alunos e promover “aulas mais interessantes”. Até as lousas digitais já são realidade em algumas escolas mais abastadas. Mas, em meio a tantos instrumentos, onde está o conteúdo, ou seja, o conhecimento?

Para tanto, é preciso ter cuidado com o que denominamos “informação” e “conhecimento”. Segundo uma propaganda de um famoso jornal do estado de São Paulo as informações são aquelas que vêm e vão, enquanto o conhecimento é aquele que fica. Seguindo essa lógica, defende-se aqui que o professor deve preocupar-se com o conhecimento que é ensinado aos alunos, afinal seu papel social enquanto professor também é esse. As informações adquiridas no cotidiano do aluno não competem qualitativamente com o que se aprende na escola. Sim, a figura do professor é indispensável.

Assim, nessa era neoliberal em que estamos imersos, o objetivo da educação de propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, bem como formá-lo enquanto cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade, parece estar longe de ser concretizado. E, em meio a esse contexto de caos entre as exigências de mercado e a formação educacional oferecida, atua o professor, aquele que constrói sua prática fundamentada em sua postura teórico-metodológica, pautada na sua visão de educação e propósitos da mesma.

Em suma, sua atuação é decorrente de suas crenças, valores e saberes acerca da profissão e de seu papel social. Sua percepção acerca da profissão de professor é preponderante em sua prática e decorre também de sua formação, tanto enquanto aluno por detrás dos bancos escolares da escola básica, quanto no momento de escolha profissional e formação em nível superior.

Por isso, neste capítulo **damos** maior enfoque à visão do profissional professor apreendida no curso de Pedagogia em meio ao contato com a teoria e a prática dessa profissão, contudo sem descartar as impressões obtidas ao longo de uma trajetória pessoal e experiência escolar, mesmo enquanto aluno.

A ideia do que é ser um professor e as impressões que se tem acerca de sua profissão serão destacadas no item a seguir em que se discute o papel do professor ao longo dos tempos e no contexto brasileiro, bem como a necessidade de busca pela valorização da profissão.

1.2 O curso de pedagogia

O processo de expansão da escolarização no Brasil iniciou-se somente em meados do século XX, o que demandou uma formação docente para além do nível secundário com o fim de atuar junto ao que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental e médio. Mais à frente, surge o curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, o qual habilitava o professor para atuar no ensino médio.

No entanto, a formação mínima exigida para atuar na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental continuava a ser o magistério em nível secundário. Foi somente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que a exigência de uma formação em nível superior para atuar nas modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se fez presente, levando a propor mudanças às instituições e aos cursos formadores. Assim, os artigos 62 e 63 da lei 9394 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O prazo estabelecido pela lei foi de dez anos para que se concretizasse a transição para o cumprimento das exigências postas, prazo esse essencial para adequação, já que grande parte dos professores atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental só possuíam a formação em Magistério. Importante foi esse prazo também para as instituições formadoras, as quais precisaram ampliar a ofertas dos cursos regulares e de cursos especiais nas modalidades não presenciais.

Ante a exigência de uma formação consistente e complexa para atuar na educação básica nos cursos de Pedagogia, a participação dos professores formadores na elaboração de uma matriz curricular para o curso se fez ainda mais necessária. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para a Formação de Professores atuantes na Educação Básica

(BRASIL. MEC/CNE, 2002) reforçam a importância de se pensar numa formação a ser oferecida em acordo com os objetivos de formação do professor e do pesquisador.

A respeito dessas diretrizes, destacamos o seguinte parágrafo:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

É esperado também, de acordo com essas Diretrizes que a prática esteja presente desde o início do curso de Pedagogia, de modo que a teoria esteja relacionada ao que está acontecendo na prática. Para isso, cada instituição tem liberdade para pensar a formação do professor e construir sua matriz curricular de acordo com os objetivos formativos do curso:

Mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 48).

É preciso atentar também para o atual surto de oferta com relação à formação em cursos de Pedagogia, promovidos por instituições sem o vínculo e preocupação com a pesquisa, e instituições que oferecem formação à distância. Afinal, intuito legal de se exigir uma formação em Pedagogia é o de cada vez mais garantir a qualidade do ensino oferecido nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, por isso esta formação deve ser defendida sempre, e não a mera conquista de títulos em instituições de qualidade em formação de professores/ pesquisadores incipiente.

A esse respeito, Brzezinski (1999) nos provoca a repensar de que forma as exigências legais estão sendo implantadas: “... os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real

em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” (p. 83)

1.3 A profissão de professor

A função de professor tem sido exercida desde o início dos tempos na história da humanidade e nem sempre foi vista como uma profissão nobre.

Na Idade Média, a figura do professor estava vinculada às escolas, instituições essas que passam a ser dominadas pela Igreja Católica e a pregar seus preceitos religiosos e cristãos. O ensino da moral e dos valores intimamente ligados à Igreja passam a ser pregados em meio ao ensino. Aqui, verifica-se que o papel do professor é uma referência para a sociedade que valoriza e admira aqueles que detêm o conhecimento. Além do mais, esses eram os que estavam mais próximos de Deus.

Mais adiante na Idade Moderna destacam-se a consolidação da ciência perante o dogmatismo; e a luta pela estatização da educação, visando um ensino de cunho laico e libertário frente à revolução industrial e avanços científicos. O professor desse tempo também é valorizado pelo seu conhecimento; contudo, aqui o conhecimento tem um significado mais profundo: trata-se da era do movimento iluminista, o qual dá predomínio à ciência, e à razão para se alcançar a verdade, o conhecimento. A “luz”, que origina a palavra “iluminista”, faz menção ao saber, pois quem sabe é quem enxerga a verdade. E é essa mesma “luz” que gera a palavra “aluno”, que significa “sem luz”, sem sabedoria.

O século XX merece um destaque maior devido às diversas correntes pedagógicas que fomentavam discussões acerca da educação e do processo educativo. A crescente democratização do ensino, as mudanças nas relações sociais e o desenvolvimento econômico marcaram profundamente a educação e os pensadores dessa época. Assim, o papel do professor foi pensado e repensado de acordo com os preceitos de cada ditame.

Este foi um século de grandes progressos no Brasil, em que o país abriu-se para a revolução industrial, que transformou as relações de trabalho, produção e consumo. Tais mudanças também atingiram o âmbito social e, em especial, o seio familiar, quando mulheres saíram de casa para trabalhar e sustentar suas famílias em empregos assalariados nas fábricas.

Nesse tempo tornou-se necessário lutar por direitos trabalhistas, reduzindo jornadas de trabalho e regulamentação de uma série de questões que melhoravam as condições de trabalho de homens e mulheres.

Diante de tantas mudanças sócio-econômicas, foi sendo cada vez mais necessário o oferecimento do ensino também para a população mais pobre com o fim de minimamente qualificá-la para o trabalho industrial e comercial, o qual crescia freneticamente em meio ao desenvolvimento industrial. Essa população, antes qualificada para o trabalho manufaturado e artesanal, passa a sentir as conseqüências do desenvolvimento industrial de maneira profunda, afinal:

[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência tecnológica” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. (MANACORDA, 2000, p. 272).

Assim, a sala de aula passou a ser freqüentada também pelos menos abastados, bem como por adultos que não tiveram a oportunidade em suas infâncias de freqüentarem a escola ou serem alfabetizados, já que naqueles tempos muitos eram alfabetizados em casa por algum membro da família, ou por alguém que se dispunha a fazer isso.

Com esse tímido início de busca pela democratização do ensino cresceu a necessidade de se pensar a educação oferecida no Brasil, a qual era somente destinada à elite do país e estava estruturada para receber estes alunos. As mudanças para atender um número expressivamente maior de crianças e adultos em busca de instrução teriam que acontecer rapidamente tanto na estrutura física e pessoal, quanto na prática educativa. Até aqui, no início e meados do século XX, o professor obtinha valor social e profissional, inclusive por estar na educação a esperança de todas as classes sociais de ascender econômica e socialmente.

Na história da educação, o ensino oferecido ao longo do tempo pode ser classificado por meio de propostas que caracterizam as concepções que envolvem a educação como um todo e a forma como acreditava-se que o ensino devia ser concebido. Segundo Arce (2001), podemos classificar essas propostas enquanto clássica/tradicional, construtivista e crítica.

As propostas pedagógicas de cunho clássico e tradicional, cujas características são amplamente criticadas devido à forma de conceber o ensino e ao sadismo pedagógico³, foram sendo vistas enquanto ultrapassadas e longe da realidade que se vivia.

Tornou-se forte então a proposta pedagógica construtivista que explorava o contexto da criança e a importância de colocá-la no foco do processo de ensino-aprendizagem. Nesta proposta, o aprendizado é tido como uma construção em que o professor apenas auxilia a criança no seu desenvolvimento, pois isso aconteceria de forma natural.

Essa proposta construtivista embasou pensamentos de diversos autores da área, no entanto, passou a ser alvo de críticas no que diz respeito à relação que se constrói entre professor e aluno, relação essa de igualdade em que o professor não exerce sua autoridade e não se porta como alguém que tem algo a ensinar, mas sim como quem quer observar e interagir.

Esse não deixa de ser um reflexo dessa sociedade e desse período do final do século XX em questão, no qual os papéis de pais e filhos parecem invertidos e os valores morais não seriam mais os mesmos. Adolescentes, que antes eram ativos economicamente e junto aos seus pais exerciam tarefas de subsistência, começam a passar mais tempo na escola do que ao lado de seus pais, dedicando-se somente aos estudos. A esse respeito, Manacorda (2000) afirma que:

Em vão se procura substituir (mas o esforço é insignificante) o antigo sadismo pedagógico por uma pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita “à medida da criança”: as raízes do sadismo são mais profundas e os paliativos pedagógicos são insuficientes. (p. 359).

Atualmente no século XXI a profissão do professor faz referência ao exercício de um papel essencial na sociedade e de transformação da mesma. Diante das constantes transformações culturais e avanços que caracterizam o mundo contemporâneo, a escola se vê no papel de acompanhar tais mudanças. Nesse contexto, o professor contribui para a qualidade do ensino escolar oferecido por meio de seus saberes, valores e experiências, bem como por sua formação, condições de trabalho e valorização profissional. No entanto, de acordo com Facci (2004), há a necessidade de se ter o cuidado de não transformar o professor no único responsável pela crise da educação brasileira e da baixa qualidade de ensino oferecido devido às más condições de trabalho.

³ Utilizamos este termo segundo Manacorda (2000), que refere-se aos castigos dados às crianças como forma de intervir pedagogicamente, uma vez que acreditava-se que as crianças não fossem capazes de entender certo conjunto de regras por meio do diálogo e persuasão.

O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o “vilão” de todas as mazelas que povoam o espaço intra- escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. (FACCI, 2004, p. 21).

E foi em meio à busca pela revalorização da escola enquanto instituição, quer seja pública ou particular, que visa à formação de cidadãos e por isso também objetiva o acesso de todos no processo de escolarização, que o professor tornou-se alvo dos sucessos e insucessos do processo de ensino- aprendizagem de seus alunos.

Retomando, foi aqui traçado um breve panorama histórico acerca do papel e do valor atribuído ao professor ao longo dos tempos e o que se pôde notar é que nem sempre esse profissional foi valorizado. Se, na Grécia Antiga, segundo Manacorda (2000), o professor era aquele que exercia a profissão por não ter outra opção senão fugir de seus crimes hoje o professor é aquele que exerce a profissão por motivos sabe-se lá quais, mas será que ele o faz também por falta de outra opção? Ou sua luta e vontade de buscar a revalorização de sua profissão são maiores que os obstáculos enfrentados cotidianamente na sala de aula?

Ainda historicamente falando, o professor já teve reconhecimento social e valorização de sua profissão e em tempos não tão longínquos; afinal, seu reconhecimento não era notado somente na Idade Média e na Idade Moderna, em que, por vezes, a palavra do professor valia mais que a de um pai ou uma mãe, bem como no início e meados do século XX. Tratava-se de uma figura confiável e reconhecida pelo seu saber num período em que isso era extremamente valorizado.

Atualmente, o professor da educação básica é tido como aquele que deve ser testado, avaliado e examinado para verificar se ele “sabe” mesmo, pois está colocada em dúvida a qualidade de seu conhecimento e sua capacidade de ensinar. O que mais intriga é que a sociedade do neoliberalismo que prima pelo saber, ao passo que testa o conhecimento do professor (afinal para exercer essa profissão o conhecimento é preciso), não exige conhecimentos pedagógicos específicos de professores de outras modalidades de ensino, como, por exemplo, os de ensino superior de cursos de bacharelado ou de nível técnico. Para esses basta o domínio do conteúdo, de um conhecimento específico da área, para se ensinar. Como para ser professor não é preciso formação e conhecimentos pedagógicos, a ideia que se tem dessa profissão é que qualquer um pode ser um professor, basta dominar os conteúdos a serem ensinados, sem se preocupar com os saberes pedagógicos. Ora, se qualquer um pode ser

professor, por que o profissional formado e atuante na educação básica é avaliado e precisa a todo tempo provar seus conhecimentos por meritocracia?

A resposta talvez esteja não no professor, mas na escola e, num âmbito mais geral, no sistema brasileiro de ensino que buscou sua democratização sem pensar na estrutura física e pessoal necessária para tal. No final do século XX houve a implementação de políticas públicas voltadas ao acesso à educação sem haver a preparação para oferecer um ensino de qualidade, com profissionais preparados a atender essa demanda que de repente se multiplicou. O professor, sem recursos, mais uma vez teve de improvisar e cumprir seu trabalho da maneira que lhe foi possível cumpri-lo.

O mesmo não ocorreu com o ensino superior, sendo que políticas afirmativas que garantem o crescente acesso a essa modalidade de ensino têm sido implementadas mais recentemente. Assim, as mudanças ocorridas tratam da matriz curricular dos cursos tendo sempre em vista uma formação que cada vez mais atenda aos preceitos neoliberais de mercado. O professor do ensino superior, deixando realidades específicas de cada modalidade à parte, passou a ser visto cada vez mais como aquele que ensina os conhecimentos necessários para a vida profissional dos indivíduos, o que é extremamente valorizado na sociedade vigente de educação para o trabalho.

Por outro lado, o professor da educação básica vê sua profissão ser cada vez mais rebaixada perante a concepção de ensino e de conhecimento valorizados pela sociedade: o ensino dos saberes pragmáticos. Assim, o conhecimento pedagógico não tem o seu valor reconhecido, ou seja, aquilo que o professor sabe sobre sua profissão não é considerado relevante. Prova disso é a ideia de senso comum de que qualquer um pode ser professor.

O professor, que outrora era valorizado pelos seus conhecimentos e por seu papel social de ensinar, agora é rechaçado e culpabilizado pelos fracassos da escola do século XXI, sem se olhar para as diversas dimensões que a questão da precariedade do ensino abarca. Sua culpabilização por todos os problemas de cunho pedagógico ampliou o discurso e a oferta de cursos de “aperfeiçoamento”, de “capacitação” e, por que não, de “reciclagem”, para que professores se “aperfeiçoem”, se “capacitem” e, ainda, se “reciclem” com o intuito de, agora sim, realizarem um bom trabalho. Analisando o caráter formativo desses cursos, Facci (2004) questiona que:

[...] nos cursos de qualificação de docentes, há pouco espaço para relatos que envolvam a relação entre a subjetividade dos docentes e sua prática pedagógica. Parece, em muitos momentos, que as experiências subjetivas dos professores não têm nenhuma correspondência com os seus desempenhos em sala de aula. Deixa-se de compreender o professor enquanto indivíduo que possui sentimentos e é participante de uma

profissão que, no decorrer dos anos, vem sofrendo modificações em termos de valorização. Muitas vezes, estuda-se o profissional mas esquece-se de que o professor tem toda uma vida que influencia notavelmente a sua atuação prática, em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizar a sua profissão. (p. 22)

Os incentivos para o ingresso de professores nesses cursos aligeirados de formação continuada vieram de grandes instâncias: governo federal, estatal e municipal, que criaram artimanhas para agraciar os professores que voltavam aos bancos escolares para participarem de tais cursos no seu único horário de lazer, dando-lhes alguns benefícios em processos de atribuição de salas/escolas e na progressão salarial: o incentivo seria mesmo à formação, ou temos aí outras intenções?

É essencial deixar claro que é aqui defendida, sim, a importância e necessidade do professor estar atento às questões que envolvem o processo educativo e buscar, sempre que necessário, estudos que ampliem seus conhecimentos e que fundamentem ainda mais sua prática em cursos de formação continuada, sendo essa a motivação para a procura por novos conhecimentos. Contudo, a busca por cursos almejando meramente alguns benefícios em aulas inexistentes, diplomas comprados e trabalhos plagiados, não são aqui aceitos e vistos como uma preocupação legítima com a melhoria de um trabalho pedagógico e de postura profissional.

Todavia, não é pretendido também discutir aqui a postura profissional individual de cada professor, mas sim os fatores que levam o professor a compreender melhor sua profissão e lutar pela melhoria do ensino também por meio da luta por suas condições de trabalho.

Dado isso, a necessidade de se pesquisar, compreender e buscar melhorias na formação profissional docente justifica-se pelo fato de que a luta pela democratização do ensino e a qualidade do mesmo passam pelo professor, e, para tanto, seu preparo e conhecimento são fundamentais. Tais aspectos estão intimamente ligados à formação obtida, uma vez que é ela que fornece subsídios teóricos para a atuação profissional consciente, crítica e emancipadora. De acordo com Manfredi (2002):

[...] os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nos anos 1980-90, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores para essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. (p.12).

Como já mencionado anteriormente, a formação profissional docente se inicia no curso de Pedagogia em universidades ou Institutos Superiores de Educação. Será dado aqui, neste trabalho, destaque ao curso de Pedagogia, o qual foca uma formação específica e obrigatória para o campo da docência nas modalidades de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal foco é delimitado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de Pedagogia (2006) e, por isso, as demais habilitações não são obrigatórias na formação inicial.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para **o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º **O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.**

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006) [grifos nossos].

Nesse sentido, a identidade do profissional a ser formado no curso de Pedagogia estaria intimamente relacionada à docência, à formação do professor em detrimento do pedagogo. Dado isso, o processo de “universitarização” do magistério e a cultura docente, por exemplo, são aspectos que permitem refletir a respeito da formação e prática do professor, já

que caracterizam o próprio curso de Pedagogia. Assim, ao buscar compreender a identidade do professor, se faz necessário também compreender a identidade do próprio curso, em seu histórico e cultura docentes. “E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.” (MANFREDI, 2002, p. 13)

A busca por uma identidade que determine os papéis de um professor também está imbricada à construção de uma profissionalidade, ou seja, as especificidades que envolvem a ação docente, sua valorização e constituição enquanto profissional que busca uma educação para além dos preceitos neoliberais, afinal:

Não cabe a nós, educadores, ficarmos inertes, conformados, diante das mazelas provocadas pelo neoliberalismo. [...] O silêncio não é inofensivo. Ao contrário, suas conseqüências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis. Diria que apresentar uma discussão sobre a profissão docente, neste momento, é um compromisso que cabe a todos nós que estamos inseridos na educação, vivendo seus problemas e vicissitudes. (FACCI, 2004, p. 15).

Desse modo, a formação inicial nos cursos de Pedagogia teria o papel de contribuir com a construção dessa profissionalidade docente, no que se refere à formação de professores críticos com relação à sua prática, que, fundamentados em seus saberes também teóricos, compreenderiam sua profissão e profissionalidade como uma construção social, a qual se constrói no coletivo e nos espaços e condições dados da formação inicial e trabalho docente.

1.4 A profissionalidade docente

[...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. (MANFREDI, 2002, p. 16).

Segundo Gimeno Sacristán (1991), o termo profissionalidade⁴ refere-se a uma série de comportamentos, saberes, atitudes, habilidades, valores, enfim, aspectos que caracterizam e demarcam a especificidade docente, sobre o que implica ser professor, num processo de construção que também abarca a identidade profissional. Importante ressaltar que diz respeito ao que é específico no trabalho docente, de modo a compreendê-lo como uma construção social nos diversos contextos institucionais e culturais.

Confirmando essa ideia, o referido autor afirma que: “...O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem de ser contextualizado.” (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p.64).

Tal processo considera, além do contexto de formação, a trajetória pessoal nesse período de formação inicial e diferentes espaços de socialização e de atuação. As impressões que se tem acerca da profissão, construídas ao longo de toda a vida em meio às experiências enquanto aluno, professor, dentro ou fora da sala de aula corroboram para a construção da profissionalidade docente. Tais impressões podem ser modificadas ante uma situação nova, ou um novo conhecimento que transforme o olhar que se tem da profissão.

1.4.1 Saberes docentes e profissionalidade

Segundo Gimeno Sacristán (1991), a profissão de professor pode ser considerada uma “semiprofissão” em comparação com as demais, pois trata-se de uma profissão cuja prática está sempre imbricada a diversos condicionantes, ou seja, numa análise é preciso considerar os contextos pedagógico, profissional e sociocultural que determinam a prática profissional do professor, de modo que sua função defina-se também por meio das implicações sociais. Nesse sentido, a profissão de professor:

[...] depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 67).

⁴ Entendemos aqui o termo “profissionalidade” como similar aos termos “profissionalismo” e “profissionalização” encontrados em algumas pesquisas desenvolvidas na área da formação de professores no momento de levantamento bibliográfico deste trabalho.

Assim, o trabalho do professor está condicionado ao sistema educativo e às organizações escolares como um todo, bem como às configurações históricas da relação entre a burocracia que rege a educação e os próprios professores.

Em busca de maiores definições e demarcações do que se trata o trabalho docente, focaremos nos saberes docentes necessários para atuação sumamente importantes na formação inicial; afinal, as profissões se definem pelos saberes específicos e conjunto de regras que lhes cabem. O problema, segundo Gimeno Sacristán (1991), não está na definição de quais saberes são necessários para o professor, mas sim no simples fato de que este não domina tais saberes necessários para o exercício da profissão, o que compromete sua prática.

Outro fato que agrava a situação da profissão está na prática docente, a qual possui vários condicionantes que não são de responsabilidade única do professor, mas também da organização da instituição escolar em si, da regulação externa, entre outros fatores nos âmbitos políticos, culturais e econômicos em geral.

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 68).

Enfim, é preciso considerar todo um contexto amplo de amarras internas da organização escolar e externas de parâmetros e avaliações. Faz-se importante também atentar para uma compreensão mais ampla da prática docente, como algo que não se limita ao metodológico e, por isso, se faz desnecessário que diversos âmbitos educativos mais relacionados à política e economia não sejam pensados e decididos por professores. Afinal, não cabe a eles, que são profissionais da educação, tomarem tais decisões, uma vez que são eles que vivenciam o dia-a-dia escolar, sendo capazes de relacionarem teoria e prática docente? Em resposta reiteramos que "...os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina." (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 70); então, ninguém mais indicado para pensar e fazer a educação que os próprios professores.

É ingênuo afirmar, dessa forma, a mera necessidade de que os professores sejam criativos e autônomos, conhecedores dos fundamentos que envolvem a educação, pois assim podem transformar a prática e transformar a educação, culpabilizando unicamente o professor ou a formação inicial aquém da qualidade necessária. Tudo isso é importante ante uma formação inicial docente de qualidade, mas é importante frisar que a busca pela qualidade do

ensino não é de responsabilidade única do professor. Claro que formando bons professores estamos dando o primeiro passo, contudo, ante as amarras gerais que interferem na prática do professor, é preciso buscar também mudanças no sistema educacional como um todo, incluindo as demais pessoas que fazem a educação numa instituição escolar: diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, entre outros funcionários. O primeiro passo então que cabe à formação é o de “abrir os olhos” daqueles que mais precisam...

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 74).

Para tanto, é preciso que se busque o enfrentamento de questões relativas ao poder exercido na educação por instâncias maiores (Estado), de modo a não deixar em segundo plano o papel do professor como mero técnico, ligado somente aos aspectos didáticos que envolvem a prática. Trata-se de fortalecer a formação inicial em busca de profissionais, ao invés de investir somente em formações continuadas que foquem a “reciclagem” ou o aprendizado de “competências”.

Portanto, a formação nos cursos de Pedagogia envolve, sim, saberes específicos sobre a docência e é preciso o conhecimento e domínio deles, pois não se trata de uma prática pragmática, e sim de uma relação teórico-prática fortalecida na formação inicial, pela análise da práxis que se sustenta no contexto real.

1.4.2 Imagem de professor e Signos

Se a profissionalidade docente está intimamente relacionada ao olhar que se tem do professor, significa então que este termo considera os aspectos emocionais e psicológicos, bem como aspectos que envolvem o meio social a respeito da profissão. É então uma questão que perpassa a subjetividade, torna-se íntima e pessoal e, portanto, não é permanente, ficando à mercê de fatores que podem modificá-la.

Em consonância com essa ideia estão os signos, que são elementos mediadores destacados por Vygotsky (2007), os quais referem-se às representações subjetivas acerca da realidade que mediatizam a atividade psicológica, ou seja, trata-se da capacidade humana de abstração de uma situação hipotética, por exemplo, ou de idealizar algo jamais visto. A esse respeito, o autor afirma que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2007, p.52).

Além disso, os signos:

[...] possibilitam ao homem criar modelos imaginários e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problema. [...] os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência. (DAVYDOV & ZINCHENKO, 1994 *apud* SCALCON, 2002, p.53).

Nesse sentido, é possível afirmar que, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), as relações que o sujeito trava com o mundo ao seu redor são mediadas por sistemas simbólicos, bem como por instrumentos entre outros elementos, os quais são permeados de representações culturais e de significados compartilhados histórica e socialmente pelos indivíduos e pelo meio. Então, segundo Scalcon (2002), a relação entre sujeito e objeto carrega o peso da cultura em suas costas.

A partir dos signos torna-se possível o desenvolvimento de funções que Vygotsky (2007) denomina de superiores, as quais são adquiridas e desenvolvidas ao longo do próprio desenvolvimento humano e que, portanto, não são inatas. Dentre tais funções está a linguagem, cujo desenvolvimento demarca e distingue o ser humano quanto à capacidade e necessidade de comunicação.

Sua importância também se faz ante a relação de antagonismo e interdependência que trava com o desenvolvimento cognitivo, de modo a organizar o pensamento e possibilitar a capacidade de generalizar e conceituar em categorias distintas objetos e situações.

Assim, o desenvolvimento das representações por meio de signos e o desenvolvimento da linguagem no ser humano trazem a oportunidade dele interagir com o outro, o que

pressupõe também a interação com o meio cultural, e de expressar seu pensamento de modo a preconizar a relação entre pensamento verbal e linguagem.

[...] o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1992 *apud* SCALCON, 2002, p. 56).

Assim, a palavra carrega significados mediados simbolicamente e representa um conceito subjetivo a respeito de algo que pode se transformar ao longo da vida do sujeito. Além disso, os significados estão intimamente relacionados ao meio em questão, tempo histórico, entre outros determinantes que podem alterar ou perpetuá-los ao longo dos tempos.

Envolve-se então, nessa aproximação acerca dos signos/significados e da profissionalidade docente, o processo de representação mental acerca do real realizada pelo ser humano. Segundo Oliveira (1992):

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas suas ações motoras abertas. (p. 26-27).

A autora ainda complementa sua ideia afirmando que tais representações, frutos do processo de mediação, têm origem social. Segundo ela,

[...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Nos processos de significar, interpretar e internalizar, a formação de um conceito é, então, construída socialmente por meio da mediação ocorrida e também pelo significado pessoal atribuído a partir de elementos reais e subjetivos advindos da experiência do sujeito no grupo social e cultural o qual está inserido. Assim, "...é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em

categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.” (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Nesse sentido, o ser biológico torna-se social ao interagir com o meio social em que vive e interage numa formação que atende aos preceitos culturais de seu meio. Tal formação reflete na aprendizagem desses conhecimentos culturais, os quais serão internalizados e que “...se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento.” (OLIVEIRA, 1992, p. 30)

A representação do que é ser professor é, portanto, diferente para cada um, uma vez que ela é construída sócio-histórica e culturalmente, determinantes esses que são somados à questão da subjetividade do sujeito. As experiências, aprendizagens, enfim, definem o significado que será atribuído a cada conceito internalizado e depois exteriorizado pelo sujeito.

O professor representa algo, para alguém, que pode não significar o mesmo para outro, e dentro de um curso de Pedagogia, por exemplo, cada aluno tem uma percepção diferente do que é ser professor. Se perguntados a respeito dos fatores e influências que levaram a essa escolha profissional, há os que reafirmarão tais influências em meio a histórias relacionadas às boas experiências e referências que tiveram com relação ao professor ao longo da vida, mas há os que relacionarão a profissão a situações ruins vividas pelo sujeito com relação a um professor em específico ou à escola.

Para tanto, é preciso não perder de vista o fato de que as representações do próprio formador a respeito do papel do professor na sociedade permeiam o processo de formação e o viés pelo qual passa a formação dos alunos. Assim, a postura teórica e as concepções de educação e de atuação docente do formador precisam ser repensadas, pois esses são fatores que influenciam os professores (alunos) em formação, de modo a incitá-los a tomar tal postura para si, ou de superá-la para além de uma crítica.

Cabe, então, ao professor-formador ter claro para si seu papel de mediador sem esquecer de sua influência nesse processo de aprendizagem de novos conceitos nos cursos de formação inicial para promover o desenvolvimento e a superação das representações docentes de outrora.

A aproximação possível de se pensar acerca das representações e profissionalidade docentes está justamente na compreensão de que a construção da profissionalidade se dá ao longo do processo de formação do sujeito e a formação inicial tem papel preponderante nisso.

Tal construção está relacionada às ideias que representam o conceito formado em experiências anteriores a respeito do que é ser professor e às representações que vão se

constituindo ao longo da vida, no caso, no curso de Pedagogia. O conceito de profissionalidade docente envolve percepções, valores, saberes, enfim, tudo o que demarca e especifica a profissão.

Assim, o papel do formador é o de dar continuidade ao processo de construção permanente da profissionalidade docente, por meio da mediação aferida nas relações de interação entre os alunos e deles com a realidade docente. As representações que se formam, se alteram, ou que se perpetuam acerca do que é ser professor são determinadas por condicionantes sociais, culturais e históricos e pela mediação do formador.

Lembrando que como a profissionalidade docente é um processo que envolve contínua construção e é sempre inacabada, sua construção não se inicia e nem se finda na formação inicial, no entanto não deixa de ter sua importância nesse processo de formação do professor.

Nesse sentido, as representações ali apreendidas podem ou não serem alteradas com as novas aprendizagens e experiências adquiridas futuramente, as quais serão determinadas por fatores histórico-culturais.

Assim, a profissionalidade docente envolve uma redefinição de características da profissão em busca de uma identidade e desenvolvimento de uma nova cultura construída desde a formação inicial, com esforços da categoria para efetivar mudanças no próprio trabalho pedagógico, com vistas ao fortalecimento e valorização docente.

Segundo Angotti (2001), o alcance da profissionalidade advém do compromisso com sua própria formação, vivência e troca de experiências, fatores esses que dialogam com a relação que se tem com o próprio saber. No entanto, é importante frisar que o compromisso com a formação do professor não cabe somente a ele mesmo, bem como a instâncias maiores. É preciso ter consciência da importância da formação profissional inicial de um professor e investir nisso, em busca da qualidade do ensino oferecido.

A formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia passa então a ser vista como fator preponderante para a qualidade do ensino oferecido à criança na escola, numa via em que tal qualidade está intimamente ligada ao tipo de profissional que se forma e sua atuação.

Nota-se então que o âmbito da educação e o trabalho docente passam a demandar uma necessidade de profissionalização e de formação docente relacionadas a um reconhecimento profissional, dadas as necessidades e especificidades de seu campo. Azevedo (2007b) reforça a ideia de valorização do professor por meio da sua profissionalização quando reafirma a importância de uma formação teórica e prática consistentes de clareza de objetivos educacionais e compreensão de seus papéis sociais frente ao exercício da docência.

Neste capítulo traçamos um panorama geral acerca do trabalho docente exercido pelo professor, que é um profissional e, por isso, exerce uma profissão que demanda saberes específicos e formação inicial em cursos de Pedagogia. Se estamos em busca da construção da profissionalidade docente nesses cursos, é imprescindível que deixemos de conceber o trabalho do professor como executável por qualquer um sem formação específica, como se fosse um mero ofício pautado na experiência.

No capítulo a seguir continuamos a discutir a construção da profissionalidade docente; contudo, agora a partir do foco na formação de professores para atuar na educação infantil, etapa essa a qual foi historicamente vista como preocupada com os cuidados com alimentação e higiene, suprimindo o papel da família, no atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DO PROFESSOR

Primeiramente, para tratar da formação profissional inicial do professor, está proposto aqui nesse capítulo debater acerca de suas intencionalidades em sala de aula, as quais são influenciadas e determinadas, em grande medida, pelo tipo de formação profissional obtida nos cursos aos quais se destinam essa formação.

Afinal, que tipo de indivíduo o professor em formação quer formar? O aluno que obedece às regras, ou aquele que quer fazer suas regras individuais? Ou ainda o que quer decidir coletivamente com o grupo do qual faz parte?

Nos discursos professorais e das diversas tendências pedagógicas que surgiram no final do século XX, muito se ouviu falar da busca por uma prática docente que forme alunos “críticos”, “autônomos”, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Mas será que essas tendências visam isso mesmo?

Historicamente falando, nem sempre a intenção foi a de formar um indivíduo crítico, muito pelo contrário. Até o início do século XX, a ideia da educação era de formar trabalhadores e, se ainda hoje é assim, naquela época o trabalhador não precisava ser crítico, até para não se afiliar a movimentos de luta pelos direitos trabalhistas, vistos como manifestos de caráter transgressor e anarquista.

O discurso de formação de um aluno crítico surge no final do referido século junto à corrente construtivista da educação, em que a “vara”⁵ se curva para o lado oposto ao que se encontrava com a Pedagogia tida como tradicional. Baseadas nos estudos de Jean Piaget, a proposta construtivista visava permitir o pleno desenvolvimento da criança, respeitando sua especificidade e dando-lhe voz e liberdade de escolha. O processo de aprendizagem decorre, então, da interação com seus pares e o “erro” aqui deve ser visto como construção do conhecimento.

Na prática, o que aconteceu foi que, a partir dos estudos de Piaget na área da Psicologia, pesquisadores e professores levaram o construtivismo para a sala de aula e, de maneira geral, renegaram-se as ideias e metodologias utilizadas até então. No entanto, é importante frisar que o referido autor não desenvolveu seus estudos com o foco na educação,

⁵ Refere-se à teoria da Curvatura da Vara de Dermeval Saviani, na obra *Escola e Democracia* de 2000. Nela, a apologia se faz às mudanças e contradições desses diferentes olhares para a educação: ora numa perspectiva “tradicionalista” baseada em Comenius, ora na pedagogia da escola nova com John Dewey, em que uma perspectiva se torna o oposto da outra, fazendo com que a “vara” se curve para o lado oposto ao que se encontrava. Saviani aponta como perspectiva sua teoria histórico-crítica, a qual propõe que a vara encontre um equilíbrio entre ambas curvaturas.

e o que ocorreu foi uma apropriação equivocada de suas contribuições para a Psicologia em seus estudos acerca do desenvolvimento humano.

As famosas cartilhas passaram a ser livros inadequados e as canetas vermelhas foram perdendo sua utilidade de outrora de correção das tarefas dos alunos, afinal, não mais se deveria corrigir o erro. Os alunos passaram a fazer suas próprias escolhas e agora podiam conversar e se expressar com liberdade na sala de aula. O fracasso escolar não seria mais do aluno e sim do professor que não sabe ensinar, e assim por diante. Mudanças bruscas e repentinas numa escola de raízes tão antigas. Cursos de “capacitação” e de “reciclagem” foram oferecidos pelos órgãos públicos para formar continuamente os professores que tinham que estar preparados para atuarem seguindo os “preceitos construtivistas” fragilmente fundamentados nos estudos de Piaget. Em meio a essa mudança e “pendência da vara” para o outro lado, será que se conseguiu formar um aluno crítico?

Voltando à discussão do que viria a ser essa tal “criticidade” que tanto se busca formar no indivíduo, são poucos os que têm acesso à mesma, prevalecendo o pensamento de senso-comum formado por alguns professores e pela mídia.

[...] nos dias de hoje, a mídia (instrumento pedagógico poderoso) oferece uma noção bastante triunfalista da Ciência e aqueles que têm limitado acesso ao pensamento crítico (a maioria) acabam por se deixar levar pela convicção de que tudo isso ocorre em outro mundo, fora deles e da possibilidade de também serem capazes de nele estarem presentes. (CORTELLA, 2005, p. 102).

Para formar o aluno crítico é preciso que o professor possibilite que ele compreenda suas condições culturais, históricas e sociais com base na construção do conhecimento que vai se dando nos processos de mediação do desenvolvimento e da aprendizagem. Sua criticidade advém da possibilidade que lhe é dada de conhecer, saber, compreender, ou seja, garantindo seu direito a um ensino de qualidade nas escolas, e não por meio de receitas prontas, cartilhas, a não correção de erros em lições escolares, a mera interação com os pares, nada disso. Isso só garante ao aluno diferentes vivências e imagens da escola. O que o leva a desenvolver suas próprias ideias e valores é o saber ensinado pelo professor, o saber de seu contexto, de sua realidade, de seu tempo, assim como aquele conhecimento devidamente sistematizado em conteúdos escolares.

A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser

asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (CORTELLA, 2005, p. 136).

E, nas palavras de Araujo (2005), referenciando-se a Karl Marx, é importante que:

[...] destaque-se a afirmação de Marx a respeito da educação profissional: reconhece nela as relações entre a formação intelectual e o nível salarial, as relações entre a educação escolar e o nível das condições de vida, mas o que se salienta centralmente é a negação de que a classe dominante anseie por uma educação verdadeira voltada para as classes populares. (p.57).

Tratando dos saberes e do conhecimento ensinados ao aluno, estes referem-se tanto às convenções científicas de conteúdo historicamente produzidas pelo homem, quanto aos saberes inerentes à realidade na qual estão inseridos, seus problemas, suas perspectivas e necessidade por mudanças, entre outros, que mostram-lhe a sociedade tal qual ela é, sem meias-verdades e sem informações tendenciosas retiradas de livros didáticos. Até porque a escola não é isenta de neutralidade, ela está numa relação de via de mão dupla com o meio social, na qual uma influencia a outra. A escola, então, tem sim um papel social definido e que não é isento de uma postura política e cabe ao professor “descortinar” isso frente ao aluno. Afinal, é por meio do saber, do conhecimento, que se constrói uma visão crítica da realidade e a busca por autonomia numa sociedade permeada de amarras.

2.1 A formação inicial do professor

A formação profissional docente oferecida no Brasil é marcada por uma história de inconstâncias quanto ao tipo de formação a ser oferecida ao professor, ao seu campo de atuação e aos saberes necessários para a sua prática.

Libâneo (2008) apresenta um breve panorama histórico da educação e da pedagogia no Brasil, que se divide em quatro períodos:

- O período que abrange desde a educação jesuítica até a segunda década do século XX, em que a Pedagogia tinha caráter científico ainda que especulativo;

- O período que compreende a Escola Nova no Brasil (a partir de meados da segunda década do século XX) até o período que antecede a ditadura militar, em que a pedagogia é associada ao estudo da didática e docência;
- O período do tecnicismo educacional, iniciando-se com a ditadura militar no Brasil até o início dos anos 90, evidenciando uma pedagogia de caráter científico, porém técnico e não teórico;
- O período da compreensão de “ciências da educação”, abrangendo o início dos anos 90 do século XX em diante, em que é retomada a concepção de pedagogia no sentido de metodologia e organização do ensino.

Pode-se perceber, a partir do levantamento realizado por Libâneo (2008), que, desde a década de vinte do século passado, a Pedagogia e o curso de formação inicial desenvolvem foco prioritário nos processos que envolvem o trabalho docente em instituições educativas. Assim, a figura do pedagogo é cada vez mais associada à do professor.

[...] a Formação de Professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será desenvolvida em curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior; as instituições de educação superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino poderão decidir por qualquer das alternativas indicadas acima, independentemente do ato autorizatório, adotando no seu Projeto Pedagógico as Diretrizes Curriculares correspondentes [...] (BRASIL, 2006).

Parte disso deve-se ao contexto econômico e social em que se encontrava o país mediante a Revolução de 1930 do século XX: a crise econômica e a queda da Bolsa de Valores em 1929 forçaram a população do país a organizar movimentos em prol da superação da economia cafeeira e implantação do capitalismo.

Da era Vargas até a ditadura militar da década de 1960 do referido século, golpes e contragolpes políticos foram o que marcaram esse período de lutas ideológicas em prol do desenvolvimento econômico brasileiro.

Em meio a tantas transformações, o sistema educacional acompanhou tais alterações de forma a se adaptar e atender às demandas exigidas em seu tempo. Esse foi um período de abertura no oferecimento da educação a todos, a qual antes era somente destinada às classes abastadas.

Essa crescente democratização do ensino trouxe consigo as necessidades de se repensar o sistema de ensino brasileiro no que tange a uma estrutura física que comporte um

número bem maior de alunos, bem como estrutura de pessoal, de profissionais de âmbito pedagógico que também precisam atender a essa nova demanda.

A esse respeito, Romanelli (1991) questiona as adequações da educação frente à economia e política vigentes, no que trata da qualidade de ensino oferecido. Será que tais transformações resultam em saldo positivo para a educação caracterizando um avanço na educação brasileira?

As relações que a vigência de tal modelo manteve com o sistema educacional começam a delinear-se justamente no momento em que nos propomos questões como esta: - Que relações podem ter existido entre um sistema educacional, que se expandiu por pressões da demanda social, e um modelo de desenvolvimento econômico, que foi impulsionado, igualmente, por uma demanda interna? Ou, em outros termos, que consequências pode ter para a evolução do sistema educacional o fato de o progresso tecnológico não ser fator dinâmico do desenvolvimento? (p. 55)

Diante dessa realidade, viu-se a necessidade de se pensar na formação profissional oferecida aos que estavam na linha de frente do processo educativo: os professores. Sua formação deveria condizer e dar subsídios à sua prática, a qual não podia estar alheia ao contexto sócio- econômico de seu tempo.

E assim se sucedeu ao longo da história da educação no Brasil até os dias de hoje: a formação de professores nos cursos de Pedagogia está sempre atrelada ao contexto vivenciado, bem como com vistas a uma prática coerente com a tendência pedagógica em questão. E nem deve ser diferente.

Nesse sentido, as sucessivas mudanças de concepções a respeito da Pedagogia e, por conseguinte, do profissional a ser formado, observadas ao longo da história da educação no Brasil, influenciaram o caráter formador dos referidos cursos e neles provocaram constantes reformulações, fatores esses que se relacionam à indefinição de sua identidade, mas que também caracterizam uma busca pela mesma. Tal identidade estaria relacionada à função social da profissão e, segundo Nóvoa (1995), o entendimento de seu contexto social, papel profissional, saberes docentes, processo de ensino-aprendizagem, currículo e da Pedagogia são aspectos que delineiam a construção da formação de uma identidade, bem como de uma profissionalidade docente.

Pensar na formação inicial traz consigo certa subjetividade, uma vez que a participação do sujeito nesse processo é também preponderante para a construção do “ser professor”, no que diz respeito ao contato/experiência ou não com a docência mesmo antes da

formação, e, mesmo os que não apresentam tal experiência, trazem consigo os conhecimentos construídos em sua trajetória de vida enquanto alunos.

Assim, aos cursos de formação de professores cabe a reelaboração das concepções do que é ser professor e do que é ensino para os alunos dos cursos de licenciatura, com vistas a questionar e refletir sobre as práticas que foram vivenciadas por eles enquanto alunos, com vistas a torná-las mais adequadas ao contexto atual.

Especificamente com relação à educação infantil, a formação inicial é de suma importância na construção de uma profissionalidade docente, que traga a imagem de professor e de profissional àqueles que exercem sua função nesta etapa educativa. Assim, as concepções de professor, criança e ensino na educação infantil presentes na formação inicial são precursores da construção de uma imagem, ideia que implicará nos significados do que é ser professor para si.

Para melhor compreender tais concepções presentes nos cursos de Pedagogia, nos utilizaremos dos estudos de Kramer (1992) para periodizar o histórico do atendimento da educação infantil no Brasil, bem como as concepções nelas inerentes, para então relacionarmos com as concepções presentes nos cursos de Pedagogia.

Kramer (*op. cit.*) subdivide a história do atendimento da educação infantil em dois grandes momentos: a fase antes de 1930 e a fase que abrange os anos de 1930-1980.

A fase pré-1930 é marcada pela concepção de criança frágil que inspira cuidados e proteção de um adulto. O atendimento às crianças está ligado ao assistencialismo e medidas relacionadas à saúde e higiene. Foram criadas nesse período instituições de guarda de crianças órfãs, as quais ofereciam cuidados e instrução e combate à marginalidade.

Também nesse período foi criada a primeira creche de que se tem registro para mães operárias. A Revolução Industrial e a crescente abertura do mercado de trabalho para as mulheres resultaram na demanda de uma instituição que cuidasse das crianças enquanto as mães trabalhavam e ganhavam o sustento familiar. Com isso, as famílias das classes baixas economicamente contavam com as creches para a educação de seus filhos, os quais ficavam sob os cuidados de adultos sem formação específica para atuar na educação infantil, de modo a reforçar a concepção de que, para esse “ofício”, não eram necessários conhecimentos pedagógicos: bastava gostar de crianças e ter paciência.

Já às crianças de famílias mais abastadas, o atendimento de educação infantil era realizado por pré-escolas com a intervenção do governo, o qual tinha como preceito a importância da formação da criança de hoje que seria o adulto de amanhã. Nota-se a distinção do atendimento destinado a ricos e pobres.

Na segunda fase estabelecida por Kramer, que abrange a fase que vai desde 1930 até 1980, fatores relacionados aos cuidados à saúde e higiene ainda são fortes no atendimento educativo destinado às crianças. Medidas assistencialistas como oferta de merenda escolar, entre outras, que se assemelham aos programas e “bolsas” concedidos ainda em nossos tempos, tornam-se o objetivo maior do atendimento à criança em detrimento do investimento à formação e valorização social de professores. Assim, a função de professor passa a estar cada vez mais relacionada ao materno, ao amador, à caridade.

No entanto, o reconhecimento da educação infantil enquanto modalidade da educação básica pela Constituição de 1988 e pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trouxe a necessidade de se repensar o atendimento oferecido dando ênfase aos aspectos relacionados ao pedagógico em detrimento do social.

A esse respeito, Kuhlmann Jr (1998) enfatiza que:

Um estudo mais cauteloso e atento das fontes mostra-nos que a história não é bem essa. Ao anunciar o educacional como sendo o “novo” necessário, afirma-se a “educação” como o lado do “bem” e a assistência como o império do “mal”, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. (p. 202).

Nesse período é característica a separação entre o cuidado e a educação, em que ambos são ofícios exercidos por profissionais distintos; afinal, não poderia caber a um professor formado as tarefas estritamente ligadas ao cuidado com higiene, como, por exemplo, a troca de fraldas e o banho. Ora, se isso não faz parte de um momento educativo para a criança, então o que é educativo na educação infantil? É nesse momento que o professor busca sua valorização profissional e social por vias inadequadas: negando-se a realizar uma atividade julgando-a como indigna, por não obter os saberes necessários advindos da formação inicial para atuar na educação infantil.

Verificam-se, a seguir, três tendências pedagógicas, definidas por Kramer (1992), identificadas em meio às concepções de criança, professor e educação infantil ao longo desses momentos históricos e do curso de Pedagogia no Brasil com o foco na educação infantil. São elas denominadas: romântica, cognitivista e crítica. Segundo Azevedo (2000):

Tendências pedagógicas (romântica/crítica/cognitivista) para o trabalho na educação infantil foram sendo criadas em diferentes épocas, influenciando, também, na formação dos profissionais que atuam nesta área. Além disso, a maneira como pensamos e propomos o trabalho a ser desenvolvido com a criança é uma decorrência de como a concebemos, da clareza ou não que possamos ter de seu papel social. (p. 36)

2.1.1 A tendência romântica

Essa tendência fundamenta-se nos princípios da Escola Nova, de John Dewey, em meados do século XX de crítica ao modelo tradicional em busca da valorização dos interesses da criança e ênfase na aprendizagem promovida pela experiência. O mencionado estudioso acreditava numa prática pedagógica que não cultuasse a submissão e a obediência dos alunos perante seus professores.

A educação, no entender de Dewey, está continuamente reconstruindo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um. O pensamento do autor enfatiza a necessidade de uma convivência democrática, embora não leve em consideração os determinantes estruturais da sociedade de classe em que vivemos. Por conta disso, alguns teóricos brasileiros o têm como um liberal, argumentando que através dos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação, que defendia, Dewey pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de se mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada. (CAMPOS & PESSOA, 1998, p. 188).

O pensamento de Dewey influenciou o modo de se conceber os conhecimentos pedagógicos no início do século XX ao defender a formação de um homem completo centrada no pragmatismo, pois, para o autor, “... as finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiriam com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele.” (CAMPOS & PESSOA, 1998, p. 190).

As ideias de Dewey fundamentam o processo de reflexão de professores acerca das dificuldades enfrentadas em sua prática rotineira em sala de aula. Nesse processo de reflexão sobre a prática estariam envolvidos os sentidos de intuição e emoção do professor que o conduzem a contornar caminhos e redirecionar rumos que levem a uma educação que compreenda as especificidades de cada aluno. Afinal, aqueles que se prendem à sua prática sem a reflexão correspondente acabam por se acomodar às ações que se repetem, as quais se tornam rotineiras, sem poder vislumbrar outras maneiras de se pensar a respeito e solucionar problemas do dia-a-dia.

Dewey argumenta que o processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia.

Nessa reflexão estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão. (CAMPOS & PESSOA, 1998, p. 191).

Friedrich Froebel, Ovide Decroly e Maria Montessori são alguns estudiosos que representam essa tendência de cunho escolanovista de autoformação.

Esses estudiosos/ pensadores tiveram em comum o atento olhar para a criança, colocando-a no centro de todo processo educativo de modo a respeitar suas vontades, interesses, enfim, dando-lhes voz. Para tanto, a aprendizagem deveria ocorrer num espaço natural, sem as amarras da sala de aula permeada de carteiras e regras que massacrariam o espírito livre de uma criança, pois a criança aprende naturalmente.

A tendência pedagógica romântica concebe a criança como um ser ingênuo, uma “semente” que necessita do afeto da figura da professora para crescer. Nota-se que o profissional da educação infantil está aqui claramente ligado à imagem de mulher, com características maternais e afetuosas.

Segundo Kramer (1993), a característica que marca essa tendência é:

[...] a visão de criança como “sementinha”, de pré-escola como “jardim” e de professora como “jardineira”, deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças como nas professoras, como, ainda, na própria pré-escola. (p.28).

Nesse sentido, o papel do professor fica em segundo plano, uma vez que ele não planeja atividades contendo conhecimentos necessários à criança, pois ela pode não se interessar por isso. É preciso atentar para o fato de que, por vezes, em busca do que é significativo para a criança, perdemos nosso papel de mediadores do processo de aprendizagem de quem conhece a criança e sabe quais os conhecimentos que precisa aprender para seu pleno desenvolvimento em cada fase da vida.

Importante ressaltar a importância da busca pela ruptura com essa concepção, de forma a repensar a formação inicial do professor e seus propósitos, e conduzir a discussão sobre o tema, apontando para a necessidade de reflexão e criticidade no que tange à prática do professor.

A tendência romântica defende uma formação profissional inicial de professores primando pelo estudo da prática; afinal, sem compreendê-la não seria possível compreender a profissão de professor e as implicações que envolveriam a docência.

Se o profissional terá, muito provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos. (GONÇALVES, 1998, p.115).

As ideias que permeiam esse modelo de formação compreendem o aluno como ser único e de particularidades referentes a cada indivíduo. Nele, cada aluno tem suas especificidades no que tange aos modos de aprendizado e tempos diferenciados. Para tanto, o professor precisa ter “paciência” e compreender o ritmo de cada aluno, sabendo lidar com as diferenças e particularidades no aprendizado de cada um.

Apesar de certo avanço notado em relação a esse modelo de formação, não mais concebendo os alunos como simplesmente “aqueles que não sabem”, numa mudança em que seus pré-conhecimentos são levados em consideração no planejar do professor, o conhecimento produzido na formação profissional inicial tem se baseado num repertório de experiências que configuram-se em repetições, dificultando a formulação de novas situações que superem o repertório já criado. Além disso, concebe o professor enquanto uma figura secundária no processo educativo, o qual se caracteriza como um mero facilitador de aprendizagens. Neste modelo, a interação entre os alunos é essencial para o desenvolvimento da criança e cabe ao professor apenas propiciar tais momentos e observar as interações, sendo sua participação assemelhada à de um mero coadjuvante.

Outro fator que desmerece a formação profissional do professor, de acordo com esta tendência, está relacionado à reflexão sobre a ação e como ela é concebida. Nela, o professor se utiliza de seus sentidos e emoções para repensar sua prática, ao invés de centrar na teorização da ação para, então, voltar para a ação com outros olhos. A reflexão fica no “achismo” e os conhecimentos específicos da profissão de professor são renegados considerando-se possível o seu exercício por qualquer um que detenha conhecimentos específicos de uma determinada área, mas não necessariamente os conhecimentos pedagógicos, afinal, de acordo com os preceitos de Schön (2000), há necessidade de conhecimento teórico em articulação com essa prática para que esta possa ser repensada no processo de desenvolvimento profissional.

A desvalorização profissional do professor está nesse tipo de pensamento que desmerece a necessária formação pedagógica. Os conhecimentos que são específicos para a formação de um professor são passíveis de serem compreendidos por qualquer um. Qualquer

um com boas intenções e um pouco de experiência pode ser professor e opinar acerca da educação. Como se fosse uma história em quadrinhos, a moral desta história está no fato de que isso não acontece em nenhuma outra profissão, somente na de professor.

Nesse sentido, o que verificamos é a prática de um professor que se concebe apenas como um “educador” que possibilita ao seu aluno atividades livres, nas quais ele faça suas escolhas, dando-lhe voz e propiciando a interação com pares. Essa liberdade dada ao aluno é fundamentada no que é chamado de desenvolvimento do ser “crítico e autônomo”. Ora, forma-se cidadãos críticos e autônomos quando o professor permite que a criança faça somente aquilo que é de sua vontade? Que criticidade se forma numa criança que não tem mediação de um adulto em suas escolhas infantis? Uma criança é capaz de decidir criticamente o que é melhor para si?

Ilustramos nossa discussão com um trecho de história em quadrinhos da personagem Mafalda, criada por Quino, um cartunista argentino, com o intuito de promover uma propaganda nos anos de 1960. Mafalda, uma menina de 6 anos, leva uma vida normal de uma criança de sua idade e de sua época, no entanto suas ideias, opiniões e valores a respeito da sociedade estão para além de uma menina de sua idade, conforme apresentado a seguir:



A ilustração acima utilizada revela as fragilidades dessa tendência pedagógica que beira o espontaneísmo e o improviso. No caso, a professora de Mafalda não propõe uma atividade contextualizada e abdica disso ao propor uma atividade sem tema específico, descontextualizada e sem sentido para a criança. Mafalda, crítica como é, logo percebe a incoerência e falta de propósitos em se fazer um desenho cujo tema simplesmente lhe vem à cabeça, de improviso. A moral da história está na relação feita entre o “improviso” proposto pela professora e o “improviso” evidente nas decisões políticas de seu país.

É evidente que, quando planejada, é legítima a ação do professor em pedir para seu aluno desenvolver algo livremente, exercitando sua capacidade de lidar com problemas autonomamente, desenvolvendo sua criticidade e independência. No entanto, o que se verifica na referida “tira em quadrinhos” é a estranheza com que Mafalda vê essa atividade. Se fosse uma atividade pensada, antecipada e planejada pela professora, os objetivos da atividade estariam mais claros e contextualizados. Verifica-se é que, assim como os políticos de seu país improvisam e não sabem o que estão fazendo, a professora também não planejou a atividade e improvisou, provavelmente com um discurso espontaneísta o qual reflete sua visão amadora da profissão do professor. O agravante é que, possivelmente, a professora acredita que, com essa ação, ela esteja contribuindo com o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

2.1.2 A tendência cognitivista

Como a própria denominação anuncia, essa tendência privilegia os aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança para se pensar na aprendizagem. Fundamentando-se nos preceitos de Jean Piaget sobre o interacionismo, que inspirou a equivocada proposta construtivista discutida anteriormente, a escola passa a ser espaço para interagir, socializar e se desenvolver com outras crianças.

A tendência pedagógica cognitiva compreende a criança enquanto aquele indivíduo que precisa se desenvolver cognitivamente, passando por diversos estágios de desenvolvimento, sendo capaz de construir seus próprios conhecimentos. O professor então exerce o papel de facilitador de aprendizagens, aquele que precisa criar oportunidades de contato da criança com o objeto a ser conhecido e de interação com os pares.

A criança da educação infantil concebida por essa tendência é um ser construtor capaz de aprender com o outro e com as situações do ambiente ao seu redor. O professor

precisa ser aquele que conhece muito bem o desenvolvimento infantil, mas isso não quer dizer necessariamente que ele conheça a criança em questão.

A tendência cognitivista se pauta nos estudos de Piaget acerca dos estágios de desenvolvimento da criança, grande contribuição para a área da Psicologia, mas também para a educação, apesar de não ter sido essa sua intenção. No entanto, os estudos do autor, no Brasil, foram vistos como inerentes à educação, como se falassem diretamente aos professores. Seus estágios do desenvolvimento foram interpretados e reinterpretados numa visão ingênua de criança e de como acontece a aprendizagem. Foi a mera “aplicação” dos estudos de Piaget, o que é chamado “mau construtivismo” por se tratar de uma leitura errônea que gerou uma prática docente desconexa e sem intencionalidade pedagógica.

Esse “mau construtivismo”, que surge com a finalidade de superar as práticas da pedagogia vista como tradicional, representa, parafraseando Saviani, a curvatura da vara para o lado oposto ao que se encontrava até então. Para os professores que acompanharam a transição do modelo tradicional para o construtivista, o que ficou marcado foi o fato de não poderem corrigir os erros ortográficos dos alunos presentes em suas lições, pois, segundo a leitura feita sobre a produção de Piaget, a criança também aprende com o erro. O mau entendimento do construtivismo no Brasil somente agravou a situação de desvalorização do professor: se não é necessário corrigir, nem intervir, então qual é o papel do professor? A de mero expectador?

Por sua vez, para a tendência crítica, a qual, assim como as demais tendências, também manteve em consideração a criança, o papel do professor não foi desconsiderado no seu aspecto profissional.

2.1.3 Uma proposta: a tendência crítica.

A tendência pedagógica crítica fundamenta-se nos preceitos de que a formação da criança se faz mediante seu contexto histórico-social e da mediação do professor em busca de um aluno crítico e transformador de seu tempo e de sua realidade. Concebe a criança como ser social, cujas particularidades de seu meio interferem na sua formação enquanto cidadão. Pretende formar o indivíduo crítico, conhecedor de sua realidade, sua história e cultura e que contribua com o seu contexto social por meio de sua cidadania.

Essa é a tendência que embasa a formação do professor crítico-reflexivo⁶, aqui focando especificamente o professor da educação infantil, pois a criança pequena também tem direito a uma educação para a cidadania e criticidade. Apesar de sua pouca idade, não lhe cabe somente cuidados nem a imputação de que não é capaz de compreender sua realidade, sendo considerado alienado e ingênuo. A criança compreende sim, à sua maneira, o seu meio e sua cultura, fazendo parte de sua história. Para tanto, o professor exerce o papel de mediador entre a criança e o conhecimento, desenvolvendo nela o senso crítico. Aqui, o cuidar não é desvalorizado frente ao educar, pois ambas as ações não se dissociam e são importantes para o desenvolvimento pleno da criança.

Segundo Kramer (1993, *apud* AZEVEDO, 2000), essa tendência apóia-se nos estudos de Célestin Freinet e Vygotsky seguindo a perspectiva histórico-cultural, e, para a autora, essa tendência apresenta as seguintes características:

- A compreensão clara de que o projeto de educação e o projeto de sociedade são indissociáveis, ou seja, através da educação se forma um modo de pensar e agir no social e vice-versa.
- Há uma associação profundamente estreita entre cultura e conhecimento. Não um conhecimento que existe por si, que paira sobre o social, mas um conhecimento socialmente construído e socialmente referenciado.
- Busca a autonomia e a democratização da escola e da educação, através da elaboração de projetos político-pedagógicos próprios, onde a metodologia é opção de quem a desenvolve.
- Criação de instâncias de participação para democratização das tarefas para tomada de decisões e avaliação conjuntas.
- A concepção de formação continuada considera que esta deve se dar na escola, no contexto de atuação do professor. (p.26)

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a formação de professores em nível superior, em cursos de Pedagogia estabeleça no seu decorrer, e não somente ao final dele, a relação entre teoria e prática, de modo a se complementarem. Isso se justifica perante a necessidade do professor compreender as especificidades de sua profissão e as características e complexidades dos próprios fenômenos estudados das Ciências Humanas, os quais não são meramente técnicos e não se restringem à aplicação de meios e procedimentos únicos.

É na singularidade de cada fenômeno e de seu contexto que se situam as situações-problemas advindas da prática docente, de modo que cada uma delas requer uma solução

⁶ Utilizamos o termo crítico-reflexivo conforme Pimenta (2002), que reitera que o saber docente não advém tão somente da prática, mas sim da relação da mesma com as teorias da educação. Assim, a teoria é essencial na formação de professores, pois fundamenta sua prática pedagógica, reforçando a importância da formação inicial profissional para a apreensão dos conhecimentos teórico-práticos.

única e particular de uma figura que entende seu papel naquele espaço, e que tenha clareza teoricamente fundamentada sobre os encaminhamentos possíveis e coerentes com o contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, parece evidente que a atuação docente e suas incumbências demandam uma formação que não priorize o conhecimento técnico, mas que, em articulação com conhecimentos teóricos, propicie o contato com situações próprias do dia-a-dia do professor, com possibilidades de trocas/parcerias com colegas em formação, as quais possibilitam discussões, reflexões e ações que direcionam para o crescimento enquanto profissionais e a construção de saberes docentes.

A tendência pedagógica crítica, e a necessidade de incorporação desta nos modelos de formação, está sendo aqui vista enquanto mais coerente com o contexto social atual, pois é considerada capaz de formar o professor crítico-reflexivo, o qual busca diálogo entre os saberes teóricos construídos durante a formação e as situações práticas envolvendo o trabalho docente. Em outras palavras, esse modelo de formação defende que haja efetivamente unidade entre a teoria e a prática, ou seja, que essa relação entre teoria e prática se dê de forma articulada, a qual envolve compreensão e interpretação de diversas situações e realidades no contexto escolar.

Segundo Pimenta (2002), essa formação crítico-reflexiva vai além da prática meramente pautada na prática. A proposta não é a de focar no *praticismo* e na pesquisa que toma a prática e saberes docentes como pontos de partida e de chegada. O que se defende aqui é a formação como superação da *reflexão pela reflexão*, direcionando a atuação docente numa perspectiva crítica e emancipatória, que compreende não somente o contexto escolar, mas sim uma amplitude social. De acordo com a autora:

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. (p. 18).

Ainda sobre a necessidade de se aliar teoria e prática, sem priorizar uma em detrimento da outra, Pimenta (2002) aponta que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem. (p. 26).

Nesse sentido, o que se propõe é a formação inicial de professores que “enxerguem” para além do mero praticismo. Propõe-se a busca por uma formação que não mais dicotomize os conhecimentos teóricos dos práticos, de maneira a interrelacioná-los numa condição de “complementariedade”.

Assim, busca-se uma formação que vise o profissional crítico-reflexivo, que conceba a educação enquanto fator de superação social. Reiteramos que essa capacidade crítica não é possível de ser exercida sem que o professor tenha elementos para tal, isto é, conhecimento teórico e, mais ainda, que tenha sido estimulado a desenvolvê-lo.



Fonte: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sitespublico/eixo7/didatica/unidade2/planejar/imagem.jpg&imgrefurl>

E exatamente por compreender que o contexto no qual se está inserido é fator essencial a se considerar no processo de planejar e repensar da prática do professor que situações como a da história acima não deveriam mais ocorrer: o ensino de conteúdos sem sentido, sem relação com a realidade escolar e sem o propósito de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para formar o cidadão crítico, o professor precisa incitar o aluno a pensar sobre sua realidade, seu contexto, sua história, para então compreender de maneira ampla as implicações que levam às injustiças e indiferenças que se veem na sociedade. O aluno se torna crítico quando incitado a compreender como está organizada a sociedade na qual está inserido e as relações de poder que a definem.

Por outro lado, a criança que tem a liberdade de escolher fazer o que quiser, inclusive fazer nada, quanto à questão da construção de conhecimentos, não é levada a pensar, mas sim a ter aquilo que quer como no maniqueísmo da sociedade neoliberal e consumista. O indivíduo acostuma-se a seguir, com base em seus desejos inculcados ideologicamente, impulsos, sem refletir criticamente sobre aquilo que realmente lhe é importante e necessário: o conhecimento. O aluno desse professor provavelmente não sabe pensar porque sua liberdade de escolha relaciona-se ao atendimento de vontades e desejos, e não à reflexão crítica do que é essencial para sua vida. Até porque uma criança não teria essa maturidade.

É então o professor crítico-reflexivo, que tem consciência de sua prática educativa intencional e de seu papel social, que pode possibilitar o pensamento crítico ao aluno. Ele, que sabe de sua importância no processo de aprendizado e desenvolvimento do indivíduo porque entende seus saberes docentes como necessários numa relação de mediação do conhecimento. Que tem consciência de que, enquanto professor, tem sim importância nesse processo de desenvolvimento por já ter acumulado uma série de conhecimentos históricos e culturais do homem e por isso tem o que ensinar aos alunos. E para exercer este papel não basta ter boa vontade: é necessária a formação profissional para ser professor, pois ele é aquele que entende as especificidades da criança e quem entende seu papel de ensinar conhecimentos necessários para a formação do cidadão e desenvolvimento de sua criticidade.

Nesse sentido, a formação inicial é aqui considerada como fator preponderante para a construção de uma profissionalidade docente, entendendo que para ser professor é preciso ser um profissional formado, formação essa que busca estreitar laços entre a teoria e a prática pedagógica, em que a primeira dá subsídios fundamentais para a segunda, bem como possibilitar que o professor compreenda o processo de ensino-aprendizagem como o principal foco de sua atuação.

A formação profissional possibilita a conscientização e reconhecimento por parte dos profissionais com relação ao seu papel e importância frente à sociedade, de modo a buscar sua valorização social.

2.2 Quem é o professor de educação infantil?

A educação infantil no Brasil é marcada pelo atendimento em creches e pré-escolas com caráter de complementaridade à ação da família da criança.

Segundo Raupp (2002), a proposta dessa etapa educativa, quando surgiu no Brasil, era a de proporcionar o desenvolvimento da criança nos âmbitos cognitivo, emocional e social. De cunho assistencialista, a educação infantil era desvalorizada frente às demais etapas da educação, e o atendimento à criança era o de cuidados, com o comprometimento de, ao final do dia, entregá-la aos familiares limpa, alimentada e saudável. Os objetivos educacionais passavam longe desta prática assistencialista, que dava mais ênfase ao direito da mãe de trabalhar, do que ao da criança a uma educação de qualidade desde seus primeiros anos de vida. Assim, as professoras davam lugar às “tias” e “babás”, cuja formação profissional era dispensada em detrimento a vocação para ser mãe e o gostar de crianças.

Frente a essa realidade, mais recentemente, intensificaram-se discussões acerca da desvalorização do papel do professor e da própria educação infantil, de modo a se perceber a necessidade de se pensar numa nova maneira de conceber os propósitos e as especificidades da educação infantil com vistas à sua valorização. A nova proposta para essa etapa educativa, então, era a de deixar de lado o caráter assistencialista das creches e pré-escolas para se focar nos aspectos pedagógicos. Criou-se uma divisão de trabalho nas creches, segundo a qual havia o profissional que cuidava da criança e o que a educava. As turmas de educação infantil passaram a contar com um professor e um auxiliar, que fazia a função de cuidados como dar banho, trocar fraldas, tarefas que passaram a ser tidas como indignas de serem realizadas por um professor.

É comum ouvir de alguns professores o desprezo pelas atividades da educação infantil relacionadas à higiene e alimentação das crianças, pois, afinal, um profissional formado não teria que trocar fraldas. Mas será que tais atividades desvalorizam e desqualificam o professor de educação infantil? Se essa é uma fase da criança na qual tais atividades são necessárias para o desenvolvimento da criança, por que o professor não deve fazê-las?

As concepções de educação infantil, de professor e de criança que se transformaram ao longo da história, ora com o foco no cuidar, ora no educar, têm sua relação com as mudanças sociais e educacionais, resultando na criação de diferentes tendências pedagógicas de trabalho docente na educação infantil.

Especificamente, desde a Idade Moderna notam-se mudanças nas concepções de criança e de escola em cada período da história, o que está relacionado com a cultura de cada

época. A criança que já foi considerada um “mini-adulto”, passou a ser vista como ingênua e essencialmente boa, para então chegarmos à concepção atual de que ela é um ser em construção. A escola de educação infantil, como já mencionamos, já foi vista como lugar para as mães deixarem seus filhos, para hoje ser considerada como um lugar de educação para crianças pequenas.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças. (AZEVEDO, 2007a, p. 1).

Aqui no Brasil, a legislação não deixa claro de que forma o atendimento das escolas de educação infantil deve acontecer, de modo a somente assegurar o direito a esse atendimento, como na Constituição de 1988, no Art. 205, que apresenta a educação como “direito de todos e dever do Estado”, e mais especificamente no Art. 208 inciso IV o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, a ser oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (art. 29) e em “pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (art. 30).

No que tange à formação de professores de educação infantil, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) que asseguram que o professor precisa “...compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.” (Art. 5, inciso 2).

Além disso, faz-se necessário ressaltar a importância de se repensar a formação inicial de professores com vistas à sua atuação na educação infantil. Afinal, uma formação precária não contemplaria as especificidades e os conhecimentos que o professor precisa saber para encarar os futuros desafios da vida profissional.

No entanto, os caminhos que levam à valorização da educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica e essencial, bem como ao reconhecimento profissional de seus professores, não são reivindicados no âmbito da própria educação infantil e de seus profissionais. Para Azevedo (2007b) “...é preciso que haja um movimento maior, de âmbito social e político de reconhecimento destes profissionais da educação infantil.”

É sabido que a educação infantil tem buscado nos últimos tempos o reconhecimento de seu papel e de sua especificidade. No entanto, questões relacionadas à elaboração de um currículo e de planejamento por parte dos professores representam ainda um grande entrave para a sua afirmação enquanto etapa inicial da educação básica. Ambos são de suma importância, pois neles encontram-se a clareza de objetivos específicos do trabalho pedagógico referentes à formação da criança, quais capacidades pretende-se desenvolver, entre outros, envolvendo tanto os âmbitos cognitivos, quanto afetivos, sociais e morais.

A respeito dessas questões, pesquisas foram sendo desenvolvidas pensando numa pedagogia para a educação infantil, que a conceba enquanto uma etapa de educação que é essencial para a criança e de valorização do profissional que lá atua. Ressaltamos aqui um estudo que tem sido amplamente debatido e adotado por professores como sendo uma pedagogia específica para a infância.

Concebida por estudiosos que acompanharam uma experiência realizada em Reggio Emilia, na Itália, essa pedagogia tem como princípio olhar para a criança e lhe dar voz. Os atos de olhar e dar voz devem estar voltados para compreender melhor os interesses das crianças e suas necessidades educativas, contudo sem “adultizá-las” num ambiente demasiado “escolarizante” e “conteudista”.

Nessa Pedagogia da Infância pretende-se mostrar o mundo às crianças sem “ensiná-las” em espaços de educação infantil que não são concebidos como “escola”.

Segundo os preceitos dessa Pedagogia para a educação infantil, existem especificidades da criança pequena que não são as mesmas da criança do ensino fundamental, portanto as imagens de escola e de sala de aula não condizem com a proposta vigente de atendimento para a educação infantil que deve ser revista e reformulada para essa etapa. As carteiras enfileiradas, o conjunto de regras, a docilização dos corpos, segundo essa teoria, não cabem na educação infantil. Por isso, defende a ideia de que não se “ensina”, visando abolir o caráter conteudista oriundo da Pedagogia tida como tradicional, o qual desrespeitaria a criança e suas necessidades de ser criança, de brincar, de vivenciar e de aprender por meio do lúdico, sem pular sua infância passando-a para o mundo adulto e escolar.

Mas, indaga-se aqui: se existem especificidades na educação infantil de conhecimentos para a criança pequena, esses não são conteúdos, ou conteúdos são somente lições de livros ou passadas na lousa? Se há conteúdos, eles não precisam ser ensinados, ou o ensino sempre se caracteriza como um processo massacrante para a criança? Se há ensino, ele não deve acontecer na escola, ou a escola é sempre um espaço que “adultiza” e desrespeita as

necessidades da criança? Afinal, que concepções são essas de conteúdo, ensino, escola e de professor?

Na Pedagogia da Infância, o professor tem a função de facilitador, tratando o processo de aprendizagem da criança como algo espontâneo e decorrente de estímulos dados pelo próprio ambiente educativo, ou na interação com pares.

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso. (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 161).

Sua relação enquanto professor com a criança é de parceria em prol de seu desenvolvimento. Nota-se, aqui a criança não deve ser denominada “aluno”, dada a carga que essa palavra traria ao remeter à concepção de “tábula rasa” de Comenius. E, por se tratar de uma relação um tanto quanto igualitária, o professor também não deve ser tido como tal, dada a concepção de outrora de que o professor detém conhecimentos e os transmite, mas sim como “educador”, trazendo a essa relação de parceria uma maior proximidade entre ambos: criança e educador.

O educador então, atento às necessidades e vontades da criança, deve oportunizar suas escolhas e observar suas ações e interações. Em suma, é ainda descrita uma lista de tarefas e de características de que o professor precisa para trabalhar com a educação infantil, segundo os estudos de Loris Malaguzzi, precursor dessa Pedagogia da Infância, incluindo-se nela:

[...] (a) promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; (b) manejo da sala de aula; (c) preparação do ambiente; (d) oferecimento de incentivo e orientação; (e) comunicação com outras pessoas importantes (pais, colegas, administradores, público em geral) e (f) busca de crescimento profissional. O trabalho dos professores de Reggio Emilia cobre esses mesmos aspectos e, além disso, há dois outros papéis essenciais: (g) engajamento no ativismo político para defender a causa da educação pública precoce; e (h) condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor. (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 160).

Essa lista seria ainda concebida em formato “espiral” e não em lista sistemática e linear, pois uma característica dos educadores na Pedagogia da Infância é o de retornar sempre à sua prática, num processo de idas e vindas com a sua reflexão. O educador então exerce papel de “parceiro” do aluno, aquele que organiza, explora, reflete, pesquisa e planeja. Pergunta-se aqui: esse educador olha em algum momento para a teoria e a relaciona com a prática? Muito se ouve nesse discurso da “parceria”, do “dar voz ao aluno”, do refletir, mas que reflexão é essa? Com base em quais fundamentos teóricos se sustenta essa prática?

Ora, se o educador da Pedagogia da Infância sequer é professor e sequer ensina, para não se assemelhar à imagem, já superada, de ensino de conteúdos, de escola e mesmo de professor, do tradicionalismo, quem é o professor de educação infantil? Será mesmo que é preciso romper com os conceitos que já não são os mesmos dado o avançar de nossa sociedade, ou somente com as práticas de outrora? Afinal, o ensino não está mais relacionado e delimitado à sala de aula com carteiras enfileiradas que exige do aluno um nível de concentração e imobilidade que não cabem à sua idade nem ao seu contexto histórico. O professor não é mais aquele que simplesmente sabe e o aluno aquele que simplesmente não sabe. O conteúdo não mais precisa ser massacrante. A escola não mais necessariamente é depósito de crianças destinadas ao cuidado ou local de desrespeito à sua infância e “adultização”. A escola é outra, porque a sociedade também não é mais a mesma.

Por isso, não se deve temer os conceitos, pois eles também evoluíram para compreensões bem mais próximas das crenças e tendências pedagógicas da sociedade atual, que concebe o aluno enquanto cidadão e que pretende formá-lo crítico e conhecedor de sua realidade. Após a realização de tantos estudos e pesquisas na área da educação, não é possível que os conceitos de ensino, conteúdo, professor, aluno e escola ainda sejam os mesmos de outrora. Além disso, quando se altera a denominação de professor para educador, não são poucas as implicações aí presentes. O conceito de educador é o daquele que educa, e o ato de educar pode ser exercido por qualquer pessoa em nosso meio social. Afinal, a criança aprende com seus familiares, com seus vizinhos, com todos com quem convive ou interage. No entanto, o conceito de professor vai além do de educador, pois trata-se de um profissional formado e de conhecimentos e intencionalidades específicas no processo de ensino-aprendizagem. Então, todo professor é educador, mas nem todo educador é professor.

Esse discurso da Pedagogia da Infância se mostra muito próximo ao do professor de concepção romântica, o que leva a concluir que esse é o preceito dessa pedagogia, o qual, conforme já foi discutido nesse capítulo, não contribui para a formação do indivíduo crítico e

nem para a valorização da profissão de professor, uma vez que ele se faz na figura de um educador que sequer ensina os conhecimentos necessários para a criança da educação infantil.

Vale destacar que ao defendermos o ensino como eixo fundamental na educação infantil, isso não significa que o lúdico não estará presente. A questão é que ao enxergarmos as instituições de educação infantil como locais de ensino, acreditamos que o “foco” do trabalho docente deverá, portanto, estar pautado no ensino. (SILVA, 2009, p. 49).

Conclui-se, assim, que sequer é necessário ser formado profissionalmente para exercer o trabalho de professor; afinal, se não é profissão e sim uma tarefa, qualquer um pode exercê-lo. Ao contrário, o que se defende na presente pesquisa, é a figura do professor:

[...] que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001, p. 269)

Portanto, acredita-se aqui que o professor da educação infantil não é aquele cujo ofício é passível de ser exercido por todos. Muito pelo contrário, há saberes próprios da profissão de professor que somente são conhecidos por meio da formação profissional. É necessária a luta pela valorização e reconhecimento do professor como profissional da educação, pela construção de uma profissionalidade docente na formação inicial, com vistas a deixar de lado essas pedagogias que desmerecem e dão um ar amador para a profissão de professor. Afinal, todos são educadores na nossa sociedade permeada de relações, mas nem todos são professores com seus saberes específicos e sua intencionalidade educativa.

Neste capítulo discutimos a formação profissional inicial de professores de educação infantil e a necessidade da construção da profissionalidade docente nos cursos de Pedagogia para atuação na referida etapa educativa, visto que se trata de uma etapa por muito tempo vista como de cuidados e assistencialista. A seguir, são relatados os dados recolhidos na coleta de dados realizada nesta pesquisa e a análise feita à luz do referencial teórico utilizado.

CAPÍTULO III PERCURSO METODOLÓGICO

O que vale na vida
Não é o ponto de partida
E sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
No fim, terás o que colher.

(Cora Coralina – Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. 1889-1985).

Neste capítulo traçamos o percurso metodológico realizado na pesquisa com vistas a compreender a construção da profissionalidade docente de futuros professores em processo de formação inicial. São aqui abordados os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados, bem como a análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa científica tem como base a filosofia, pois trata da construção do conhecimento, sua acumulação e perpetuação histórica e cultural genuinamente humana. O conhecimento sistematizado e científico é o que diferencia o ser humano enquanto ser racional e o liberto, exercendo aí sua dominação frente à própria natureza de acordo com suas necessidades e interesses. Na pesquisa científica é produzido um novo conhecimento acerca de novas perspectivas e contextos até então ignorados, de modo que o homem emprega sua maior possibilidade existencial: a construção do conhecimento por meio da ciência. Sobre isso, Pinto (1979, p.30) esclarece que:

A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem.

Além disso, “fazer ciência” nas áreas Humanas e Sociais não implica em percorrer os mesmos caminhos da pesquisa científica no âmbito das Ciências Naturais, pois, tendo objeto de estudo distinto, a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais reflete a compreensão de fenômenos complexos e específicos de determinado contexto histórico e cultural. A análise de microprocessos, ações sociais, dados observados, dentre outros, num caráter flexível é o que caracteriza esse “fazer ciência” nas áreas Humanas e Sociais, e é também o que a legitima.

A consciência de que o conhecimento só é científico quando submetido à reflexão das partes que envolvem o estudo, de modo a interrelacioná-los e compreender a questão em sua totalidade, envolve reconhecer a importância de uma reflexão metodológica que leva à autoconsciência de seu saber e inquietação intelectual. Nesse sentido, a escolha por

determinado caminho metodológico em detrimento de diversos outros deve ser fundamentada e clara quanto aos propósitos que se deseja alcançar. A metodologia deve ser adotada levando-se em consideração as questões de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos, de maneira a possibilitar a produção de conhecimento, exercitando assim a capacidade humana de fazer ciência.

Ao escrever, um autor deve preocupar-se com a possibilidade de que seu discurso venha a ser apreendido pelo outro que dele necessita. É isso que contribuirá para a difusão da imaginação sociológica — uma sensibilidade, uma qualidade do espírito que construirá um novo estilo de pensamento e uma nova maneira de explicar o mundo que nos cerca. Somente os cientistas sociais conseguem trabalhar com as categorias que permitem elaborar esse conhecimento; porém, uma vez que esse conhecimento tenha algum sentido, ajudará a transformar a maneira de pensar e de ser do público. Essa demanda, a meu ver, está presente hoje em muitas das discussões que vêm se desenvolvendo nas ciências sociais, especialmente nas que dizem respeito à metodologia qualitativa. (MARTINS, 2004, p.9).

A metodologia aqui adotada fundamenta-se na abordagem qualitativa de investigação, de modo a considerar o contexto do fenômeno social investigado com um propósito transformador.

A abordagem qualitativa implica numa imersão na realidade investigada, no que tange às pessoas, fatos e especificidades que ali se põem para apreender “... significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível ... o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2006, p.28).

Segundo Bogdan e Biklen (2010), esse tipo de pesquisa tem como característica a investigação que prioriza o ambiente natural como a fonte direta de dados a serem coletados, de modo que reforça a importância de se inserir no meio pesquisado e de conhecer a fundo essa realidade. Além disso, parte das observações para a descrição e análise de dados não são necessariamente “quantificáveis”. Tal análise, focalizada nos processos em vez dos produtos, ocorre de maneira indutiva, ou seja, não procura por respostas pré-configuradas antes da coleta de dados, mas sim possibilita reflexão a partir das informações que surgem, que vão sendo recolhidas e esquematizadas, de modo que as perspectivas e sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa vão se configurando naquilo que é visceral para o estudo.

Assim, a pesquisa de caráter qualitativo não apresenta formato único, pois esse desenho de pesquisa será delineado conforme o contexto no qual o pesquisador se insere, seus processos de investigação e também conforme suas concepções e objetivos. Tal delineamento

abarcando a escolha de caminhos a serem seguidos com o fim de elucidar o problema de pesquisa, o qual implica em determinar uma metodologia de trabalho que envolva as estratégias e técnicas que melhor responderão ao problema proposto.

Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador tenha claro seu problema de pesquisa, os objetivos que pretende atingir com seu estudo, qual caminho seguir e quais respostas espera encontrar. Configura-se como fator de suma importância que o pesquisador exercite seu aprendizado de ser pesquisador de modo a construir e contribuir com conhecimentos na área a que se propõe. Nesse sentido, não basta “fazer” pesquisa, é preciso saber por que e para que se faz. Além disso, o estudo demanda em si uma dedicação que é provinda de um forte interesse em pesquisa.

Tendo isso em vista, a opção metodológica aqui apresentada visa atender aos propósitos desta pesquisa compreendendo a realidade por meio da crítica e do conhecimento que transforma a prática, sequenciando numa transformação da própria realidade no contexto histórico- social (TRIVIÑOS, 1987).

Considerando nosso propósito de analisar criticamente a formação inicial de professores de educação infantil, no que se refere ao processo de construção de sua profissionalidade docente, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública situada no Estado de São Paulo, com o fim de verificar suas impressões acerca do tema em meio à finalização do processo de formação inicial e iminente inserção no âmbito da docência.

As técnicas de coletas de dados utilizadas foram aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas com uma turma do curso de Pedagogia de cerca de sessenta alunos concluintes, convidados a participarem voluntariamente da pesquisa. Os questionários tiveram a função de, a partir de critérios previamente definidos, selecionar os sujeitos que participariam das entrevistas posteriormente.

O momento de análise das respostas dadas nos questionários revestiu-se de grande importância, uma vez que a partir daí selecionamos os sujeitos da pesquisa. Buscamos identificar nos questionários aqueles que possuíssem características e experiências pessoais que revelassem maior envolvimento e interesse de atuar na educação infantil.

A entrevista consiste na interação entrevistador e entrevistados com o fim de encontrá-los individualmente para discussão do tema proposto.

Esse é um procedimento metodológico amplamente aplicado em pesquisas qualitativas, por se tratar de um instrumento de coleta de dados que considera a subjetividade contida nas respostas dos entrevistados, como opiniões, sentimentos, perspectivas e outros

elementos. Na utilização de instrumentos meramente quantitativos não acontece de o entrevistador captar aspectos mais subjetivos para melhor compreender informações implícitas e ocultas nas falas dos sujeitos.

Outra característica da entrevista é a representatividade da fala do entrevistado, que ganha forma e força enquanto dados coletados. Suas opiniões e conhecimentos, em seu espaço de atuação, por vezes não são ouvidos, e esse momento de entrevista pode vir a ser uma oportunidade para ele de finalmente ganhar voz e lhe ser dada a devida atenção. Aqui é importante que o entrevistador se mostre disponível nessa relação com o entrevistado, buscando certa cumplicidade e confiabilidade.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2010, p.12).

Além disso, a entrevista pode se mostrar como uma possibilidade de proximidade pela interação que promove entre entrevistador-entrevistado, maior que em outros instrumentos de pesquisa meramente quantitativos, nos quais não são considerados diversos aspectos subjetivos do sujeito entrevistado, ou em outras técnicas de coleta de dados coletivas, em que o entrevistador lida com um grupo, e não como uma só pessoa por vez. O grupo, por vezes, pode inibir algum indivíduo fazendo com que sua participação seja mais passiva, de coadjuvante. Na entrevista individual, cada um tem vez para expressar opiniões de modo que todos se tornam protagonistas da coleta de dados.

É um instrumento que compreende as diferentes perspectivas de um mesmo tema, ideias, valores, sentidos e representações, verificáveis nas falas de cada sujeito. Nesse sentido, possibilita uma análise mais aprofundada sobre o assunto abordado indo além de respostas simplistas e superficiais, de modo a buscar esclarecimentos a respeito de situações complexas e polêmicas por meio de uma abordagem que verifica influências, preconceitos, representações, crenças, enfim, o processo de construção da realidade do indivíduo.

Por isso, o entrevistador deve atentar para a não diretividade em afirmações ou negações categóricas presentes em sua fala e suas perguntas. Suas conclusões e opiniões devem ficar alheias à discussão que ali permeará, no entanto, sua conduta não está imune de

participação. O entrevistador exerce o papel de encaminhar as discussões rumo aos objetivos propostos, retomando idéias, criando condições de discussão fluente, análise e crítica, possibilitando uma situação na qual os participantes sintam-se à vontade para exporem suas contribuições livremente.

Para início do momento de discussão, o entrevistador se apresenta e esclarece os propósitos do encontro, assim como a escolha do entrevistado, sendo que o mesmo já está previamente informado sobre a temática do estudo desde a ocasião em que aceitou participar voluntariamente desse momento. O entrevistador, então, inicia o procedimento com uma questão problematizadora coerente com a temática de pesquisa e com intenções de obter informações daquilo que se pretende compreender na investigação. A partir daí, as interações entre o entrevistado e entrevistador serão fruto de análise numa perspectiva em que procura-se entender o que pensam, como pensam e por que assim pensam.

A escolha pela entrevista do tipo semi-estruturada deu-se em função desta atender aos propósitos do presente estudo, por se tratar de um procedimento metodológico no qual o entrevistador planeja um roteiro de questões com vistas a responder ao problema e objetivos de seu estudo. Além disso, conforme o desenrolar da discussão, neste tipo de entrevista semi-estruturada, se o entrevistador considerar necessário, lhe é permitido acrescentar perguntas ao roteiro inicial visando maiores esclarecimentos.

A partir de então, a análise de dados obtidos por meio das entrevistas envolve reflexões acerca dos significados e sentidos dados pelos participantes da pesquisa ao tema em questão, de modo a identificar categorias de análise. Importante ressaltar que:

Respostas a um questionário, transcrições de entrevistas, documentos, registros de observação representam apenas “informações” à espera de um tratamento que lhes dê um sentido e que permita que a partir delas se produza um conhecimento até então não disponível. (LUNA, 1996, p.19).

Assim, o processo de categorização e análise realizado a partir da interpretação do conteúdo expresso nas falas dos sujeitos objetivou delinear uma reflexão a respeito da construção da profissionalidade docente no processo de formação inicial. Para tanto, realizamos a Análise do Conteúdo das entrevistas, visando atribuir significado e sentido para as mensagens expressas pelos participantes da pesquisa, vislumbrando “... novas possibilidades de identificação e de uma análise, consistente e substantiva, do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos.” (FRANCO, 2008, p.13).

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p.13).

Faz-se necessário aqui estabelecer a diferença entre significado e sentido para melhor compreender os pressupostos da Análise de Conteúdo das unidades de contexto. O significado refere-se à compreensão generalizada do que é característico do objeto analisado, sendo que tais características são o que o definem. Já o sentido faz alusão ao significado pessoal atribuído ao objeto, de modo que o contexto social, os valores, representações e sentimentos influenciam nesse sentido que é dado. Vai além do que foi registrado e logo identificado por meio de uma palavra, tema etc; compreende a unidade do contexto, significado e sentidos aprofundados com relação à mensagem e ao meio/tema vivenciado, de modo que as interpretações inferidas serão sempre imbricadas às vivências, saberes, valores, representações construídos no contexto em que está inserido.

Diante disso, as interpretações das mensagens orais obtidas nas entrevistas semi-estruturadas enfatizam os sentidos que os participantes dão ao tema de pesquisa e suas implicações na construção de uma identidade e, conseqüentemente, de uma profissionalidade docente. Esses sentidos são as expressões daquilo que é pensado pelos sujeitos, refletem como pensam e por que assim pensam. Por meio dessa análise é possível compreender nas mensagens aquilo que é falado na sua intensidade, o simbolismo figurativo, os silêncios, as entrelinhas etc. A partir de então, o pesquisador faz inferências daquilo que considerar objeto de descrição de conteúdo presente nas mensagens. Assim, segundo Bardin (1977 *apud* FRANCO, 2008, p.38): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).”

Faz-se importante ressaltar que as análises realizadas a partir desse procedimento metodológico não se traduzem em pura e simples transposição daquilo que era hipótese para evidências, mas implicam, necessariamente, no exercício de interpretação dos dados em articulação com o referencial teórico delineado.

A partir do que foi coletado é possível identificar informações que estejam implícitas naquilo que foi manifestado nas falas dos participantes. São as entrelinhas, os vestígios permeados nas mensagens que configuram a análise do conteúdo para além do que é

claramente expressado, com vistas ao que pode ser decifrado em meio a simbolismos. Em suma, Franco (2008) aponta em linhas gerais os propósitos da Análise de Conteúdo:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (p.28).

3.1 A coleta de dados

A descrição, em linhas gerais, do que se pretende realizar com essa pesquisa é reflexo do cuidado que se tem com o ato de pesquisar: a busca por respostas frente às inquietações intelectuais primeiras de pesquisa e a clareza que se tem da importância de se respeitar os delineamentos de um trabalho científico. Os caminhos metodológicos aqui apresentados configuram-se enquanto elementos norteadores do desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse sentido, foram convidados a participarem voluntariamente da presente pesquisa cerca de sessenta alunos de duas turmas de concluintes do curso de Pedagogia (dos períodos diurno e noturno) de uma universidade pública do estado de São Paulo. Aplicamos questionários durante uma aula do curso, com o consentimento dos alunos e do professor responsável pela aula. Para obter tal consentimento, foi realizado contato anterior com a coordenadora e a secretária do curso de Pedagogia desta universidade, as quais agendaram previamente com os professores a data e horário para aplicação dos questionários.

No momento de aproximação com os alunos das turmas de concluintes foi boa a recepção, inclusive das professoras cujas aulas foram interrompidas para a concretização dessa primeira fase da coleta. Ambas as professoras enfatizaram a importância desse momento na pesquisa e os alunos corresponderam ao colaborarem, sem exceção, voluntariamente respondendo ao questionário.

Nesse momento, os objetivos da pesquisa foram devidamente explicitados aos sujeitos, assim como a importância da colaboração para a continuidade da mesma. Questões referentes ao termo de esclarecimento também foram exploradas, de modo a deixar claro que as informações ali obtidas seriam utilizadas somente com propósitos acadêmico-científicos, mantendo sob sigilo a identidade dos participantes, os quais estariam envolvidos com a

pesquisa de maneira voluntária, sendo possível a desistência de sua participação a qualquer momento e sem qualquer prejuízo.

O questionário foi elaborado com base em aspectos que revelassem características dos sujeitos que nos permitissem traçar um perfil dos mesmos. O intuito do questionário, conforme já mencionado, foi o de selecionar os sujeitos da pesquisa para um segundo momento da coleta de dados: a entrevista semi-estruturada.

Após análise das respostas obtidas no questionário, foram identificados os possíveis sujeitos da pesquisa de acordo com o perfil verificado em suas respostas, os quais foram, então, convidados a participar voluntariamente da segunda etapa da pesquisa. Dezesesseis alunos dessas duas turmas de concluintes foram selecionados para a segunda fase da coleta de dados. É importante ressaltar que foram objeto de análise somente os questionários cujos sujeitos preencheram, concordaram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (V. anexo I).

Não foram considerados relevantes dados como sexo ou idade dos participantes, ou seja, se a turma era composta em sua maioria por concluintes do sexo feminino ou masculino, nem a sua idade, posto que todos já atingiram a maior idade.

Nesse sentido, os critérios que envolveram a escolha dos sujeitos que participariam da segunda etapa, a entrevista semi-estruturada, focaram as relações estabelecidas por eles a respeito do trabalho do professor como profissão e do professor de educação infantil como profissional da educação. Aqui foi considerada a clareza nas respostas dadas às questões, independentemente do posicionamento teórico dos sujeitos.

As entrevistas semi-estruturadas foram marcadas individualmente, via email e realizadas em espaço cedido pela própria universidade, acontecendo sempre antes ou após a aula e com consentimento dos alunos, sem prejudicá-los em seus compromissos na universidade. Entre os dezesseis selecionados somente cinco retornaram o contato via e-mail informando sua disponibilidade de dia e horário para nos concederem a entrevista.

Aqui se faz necessário esclarecer que, a princípio, a escolha dos procedimentos metodológicos consistiam na aplicação de questionários, na primeira etapa, e na técnica do grupo focal como segunda etapa, tendo o primeiro momento a função de selecionar os participantes do segundo. Tal técnica caracteriza-se por um grupo que discute uma questão desencadeadora mediados pelo pesquisador. Ao convidar dezesseis alunos a participarem voluntariamente da pesquisa, o propósito era o de formar o grupo focal e de marcar com esses alunos num mesmo dia e horário para uma “conversa coletiva”. Diante da disponibilidade de

somente seis alunos para participarem dessa etapa de coleta de dados e a impossibilidade de reuni-los num mesmo local, dia e horário, optamos pela mudança no procedimento de coleta de dados da segunda fase da pesquisa, realizando, assim, entrevistas individuais. Afinal, segundo Gatti (2005), para que se caracterize um grupo é necessária a participação de, no mínimo, 4 pessoas, além do mediador das discussões, que é o próprio investigador. Por isso a impossibilidade de manter o grupo focal como procedimento metodológico desta pesquisa. Mantivemos, nas entrevistas, o roteiro original das questões que seriam exploradas no grupo focal, respeitando as particularidades de cada instrumento de coleta de dados.

Importante ressaltar que essa mudança metodológica não alterou os rumos da investigação, pois a entrevista individual é um procedimento metodológico semelhante ao grupo focal, e para ela mantivemos o mesmo foco da pesquisa nas questões feitas aos sujeitos.

Com as devidas alterações feitas, foram marcadas as entrevistas, via e-mail, em dias e horários que atendessem a disponibilidade de cada sujeito. No momento da entrevista mais uma vez foram apresentados o tema e objetivos da pesquisa, ressaltando a importância dessa fase de coleta de dados e da participação voluntária dos sujeitos. Foi também explorado o termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista semi-estruturada, deixando claro alguns fatores que protegem o sujeito e as informações fornecidas ao pesquisador; como: a audiogravação da conversa, o caráter voluntário de participação e a liberdade de desistência em colaborar com a pesquisa em qualquer momento que desejassem.

Foi esclarecido, também, a cada sujeito que a audiogravação da entrevista têm o objetivo de permitir ao pesquisador transcrever integralmente e analisar suas falas e que após a transcrição e a análise os arquivos seriam descartados.

Os encontros para realização das entrevistas foram agendados com os alunos após a anuência da coordenação do curso e direção da faculdade. Estes indicaram o melhor dia e horário para a realização da entrevista, não prejudicando de qualquer forma o andamento das atividades do curso.

Considerando o contexto e as condições objetivas de coleta dos dados, este estudo não apresentou riscos de qualquer ordem aos sujeitos nele envolvidos, pois a coleta de dados foi realizada no ambiente próprio da universidade em que estudam, ou seja, um ambiente em que se sentem bem e fazem parte. Os sujeitos foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa a ser realizada e puderam optar pela participação ou não na mesma. Esclarecemos que aqueles que optaram por não participar da pesquisa não sofreriam qualquer tipo de constrangimento.

Ressaltamos, ainda, que as perguntas feitas no questionário (V. anexo II) não foram de caráter íntimo e pessoal, não acarretando qualquer constrangimento aos sujeitos, especificamente, no caso daqueles que posteriormente fossem selecionados para participar das entrevistas, nas quais foram discutidos apenas aspectos relativos ao tema da pesquisa (V. anexo III).

Consideramos que a participação dos sujeitos nesta pesquisa trouxe-lhes benefícios do ponto de vista da possibilidade de reflexão crítica que puderam fazer sobre sua formação profissional nos momentos de resposta ao questionário e da discussão realizada nas entrevistas. Estas reflexões são apresentadas e analisadas a seguir.

3.2 A análise dos dados

Após a aplicação dos questionários procedemos à análise dos 59 que foram respondidos, sendo 24 da turma de concluintes do período diurno e 35 do noturno. Foram selecionados 16 questionários para a segunda fase, que consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas.

O questionário foi composto de sete perguntas, dentre elas quatro fechadas e três dissertativas. Nele perguntamos a respeito do contato com a profissão docente: se havia cursado magistério, se já havia atuado na educação e há quanto tempo e se tinha a pretensão de atuar.

Nosso objetivo com essas primeiras perguntas de caráter fechado foi o de conhecer o perfil de alunos que estavam concluindo um curso de formação inicial de professores, não sendo essas perguntas de caráter excludentes ao procedermos à análise para selecionar aqueles que seriam convidados a participar da segunda etapa. Estes alunos deveriam ser aqueles que já atuavam na educação e decidiram aprimorar sua formação profissional⁷, ou são aqueles que optaram por esse curso sem terem qualquer experiência em sala de aula, mas que optaram pela formação nesta profissão. Quanto à atuação buscamos saber se é na docência que estão as pretensões desses alunos quando forem professores formados.

As respostas obtidas nos questionários mostraram que a maioria não fez curso de magistério para depois optar pela Pedagogia, sendo somente 8 os que o fizeram. No entanto, o que foi percebido é que um expressivo número de alunos (33 no total) afirmou já ter atuado ou atua na educação, e o que se conclui é que trabalham na área sem terem completado a

⁷ Aqueles que já atuam na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) devem ter a formação mínima exigida, que é o extinto Magistério de nível médio. Atualmente, a formação profissional docente inicial ocorre em nível superior, em cursos de Pedagogia.

formação inicial, já que os mesmos não tinham realizado o curso de magistério e, portanto, não têm a habilitação mínima exigida para atuar na docência. Quanto às expectativas de atuação, 30 alunos afirmaram pretender enveredar pelo campo da docência.

Nas perguntas abertas, exploramos as motivações que os levaram a escolher o curso de Pedagogia, as características fundamentais de um professor, em geral, e as de um professor de educação infantil.

Nosso objetivo foi perceber a visão que tinham acerca da profissão de professor há três anos atrás e o que os fez escolher essa carreira. Seriam essas visões as mesmas de hoje, após terem vivenciado quase todo o processo de formação inicial? As respostas foram variadas e dentre elas o que se notou como recorrente foi a vontade de promover transformações sociais por meio de melhorias na educação, bem como o fato de gostarem de crianças. Essas respostas mostram olhares bem diferentes acerca da educação e do papel social do professor.

Nas primeiras respostas percebe-se o olhar a respeito do professor como aquele que tem algo a contribuir na vida de seus alunos, podendo também contribuir com o meio social no qual estão inseridos ao formar o aluno enquanto cidadão, que lutará pela sua comunidade e seus direitos. Possivelmente, esse olhar é direcionado para a formação de um aluno crítico, aquele que conhece e pensa sobre si e seu meio, busca melhorias para sua comunidade e meios de garantir uma qualidade de vida. Por outro lado, quando afirmam que para ser professor basta gostar de crianças, nota-se a visão romântica que têm acerca do “ofício” do professor, como aquele que vai apenas cuidar e zelar pelo aluno. A isso estão ligadas as imagens de professora mulher, como uma atividade que demanda uma atitude maternal de zelo e proteção da criança. Não percebemos aqui as intenções educativas mais amplas nesses professores, a não ser a preocupação de, ano após ano, “conhecer” aquilo que é “preciso” em termos teóricos, isto é, apenas aquilo que será objeto de avaliação ao longo do curso de formação. São visões diferentes, que mostram como os alunos, apesar de passarem pela mesma formação inicial, possuem opiniões divergentes acerca da profissão e atuação como professores.

As duas últimas perguntas estão relacionadas uma à outra. Perguntamos a respeito das características necessárias a um professor, em geral, e depois as características necessárias a um professor de educação infantil. A intenção foi perceber em que medida esses alunos entendem que o professor de educação infantil também é professor, precisa de formação adequada e de conhecimentos próprios dessa profissão, ou seja, não é uma “tia” ou “babá”. Mas, que é um professor e, portanto, tem características e especificidades inerentes ao seu

trabalho com crianças pequenas. Afinal, trata-se de uma faixa etária que tem necessidades diferentes das dos outros níveis da educação escolar.

Portanto, o critério de escolha dos alunos que seriam convidados a participar da segunda etapa da coleta de dados levava àqueles que, de modo geral, compreendessem o trabalho do professor de educação infantil como profissão e que, portanto, também se consideram um professor, mas que, de acordo com a idade da criança com a qual trabalha, têm especificidades em seu trabalho, que exigem saberes diferentes e complementares aos dos demais professores. Além disso, também foram levadas em consideração as respostas cujos sujeitos demonstravam terem feito uma escolha consciente pelo curso de pedagogia, qualquer que fosse a visão de educação que tivessem, desde que tivessem escolhido realmente por motivos pessoais, e não que estivessem ali pelo mero acaso. Mas esse foi um aspecto levado em consideração apenas para dirimir dúvidas que surgiram quanto à seleção dos questionários, cujas respostas anteriores fossem semelhantes, não sendo de cunho excludente por si só.

Assim, dos 59 alunos concluintes que responderam ao questionário, 16 foram pré-selecionados para a segunda etapa: a entrevista semi-estruturada, com os quais realizamos contato via e-mail, convidando-os e informando-os sobre a importância de sua colaboração na segunda etapa da pesquisa. Foram, assim, marcadas as entrevistas com os cinco alunos que responderam ao email confirmando a sua participação.

Atentamos aqui para o fato de que, dos 59 questionários analisados, 43 deles não se encaixavam nos critérios selecionados para esta pesquisa, ou seja, não revelavam compreender a atuação docente na educação infantil como importante e de formação específica necessária. Optamos por aqueles 16 que, de alguma forma, revelaram algum conhecimento sobre a profissão de professor, por pressupormos que estes, exatamente por terem escolhido a profissão de forma mais consciente, poderiam ser mais facilmente influenciados pelo processo formativo, especialmente no que se refere à educação infantil.

Embora tenhamos selecionado 16 sujeitos para participarem das entrevistas, com base nos critérios já citados, não podemos desconsiderar que é expressivo o quantitativo de 43 respondentes dos questionários, cerca de 73% do número total de respondentes, que não foram selecionados em função das suas respostas. Nelas revelaram não ter conhecimento da profissão de professor quando de seu ingresso no curso de formação inicial. Tal dado nos permite inferir que a escolha pelo curso de Pedagogia não é feita de forma consciente pela maioria dos alunos, cabendo ao curso a tarefa de oferecer tais esclarecimentos sobre a profissão de professor.

Contrariamente aos nossos pressupostos iniciais, podemos inferir também que o processo de formação a que são submetidos esses profissionais para atuar na educação infantil não os tem despertado para a importância de terem formação profissional para atuar na educação infantil, pois a maioria acredita que nesta etapa educativa não é necessária a atuação de profissionais com saberes específicos para exercerem suas funções.

Assim, os 16 sujeitos selecionados foram convidados a participar voluntariamente da segunda fase da pesquisa, que envolvia as entrevistas semi-estruturadas. Destes, somente cinco retornaram o nosso contato via e-mail informando que aceitavam participar das entrevistas.

Os cinco sujeitos da pesquisa são aqui identificados com nomes fictícios, a saber: Andreia, Bruna, Carla, Diana e Eduarda. Salientamos que tais nomes aqui atribuídos garantem o sigilo da identidade dos sujeitos de acordo com o termo assinado por eles, consentindo no uso dos dados coletados por meio da entrevista.

A seguir, apresentamos o perfil desses entrevistados:

SUJEITOS	TEMPO DE ATUAÇÃO
Andréia	Nunca atuou na educação
Bruna	Nunca atuou na educação
Carla	2 anos
Diana	Nunca atuou na educação
Eduarda	1 ano e 2 meses

Verificamos que dois dos sujeitos já atuam na educação infantil antes mesmo de concluírem o curso de Pedagogia como auxiliares de professor, exercendo apenas as tarefas dedicadas ao “cuidado” com a criança, o que nos alertou para a motivação da escolha desse curso e dessa profissão de professor, conforme apresentada a seguir:

SUJEITOS	MOTIVAÇÕES
Andréia	<i>Entendimento do fenômeno educacional em suas múltiplas dimensões.</i>
Bruna	<i>Facilidade em me relacionar com crianças e indignação para com a adultização da infância.</i>
Carla	<i>O gosto e a vontade de ensinar e trabalhar com crianças.</i>
	<i>O fato de eu gostar de ciências humanas e</i>

Diana	<i>da área da educação, acredito que eu possa ser útil para a sociedade.</i>
Eduarda	<i>Afinidade pela profissão de educador.</i>

Nota-se que suas motivações que perpassam o gosto e afinidade pela profissão foram preponderantes no momento de escolha profissional, bem como o entendimento do papel social do professor. Nessas respostas também emergem questões que dizem respeito à concepção de professor, às imagens e significações acerca desta profissão, que foram sendo contruídas ao longo de suas vidas, mas também ao longo do processo de formação inicial.

A partir disso foram elencadas, de acordo com as respostas obtidas nos questionários, as características apontadas como necessárias aos professores de educação infantil, o que revelou a concepção que têm acerca do perfil do professor e saberes específicos necessários para sua atuação. O quadro a seguir apresenta tais características:

SUJEITOS	CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Andréia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sólida formação intelectual</i> - <i>Entendimento da dinâmica educativa</i> - <i>Conhecimento da especificidade desse nível de ensino</i> - <i>Aquele que formula seus conteúdos e práticas com base nas necessidades das crianças</i>
Bruna	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Guia para emancipação</i> - <i>Propiciador da liberdade</i>
Carla	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dedicado</i> - <i>Organizado</i> - <i>Paciente</i> - <i>Sabe trabalhar em equipe</i> - <i>Gosta do que faz</i> - <i>Aquele que descobre junto com a criança</i> - <i>Entendimento que seu trabalho vai além do “ensinar”</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Responsável</i> - <i>Domina suas tarefas</i>

Diana	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Paciente</i> - <i>Respeito quanto às especificidades da educação infantil</i> - <i>Aquele que cuida e educa</i>
Eduarda	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Atencioso</i> - <i>Paciente</i> - <i>Carinhoso</i> - <i>Gosta do que faz</i> - <i>Aquele que cuida e educa</i>

Percebe-se na recorrência de algumas características, como “ser paciente”, “aquele que cuida e educa”, “aquele que planeja de acordo com as necessidades da criança”, uma visão que valoriza características pessoais que consideram necessárias para ser professor de educação infantil. Tais características revelam aproximação com a tendência romântica, a qual percebe o papel do professor arraigado numa esfera maternal, de carinho e afeto, conforme discutido anteriormente.

Todavia, outras características recorrentes revelam outro olhar para o professor de educação infantil, como: “aquele que cuida e educa” e que “conhece as especificidades dessa etapa educativa”. Tais características demonstram o entendimento do trabalho do professor como profissão, que tem intencionalidades educativas, e que possui saberes próprios de sua profissão, compreendendo-a de modo a aprimorar sua prática.

Com base nestas análises passamos para a fase de análise das entrevistas, tendo esses cinco concluintes como sujeitos.

Nas entrevistas, foram esclarecidas as questões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como, mais uma vez, a natureza da pesquisa. Uma das entrevistadas também quis saber mais a respeito do critério de escolha que a levou até esse momento de entrevista, o que também foi esclarecido. Houve o consentimento, sem nenhum constrangimento por parte dos entrevistados, para audiogravar as entrevistas, deixando claro o destino dos arquivos de áudio e que, após finalizada as transcrições das falas e feita análise das mesmas, estes seriam deletados.

Foi seguido, então, o roteiro pré-estruturado para a entrevista, que continha duas perguntas básicas:

- 1- Qual perfil de professor de educação infantil está sendo formado nos cursos de Pedagogia?
- 2- Quais expectativas de atuação essa formação inicial fomenta?

Na primeira pergunta, o intuito foi o de verificar as impressões que os alunos têm acerca da profissão do professor, seu perfil, seus saberes necessários, suas especificidades em se tratando de educação infantil, enfim, aspectos que denotam sua profissionalidade. Percebendo a compreensão que os alunos têm do professor e seu papel compreende-se melhor de que maneiras a formação inicial tem preparado seus alunos para atuarem na docência e quais as pretensões que têm sobre seu papel na sociedade.

Foram exatamente essas as impressões que pretendemos identificar melhor com a segunda pergunta sobre expectativas de atuação, a qual engloba a base que o curso oferece para o aluno se sentir preparado para atuar na docência. Que professor está sendo formado nesse curso? E que aluno esses futuros professores pretenderão formar? Aquele que segue regras sem ter consciência do porquê o faz, ou aquele que não segue nenhuma regra e que aprende na interação com os pares, ou ainda aquele que é formado para pensar, ser crítico e conhecedor de sua realidade?

Essas questões foram possíveis de serem exploradas graças à atitude de colaboração e receptividade por parte dos alunos entrevistados. E, em meio às entrevistas, outras questões também foram surgindo, principalmente no que tange às concepções de educação infantil de cada um. Foi possível perceber claramente a tendência pedagógica que tinha sido enfatizada no curso e o quanto isso influenciou na visão de professor, aluno e prática na educação infantil destes futuros professores.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas foram formuladas categorias, as quais, segundo Franco (2008), consistem na organização dos dados de acordo com segmentos que tratem de um mesmo tema e que possam ser abordados numa mesma categoria.

Assim, após leituras exaustivas, organização e classificação dos dados, identificamos as seguintes categorias:

- 1- Formação inicial para atuar na educação infantil: engloba as bases teórico-práticas obtidas no curso para atuação profissional, matriz curricular desse curso, as concepções construídas a partir do que é vivenciado nesse processo de formação inicial, a importância do curso para atuação profissional na educação infantil, bem como a necessidade de articulação

entre teoria e prática docente, enfim, aspectos esses que auxiliam na compreensão do papel de futuros professores de educação infantil.

2- Concepções de educação infantil: abarca as concepções de professor, de escola, de aluno e de ensino de modo imbricado, uma vez que, a partir da compreensão do perfil e do papel do professor de educação infantil, entende-se de que maneiras são concebidos os alunos e o ensino nas escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A característica de negação de termos como: professor, aluno, ensino e escola em busca de novos conceitos que melhor definam e demarquem as características da educação infantil com base na Pedagogia da Infância também serão aqui abordadas.

3- Profissionalidade docente na educação infantil: inclui a visão de professor de educação infantil, ideias acerca da profissão, saberes necessários para atuação, concepção de criança para então pensar no seu perfil e sua prática, compreensão das especificidades dessa etapa educativa, a relação cuidar-educar. As expectativas de atuação com base no que a formação inicial proporcionou serão tratados nessa categoria de análise.

A seguir, apresentamos os dados coletados organizados nas três categorias acima identificadas separadamente. Importante ressaltar que, apesar desta organização e separação dos dados por temas, ou seja, por categorias, não fica fragmentada nossa visão a respeito das falas dos sujeitos, ao contrário, entendemos que elas estão correlacionadas de modo que as categorias somente nos auxiliam na interpretação dos dados e a relacioná-los aos objetivos dessa pesquisa.

3.2.1 Formação inicial para atuar na educação infantil

Quanto às bases da formação inicial, os sujeitos da pesquisa falam em consonância a respeito de uma fragmentação do curso, no qual os dois primeiros anos são dedicados aos estudos teóricos e os dois últimos às ações práticas, sendo, desses dois últimos, um para o ensino fundamental e o outro para a educação infantil nesta ordem. Isto é, trata-se primeiro do ensino fundamental e depois da educação infantil. Assim, o contato com as especificidades da profissão de professor de educação infantil somente é feito no último ano do curso. Para Bruna:

[...] o curso condensa nos dois primeiros anos tudo que é mais teórico e mais clássico como a filosofia e tal. Não podia incluir a educação infantil e separar metade-metade, e fazer as disciplinas ensino fundamental junto com as de educação infantil?

Ainda a esse respeito, Carla aponta que:

[...] o curso dá uma bagagem muito grande para o professor de forma geral, de qual vai ser nosso papel na escola, agora eu acho que quando a gente pensa no professor de educação infantil, especificamente, fica um pouco mais pobre aí a nossa formação porque a gente tem disciplinas de educação infantil só no último ano. E nesses três primeiros anos, pelo menos eu sinto isso, a gente não sabe muito bem com o que está lidando.

No que se refere à formação do professor para a educação infantil, percebemos uma “inversão” nesta formação, quando esta deixa para tratar das especificidades desta etapa educativa apenas ao final do curso, quando deveria tratá-las ao início, o que facilitaria aos futuros professores compreenderem o ensino fundamental como uma continuidade da educação infantil. Da forma como é vivenciado o currículo deste curso, inferimos que parece haver nesta estrutura um reforçamento da cisão que existe entre a educação infantil e o ensino fundamental, tanto do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, quanto do desenvolvimento profissional enquanto categoria.

Essa organização da matriz curricular atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) quando foca obrigatoriamente na formação docente, especificamente, e também está de acordo com o que é preconizado nas Diretrizes para a formação de professores (2002) que reiteram a necessidade de se pensar numa formação que prime pelos conhecimentos pedagógicos e especificidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. Outro ponto destacado nessas Diretrizes (2002) refere-se à importância dos conhecimentos advindos da experiência, entendendo que os alunos do curso de Pedagogia precisam desse contato com a realidade escolar, o que realmente acontece no curso analisado em disciplinas de estágio supervisionado. É preciso, no entanto, atentar para o discurso pragmático de que o saber vem somente da experiência, porque “na prática a teoria é outra”. A experiência é importante sim, para a compreensão das relações entre conhecimentos teórico-práticos, mas ela, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento da práxis educativa.

Essa matriz também nos remete ao modelo da racionalidade técnica, a qual prevê que a formação do professor deve se dar de forma fragmentada, em que primeiro se cumprem as disciplinas teóricas e depois as de cunho prático, uma vez que é entendido que precisa-se primeiro instrumentalizar, entrar em contato com a teoria, para depois ir para a prática.

O modelo da racionalidade técnica, modelo de formação que preponderou ao longo do século XX, compreende os conhecimentos teóricos e a atuação docente por uma ótica positivista e de cunho tecnicista, de forma a considerar o professor como um “intérprete de manuais de instrução”. Pressupõe que os conhecimentos teóricos são construídos separadamente à prática docente, que a teoria fornece “receitas” para a atuação no contexto escolar. Segundo Pérez Gómez (1992), nesse modelo “a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (p.96).

No entanto, o que acontece nesse modelo de formação é o distanciamento da articulação entre teoria e prática, o que leva à construção de uma visão de educação pautada em cartilhas e livros didáticos tomados como receitas para se realizar a prática educativa. Não existe nessa prática a reflexão crítica do trabalho do professor, somente a busca por novas receitas que lhe servirão de guia do fazer docente. Afinal, “os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100)

Identificamos que a matriz curricular do curso de Pedagogia, o qual os sujeitos fazem parte, assemelha-se ao referido modelo da racionalidade técnica e, como exemplo, citamos a própria fala dos sujeitos que indagam se a alocação das disciplinas consideradas de caráter essencialmente teórico no início do curso não poderia estar melhor articulada com as disciplinas de caráter prático alocadas somente ao final, de modo que se integrassem na matriz proporcionando aos alunos do curso uma visão mais completa da profissão, de interrelação entre teoria e prática. Ora, este modelo presente na matriz curricular do curso, no qual os sujeitos dessa pesquisa estão envolvidos, de disciplinas “teóricas” nos dois primeiros anos e disciplinas “práticas” nos dois últimos anos, forma que tipo de professores? Aqueles que só sabem seguir manuais para atuar na sala de aula?

As situações do cotidiano escolar envolvem particularidades que muitas vezes não estão nos livros, então o professor formado no modelo da racionalidade técnica não possui uma base teórico-prática para articular esses saberes e trazer ao cotidiano escolar sua reflexão crítica a partir de seus conhecimentos enquanto professor. Então, a necessidade deste

professor formado neste curso é a de, em meio a uma situação-problema, correr em busca de um novo manual que o capacite a lidar com o que precisa ser resolvido.

No entanto, apesar dessa estrutura curricular que fragmenta teoria e prática, o curso incita à compreensão da importância da formação profissional para o professor em geral, pois o curso proporciona saberes inerentes à atuação docente que são necessários para melhor compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Percebemos na fala dos sujeitos a compreensão da importância da formação profissional para atuar na educação, pois consideram que é necessário ser um profissional formado e devidamente qualificado.

Com relação a isso, Eduarda afirma:

[...] eu não sei se só o magistério daria base porque eu percebo, assim, uma certa diferença entre o professor que tem pedagogia e o professor que tem só o magistério. Inclusive nessa turma que eu estou [acompanhando no estágio] tem duas educadoras. Uma é formada e a outra nem sei se ela tem pedagogia e onde que fez, porque tem tudo isso questão da qualidade, essas coisas, então o jeito como elas tratam e lidam com as crianças é muito diferente.

Percebe-se que Eduarda trata da questão da qualidade da formação de professores e da necessidade de se pensar melhor na formação que é oferecida pelas instituições de ensino superior. As formações *à la fast food*, conforme menciona Gentili (1996), em modalidades semi-presencial ou à distância, e em centros de formação que não incitam à pesquisa, não contribuem para o oferecimento de um ensino de qualidade, uma vez que a própria qualidade da formação está comprometida. Eduarda afirma perceber nítida diferença nas práticas de duas professoras: uma delas tem toda sua admiração, enquanto a outra é tida como aquela que tem formação em nível médio, magistério, ou teve uma formação de ensino superior aquém da qualidade necessária.

Apesar deste olhar para a necessidade da formação do profissional, a concepção acerca do perfil de professor percebida na disciplina teórica voltada para a educação infantil deste curso de Pedagogia em questão dá margem à compreensão de que, para atuar na educação infantil, não precisa ser professor, uma vez que ele é compreendido como educador e sua prática revela que seu papel é o de observar e facilitar aprendizagens, sem uma intervenção planejada.

Reforçando essa ideia de professor que é educador, Carla explicita que:

[...] o professor não é aquele que ensina, não é aquela ideia de levar conhecimento, transmissão de conhecimento, é um apoio para a criança naquele momento, um facilitador do ambiente para facilitar a relação com os colegas, ele vem como auxílio para a criança que está conquistando sua autonomia, então o professor vem como um cuidador.

Essa ideia expressa na fala da Carla nos remete ao grande número de questionários analisados dos alunos contendo respostas que refletiam o quanto não percebiam a importância de saberes específicos para atuação na educação infantil, bem como aos princípios da Pedagogia da Infância, discutida no capítulo anterior, na qual o professor é tido como um educador.

No entanto, é preciso estar atento a essa ideia de educador quando se trata da categoria profissional de professor, uma vez que o educador é aquele que educa de forma intencional ou não, e em nossa sociedade, permeada de múltiplas relações, encontramos ao longo de nossas vidas muitos educadores. Pode ser alguém da família, um amigo próximo, colegas do trabalho, e nessas relações verifica-se a existência de um cunho educativo. Poderíamos igualar o trabalho do professor, do qual se exige formação para exercer a profissão, à relação informal do aluno com seu vizinho, apenas porque ambos educam em suas relações de uma forma ou outra?

São estas ideias que se constroem acerca da profissão do professor de educação infantil que o desqualificam e dão margem ao entendimento de que qualquer um pode ser professor. E, conforme já discutido, esta imagem de “educador” em detrimento da de “professor”, que vem sendo enfatizada pela Pedagogia da Infância, está longe de contribuir com a construção de uma profissionalidade docente que o torne consciente da necessidade de buscar seu reconhecimento e valorização profissional.

Entende-se, dessa forma, que o curso de Pedagogia que os sujeitos dessa pesquisa estão concluindo não contribui para a construção da profissionalidade docente, uma vez que incita os alunos a terem a imagem de que é o educador quem atua na educação infantil, o termo “professor” só caberia ao ensino fundamental, pois lá, sim, se ensina. É importante que se tenha claro que o professor não deixa de ser professor quando atende crianças de 0 a 5 anos na educação infantil.

Vejamos, então, a seguir, como estes futuros professores compreendem a etapa da educação infantil na vida da criança.

3.2.2 Concepções de educação infantil

O relato das especificidades e do cotidiano da educação infantil, apontadas em cada uma das falas dos entrevistados, está intimamente relacionado às suas concepções de escola, professor, aluno e ensino na educação infantil, as quais identificam-se com determinada tendência pedagógica, como já exposto no capítulo anterior, adotada como fundamento de sua práxis.

Assim, na fala de Andréia percebe-se de maneira bastante clara suas concepções quanto ao perfil de professor e de seu papel na educação infantil enquanto mediador de aprendizagens, onde sua intervenção educativa não é estanque de intencionalidades, revelando a visão de professor crítico-reflexivo. Para ela:

[...] a situação cotidiana num berçário de creche ela é permeada por momentos educativos porque a criança aprende a se relacionar, aprende a andar, aprende a sentir, ela aprende a pensar, ela não aprende só um conteúdo sistematizado que é transmitido verbalmente.

Complementando essa ideia expressa em sua fala, ainda questiona:

[...] o que que é pedagógico num berçário de creche? O que é que ensina? A professora tem que ter formação específica, mas para que? Então não é escolarizante? Não é maternal? E é o que...?

Percebe-se claramente os conflitos de Andréia e a busca pela compreensão do papel do professor em meio ao que é preconizado por uma tendência romântica de educação infantil, presente em seu curso e disseminada em grande parte das pesquisas na área da educação infantil desenvolvidas nos últimos cinco anos como as de Sales (2007), Brasil (2008), Rodrigues (2009) e Almeida (2009), conforme verificado no levantamento bibliográfico nos bancos da Capes e BDTD. Afinal, a educação infantil é uma etapa educativa de especificidades quanto às necessidades da criança, e essas necessidades não dizem respeito somente ao que está relacionado aos cuidados num caráter romântico e assistencialista. Esta etapa envolve o educar e o que é específico para o seu desenvolvimento pleno, o que necessariamente inclui cuidados. O professor precisa compreender a criança dessa faixa etária

em todos os aspectos do seu desenvolvimento e suas especificidades, para poder intervir e planejar de acordo com as necessidades educativas dessa criança.

Sobre isso Bujes (2001 apud FEBRONIO, 2010, p. 32) afirma que “...a experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas, também se torna um ser que se sente de uma determinada maneira”.

Nesse ponto está clara a necessidade de haver um profissional formado para atuar na educação infantil, pois seu trabalho não está relacionado somente ao cuidado e proteção como se fosse uma babá, exercendo uma função de extensão ao papel da mãe. Em acordo com as ideias de Arce e Martins (2009), a escola não é uma extensão da casa, não é um ambiente familiar, mas sim uma instituição educativa para crianças de determinada faixa etária conviverem, aprenderem e se desenvolverem em meio ao ensino de conhecimentos próprios de sua idade, através da mediação de um professor que possui formação profissional para tal, e que, valorizando o que as crianças já sabem, proporciona avanços em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento.

Sobre isso, Febrônio (2010, p.32), em sua dissertação de mestrado, conclui que “...dessa forma, podemos perceber a importância do ingresso da criança na educação infantil, porque é nesse contexto que ela vai ampliar suas relações com as pessoas e com o mundo, dando um salto qualitativo no seu desenvolvimento.”

Diante destas intencionalidades educativas que revelam a necessidade de um profissional preparado, não é possível considerar esse “espaço” enquanto um “ambiente familiar”. E, ao contrário do que prega a Pedagogia da Infância, denominar tal “espaço” de escola, reconhecendo os objetivos específicos enquanto uma instituição educativa, não traz ao aluno a privação de sua infância, sua “adultização”, desde que sejam respeitadas as especificidades da criança na etapa de educação infantil.

Nesse sentido, é possível pensar numa escola contemporânea que não esteja arraigada às concepções de escola no modelo tradicional de educação, mas que esteja atrelada às especificidades da criança que hoje, no início do século XXI, frequenta a escola de educação infantil. Afinal, em meio a tantas transformações em nossa sociedade e no avanço do conhecimento científico no que tange à criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, é impossível conceber a escola infantil da mesma forma como a concebíamos há dois séculos atrás.

Por isso, segundo Arce e Martins (2010), chamar o professor de professor, o aluno de aluno e a escola de escola não significa trazer à tona uma prática educativa pautada na escola

tradicional, mas valorizar uma prática que preza por uma intencionalidade educativa adequada ao tempo histórico e à cultura dos indivíduos que a frequentam. Para tanto, torna-se totalmente desnecessária a negação desses termos, a busca por novas denominações para tratar o professor, o aluno, a escola, descaracterizando sua função social clássica tão importante em nossa sociedade: a de ensinar, a qual hoje constitui-se em uma prática transformada positivamente pelos conhecimentos científicos que hoje temos construídos sobre ela.

É por meio do ensino que avançamos em relação à transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, conhecimento esse que o fez se diferenciar dos outros animais. Somos seres que possuem história e cultura, perpetuadas pela nossa memória, nossa capacidade de falar, de escrever, de ensinar e de transmitir nossa cultura aos mais novos, que prosseguirão em suas vidas a partir dos avanços já alcançados. Por esse motivo é entendido aqui como um grande equívoco a defesa da negação do papel da escola e do professor como desvinculados do ensino, e a criança como alguém que se desenvolve sozinha apenas pela interação com seus pares. Como pode a criança entender sua história e sua cultura, conhecer o meio que a cerca através de seus olhos infantis sem a intervenção do adulto, somente na interação com outras crianças? Que sociedade se constrói a partir do olhar que não conhece sua própria história? Conclui-se aqui que, parafraseando Arce e Martins (2010), não podemos ter medo de ensinar, mesmo na educação infantil, afinal é necessário à criança e ao seu desenvolvimento o acesso ao conhecimento, sempre respeitando as especificidades de cada faixa etária. E cabe ao professor, e somente a ele e à escola, o ensino como ato intencional.

Nesse sentido, a fala de Bruna é aqui vista como permeada de fragilidades sobre o que é educação infantil, pois para ela:

[...] tem os momentos, assim, de ensino, inclusive a ideia de educação infantil é o cuidar e o educar a todo momento juntos, só que o que eu acho errado é você obrigar eles a sentarem lá e ficarem quietos porque você tem que passar um conteúdo e eles não estão nessa. Eu acho que não deve ser forçado nesse momento porque a criança ela é livre.

Quer dizer, para Bruna a ideia de ensinar está vinculada apenas ao ensino de “conteúdos escolares” e, por isso, ela não consegue entender como se pode, então, “ensinar” as crianças na educação infantil sem precisar fazer sentá-las nas cadeiras a ficarem horas ouvindo o professor. Para ela, a palavra “ensino” remete à “transmissão de conteúdos”.

Assim, se a ideia de dar à criança a liberdade de fazer o que quiser num ambiente escolar revela uma prática que se justifica como atenção ao seu direito à educação, ao nosso ver, esse direito não se caracteriza pela total liberdade das ações das crianças, nem descarta a importância do ensino de conhecimentos próprios dessa idade. O cuidado que se precisa ter é de que essa prática não seja traduzida no interior da escola em “direito à recreação”, promovendo certa isenção de intencionalidades educativas na etapa da educação infantil.

Além disso, Bruna revela uma imagem de escola e de prática docente ainda atrelada à pedagogia tradicional. Afinal, obviamente, o professor que conhece as especificidades de uma criança em cada faixa etária não fará com que uma criança da educação infantil sente-se numa carteira e esteja concentrada no professor durante todo o período em que permanecer na escola.

Sobre a importância de conhecer a criança, Carla concorda com Bruna quando revela que:

[...] o professor de educação infantil precisa conhecer as características da criança com quem ele vai estar lidando. Ter noção de que a criança de dois ou três anos não vai fazer as mesmas coisas que uma de oito dez anos. Então ele querer que a criança fique sentada numa cadeira fazendo atividade, não vai ficar. Então o professor de educação infantil tem que ter consciência dessas características que tem a criança pequena.

Por outro lado, percebemos que essa importância de conhecer as características da criança para compreender que ela não vai ficar sentada, justifica preceitos presentes nas orientações da Pedagogia da Infância. Diante disso, consideramos que essa ideia está voltada para o esvaziamento da profissão de professor, sendo usada como argumento para a negação dos termos escola, professor, aluno e ensino. Com relação à escola, Diana afirma que não se trata de:

[...] uma escola com conteúdos a serem dados e cobrados. É um momento de socialização da criança com o espaço de sua especificidade.

Ela complementa a sua fala ao discutir o conceito de escolarização por ela entendido como o processo do aluno de entrar na escola, simplesmente. Contudo, o termo “escolarizar”, na Pedagogia da Infância, é entendido como um ato de trazer a criança forçadamente à fase adulta, por entender a escola apenas a partir de um modelo tradicional, por acreditar não ser

possível a existência de uma escola que, enquanto tal, conheça e respeite as especificidades de seus alunos. Então para Diana:

[...] essa questão da escolarização é quando antecipa, então tem os conteúdos a dar, os conteúdos a cobrar, se eles aprenderam ou deixaram de aprender... Em muitas escolas ela tem que sair alfabetizada, saber ler e escrever e eu acho que é isso que eu entendo por escolarização, essa antecipação do escolar na pré-escola.

A esse respeito, Bruna declara que, para ela,

[...] é se tentar alfabetizar a criança de educação infantil, você tratar de formar escolar, dar diplominha, fazer formatura...

Nota-se claramente mais uma vez que a imagem que as alunas têm de escola está atrelada às práticas de outrora, não mais condizentes com nosso tempo e sociedade, e nisso também concordamos. Mas o ponto aqui divergente é que, ao invés de negar aspectos que caracterizam e valorizam a escola e a profissão, devemos buscar reafirmar nosso papel enquanto professores e nosso espaço de atuação que é a escola, hoje concebida de forma a respeitar especificidades e visar o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Arce e Martins (2010):

Consideramos que a educação de crianças menores de seis anos deve ocorrer em uma escola. (...) A escola está focada na ciência que é constituída por um saber metódico, e sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos. (p.30).

Se o trabalho desenvolvido numa escola é intencional e de necessária atuação de um profissional, demarca-se aí as especificidades e saberes do professor, não sendo possível que essa profissão seja exercida por trabalhadores não qualificados. Por isso, ao defendermos a escola como *locus* da educação infantil também defendemos nossa profissão de professor.

Ao tomar-se a escola como lócus privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam

as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (ARCE E MARTINS, 2010, p. 31).

Outra negação categórica que foi percebida nas falas de Bruna, Carla e Diana foi com relação ao termo “aluno”. A esse respeito, Diana explica o porquê disso ao justificar sua concepção com base na etimologia da palavra:

[...] eu não sei se ele seria um aluno assim “sem luz”, que é a origem do termo, aquele sem conteúdo, acho que não... É uma criança!

A esse respeito, convém lembrar que o “aluno” foi tido como aquele “sem luz” no período iluminista e a palavra luz remetia ao saber, conhecimento. Assim, o aluno era aquele que não sabia. Ora, hoje sabemos que a criança traz, sim, conhecimentos obtidos antes mesmo de entrar na escola; no entanto, não podemos negar que ela ainda tem muitas coisas para conhecer. Aquilo que lhe é desconhecido pode ser ensinado por um professor, sem que sejam desconsiderados seus conhecimentos e experiências anteriores à sua entrada na escola.

A criança, portanto, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE E MARTINS, 2010, p. 30-31).

É, portanto, possível denominar a criança de aluno, sem obrigatoriamente desrespeitá-la enquanto ser social, já inserida na sociedade e já detentora de conhecimentos. Mas precisamos fazer isso sempre pensando objetivamente no que ainda é necessário a essa criança que é “aluno”, demarcando com esse termo que o ato de ensinar não está sendo destinado a qualquer criança, mas sim àquela que está em uma instituição escolar em determinada fase de seu desenvolvimento, num lugar com intencionalidades definidas quanto à sua formação enquanto indivíduo crítico e conhecedor de sua realidade.

Retomando nossa discussão, foram defendidos nesta categoria os conceitos de professor, aluno, escola e ensino, e qual a importância do significado destes termos quando tratamos da busca pela valorização da profissão docente. A esse respeito, Andréia deixa claro que para ela a educação infantil:

[...] é escola porque perde esse ranço de que qualquer coisa serve, até para perder a imagem de lugar de guarda onde as crianças ficam a bel prazer de alguns.

Noutras palavras, quando defendemos a escola, afirmamos que é um espaço para o ensino. Quem ensina é o profissional da educação infantil, o professor, pois ele compreende o ato educativo e suas intencionalidades com o mesmo. Então, quando defendemos o uso de tais termos, defendemos o papel do professor e de sua profissionalidade. São estas questões que são discutidas na próxima categoria.

3.2.3 Profissionalidade docente na educação infantil

Nessa categoria são discutidos aspectos emblemáticos acerca do perfil de professor de educação infantil, seus papéis e saberes necessários, com vistas a compreender se a profissionalidade docente está sendo construída nos cursos de Pedagogia.

Convém, portanto, retomar o conceito de profissionalidade que, de acordo com Gimeno Sacristán (1991), abarca tudo aquilo que demarca e caracteriza a profissão docente como saberes, valores, crenças, imagens, perfis, enfim, o que o define enquanto profissional.

Quanto ao perfil de professor da educação infantil, todos os entrevistados concordaram a respeito da importância desse ser um profissional formado, pois trata-se de uma profissão que exige saberes peculiares de sua formação. A luta pela valorização e reconhecimento do professor como o de um profissional é vista como legítima para os entrevistados.

No entanto, as concepções de professor de educação infantil divergem quando perguntados a respeito do que é ser professor. Um exemplo nítido está presente nas falas de Carla e de Andreia, em que a primeira enfatiza a necessidade de se romper com a imagem de professor da Pedagogia tida como tradicional, porque, para Carla,

[...] o professor não é aquele que ensina, ou a criança que está na educação infantil não é o aluno ela é a criança, então não é aquela ideia de levar conhecimento, transmissão de conhecimento que a criança tem que aprender conteúdos, a ideia não é essa.[...] é muito forte essa história do brincar, conhecer o seu corpo, seu ambiente e seus colegas, as coisas ao seu redor e a socialização, então a escola e o professor têm um papel importante no desenvolvimento da criança no grupo, porque não é mais a criança sozinha é ela no grupo que não é ela com adultos e sim ela com iguais.

Assim, como já foi discutido na categoria de análise anterior, a ideia de professor de educação infantil revelada na fala de Carla provoca o esvaziamento da profissão do professor, deixando margem ao entendimento de que trata-se de uma função amadora, que qualquer pessoa bem intencionada, formada ou não, pode atuar na educação. Percebemos claramente a divergência na fala de Andréia, que atenta para a necessidade de se romper com a ideia de professor de educação infantil como babá e relata que trata-se da:

[...] busca pela profissionalização da atuação em creche e pré-escola para se substituir o perfil materno que vigorava e o feminino, como se bastasse ser mulher para trabalhar com as crianças em creches, por uma formação que leve em conta que é preciso ter conhecimentos específicos... porque é diferente o ambiente da creche, não é um ambiente familiar transposto, é específico. E para se garantir até a... Como posso falar, se garantir mesmo que a educação infantil faça parte da primeira etapa da educação básica, que tenha uma intencionalidade pedagógica.

É possível perceber claramente a diferença nas concepções de professor de educação infantil que estão relacionadas às diferentes concepções de educação de Carla e Andréia. Carla retrata o receio de retorno da imagem do professor de outrora, o professor de Comenius que detém o conhecimento a ser transmitido aos alunos que são aqueles que nada sabem. Percebemos que estas imagens de professor e de aluno permanecem inalteradas atualmente.

Aqui é possível fazer relações com concepções veiculadas pela Pedagogia da Infância, a qual entende o professor como facilitador de aprendizagens que são espontâneas e naturais da criança, o que nos remete ao perfil de professor concebido pela tendência romântica como “observador” e “jardineiro”, como se seu “ofício” fosse somente acompanhar de longe o desenvolvimento de suas “sementes”. Convém lembrarmos que Carla acredita que não se trata de um professor, mas sim de um “educador” e seu papel é de mero apoio à criança:

[...] um facilitador do ambiente para facilitar a relação com os colegas, ele vem como auxílio para a criança que está conquistando sua autonomia, então, precisa de ajuda para ir ao banheiro, ainda não consegue se trocar, ainda não consegue comer sozinho.

Andréia, por sua vez, traz a concepção de que o professor antes de tudo é um profissional e que tem intencionalidades educativas no seu trabalho, quer dizer, aqueles que

não possuem saberes específicos construídos na formação inicial não estão aptos a realizarem um trabalho docente que prime pela qualidade da educação.

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade. (ARCE E MARTINS, 2010, p.35).

Com relação aos saberes que precisa ter esse professor, todas concordam que é preciso conhecer as especificidades da criança da educação infantil, respeitar e pautar sua prática de acordo com as particularidades dessa faixa etária. De acordo com Andréia, para:

[...] uma criança de 4 anos é uma violência eu deixar ela sentada numa cadeira por 4 horas eu entendo que ela tem as necessidades dela, a todo tempo tem que ser trabalhados conceitos complexos no lúdico e a criança aprende dessa forma porque tem que ter essa faísca, então eu acho que você tem que entender a especificidade dela, e aí a coisa da brincadeira, você entender a importância da brincadeira no desenvolvimento dela porque faz parte da aprendizagem dela a imitação e representação.

Nota-se que o papel do professor expresso nesta fala é o de mediador, em consonância com nossa proposta de professor crítico-reflexivo, que provoca, que estimula, que entende as especificidades da criança e, por isso, percebe a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere o aspecto lúdico para o seu desenvolvimento.

Ainda sobre o lúdico, Carla aponta que na educação infantil,

[...] é muito forte essa história do brincar, conhecer o seu corpo, seu ambiente e seus colegas, as coisas ao seu redor e a socialização.

E a respeito do binômio cuidar-educar, Diana acredita que:

[...] o professor é responsável por preparar, embora eu ache que na prática ele também está ali no cuidar, lidando com os pais que eu acho que é uma coisa forte na educação infantil. É imbricado, não é? Às vezes quando você vai dar o banho você está tanto

educando quanto cuidando, você está conversando com a criança e tem a possibilidade de conhecer ela um pouco mais dela e da rotina dela.

A respeito desse papel do professor, Arce e Martins (2010) reiteram que:

O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural. (p. 32).

Para que o ato de ensinar do professor seja intencional, e que promova ao seu aluno o aprendizado, é necessário que em sua formação inicial seja proporcionada uma bagagem teórica sólida de conhecimentos na área da Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, bem como uma sólida formação didático-metodológica, para que o professor tenha clareza do que ensinar, como ensinar e para que ensinar. É a partir de um conhecimento sólido que ele torna-se capaz de refletir acerca de seu papel na área da educação com relação à sociedade e de promover o aprendizado de conhecimentos históricos e culturais acumulados pelo homem.

Sobre isso, Saviani (2008a), reafirma a necessidade de se ensinar na escola e promover o saber sistematizado. “Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (p. 19). E para que haja o ensinamento de um saber elaborado, erudito, e intencional é preciso que o professor possua conhecimentos próprios de sua profissão, que saiba lidar com as situações concretas e tenha clareza do seu papel enquanto formador de alunos críticos. Quer dizer, é preciso que o professor tenha passado por um sólido processo de formação inicial, que dê bases para sua atuação docente e para a construção de uma imagem de professor profissional.

Com relação ao professor de educação infantil, os mesmos conhecimentos da área de fundamentos como Filosofia, Psicologia, e demais ciências, são importantes em sua prática, pois o professor dessa etapa educativa também ensina. E para saber o que ensinar, como ensinar e para que ensinar a criança de 0 a 5 anos de idade, é preciso ter conhecimento de sua profissão. É necessário que o professor saiba quais são os conhecimentos históricos

acumulados pelo homem que essa criança precisa aprender, quais os saberes da Psicologia são instrumentos para compreender como a criança se desenvolve e como ele pode intervir, por exemplo., em cada situação e em cada momento do seu processo de desenvolvimento.

Tais conhecimentos trariam ao professor clareza do que ensinar aos alunos ao longo do ano letivo, refletindo acerca do currículo da educação infantil repleto de atividades que se baseiam em datas comemorativas como “semana da primavera”, “semana da pátria”, “semana do soldado”, “semana do índio”, entre tantas outras semanas temáticas, como se cada um desses assuntos fossem significativos por si só para a criança e/ou deveriam ser tratados somente nas semanas destinadas para isso. O professor que possui saberes próprios de sua profissão não perde de vista seus objetivos do que precisa ensinar para transmitir os instrumentos de acesso ao conhecimento sistematizado. A esse respeito, reiteramos a citação de Arce (2001) com o intuito de enfatizar suas ideias a respeito da importância da formação de professores.

Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (p.267).

Uma formação sólida que forneça essa bagagem teórica e didático-metodológica sólida são essenciais para a formação do professor crítico, cujos saberes docentes o caracterizam enquanto profissional, promovendo a construção de sua profissionalidade docente.

Conclui-se que os entrevistados percebem a importância da profissionalização da profissão devido ao entendimento de que se trata de uma profissão importante e específica, repleta de saberes que são próprios da Pedagogia e que são necessários para a atuação docente. Diana, inclusive, afirma que:

[...] a educação infantil volta mais para a especificidade da infância, que é uma faixa etária que está mais nessa questão do espaço de socialização, que exige mais cuidados, mas eu percebo que tem essa questão da profissionalização.

Em meio a todas as discussões promovidas no decorrer do curso dos entrevistados, apesar de se pautar em uma tendência romântica de educação infantil, em cujos fundamentos também se pauta a Pedagogia da Infância para pensar o perfil de professor, nesse caso o educador, percebemos que esta formação inicial incita os alunos à necessidade de uma formação para o professor para atuar na docência.

No entanto, ao se questionar o porquê dessa necessidade de formação profissional, os entrevistados respondem ao relacionar isso às especificidades da atuação na educação infantil. Mas, ao refletirem sobre a prática docente revelam o pensamento de que se trata de um educador, aquele que observa e facilita os momentos da criança. Como pode o educador lutar pela sua profissionalidade, se ser educador não é profissão? Quer dizer, é retrocesso construir, num curso de Pedagogia, a ideia de que é importante o professor ser formado, mas na sua atuação a função a ser desempenhada será a de educador, como se, num ato simbólico, fosse jogado fora seu diploma e assumida a “missão” de educar.

Percebemos que essa ideia de educador e não de professor, disseminada pela Pedagogia da Infância, tem sido assumida pelos futuros professores, pois a maior parte dos alunos que participaram voluntariamente dos questionários responderam que não há necessidade de formação específica para atuar na educação infantil. Foram poucos os que apontaram a necessidade de formação, já que, ao atuar com crianças de 0 a 5 anos, exerce-se uma profissão.

É preciso defender o trabalho do professor como profissão, que também se caracteriza por trabalho, tendo em vista que trata-se de uma atividade de subsistência e de organização da sociedade. Contudo, mais do que um trabalho, trata-se de uma profissão, pois é necessária uma formação específica e apreensão de saberes específicos. Constrói-se assim a profissionalidade docente.

A respeito disso, Bazzo (2007) defende em sua dissertação de mestrado que:

[...] a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados à ela e que, como já mencionado, constituem o núcleo central do “ser professor”. (p.87-88).

Lembramos que a imagem que temos do professor está imbricada à construção da profissionalidade, ou seja, a imagem que se tem de professor faz percebê-lo como um profissional, ou não, e essa imagem é construída e reconstruída ao longo de nossas vidas, mesmo antes do ingresso em cursos de formação docente. No entanto, é exatamente nesse

espaço de formação de professores que se necessita atentar para que se está sendo formado: um profissional ou um amador. O professor ou o educador?

Segundo a Pedagogia da Infância, trata-se de um educador, com vistas a escapar da ideia de professor detentor do conhecimento com uma palmatória em suas mãos. No entanto, acreditamos que o necessário é conceber um professor que é profissional, e justificar sua prática por meio dessa formação profissional, voltada para o tempo, sociedade e criança de hoje. Afinal, o professor “jardineiro” da tendência pedagógica romântica desqualifica o papel do professor quando deixa margem de dúvida quanto à importância da sua formação profissional ao chamá-lo de educador e ao afirmar que seu trabalho é de observar, para aprender com as crianças, “treinando o seu olhar” para entender suas necessidades e interesses.

O professor de educação infantil, que já foi visto como babá, tia, enfim, como figura de caráter materno e não profissional, tem conquistado avanços com relação à imagem que se tem de seu trabalho, que hoje é reconhecido como profissão. Fica clara a importância da formação inicial para atuar nessa etapa educativa, dadas suas especificidades. Em contrapartida, em momentos como esses de negação do papel do professor, recua-se na história para os tempos do assistencialismo, ao invés de avançar e contribuir com a produção de novos conhecimentos na área de forma a ampliar o debate.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas.

(Luis Fernando Veríssimo)

Na sociedade atual, as pessoas são identificadas, entre outros aspectos, pela profissão que exercem, e têm autoridade para dar declarações nos meios de comunicação de massa e apresentar estudos no meio acadêmico-científico quando são profissionais devidamente qualificadas para isso. Quer dizer, trata-se de uma sociedade que prima pelo saber e aquele que sabe é valorizado.

Ao discutirmos, no primeiro capítulo deste estudo, sobre a diferenciação entre trabalho e profissão de acordo com Manfredi (2002), notamos claramente qual é o valor e significado atribuído a cada um destes termos.

Ao trabalho cabem as atividades de subsistência, que não estão necessariamente relacionadas às relações entre trabalho e salário, pois o conceito de trabalho abarca toda e qualquer atividade social que se configure como garantia de funcionamento da sociedade. Por outro lado, às profissões cabem as atividades específicas, que exigem um conhecimento próprio, exercidas por aqueles que passaram por uma formação que lhes garantiu a aquisição dos saberes necessários para o exercício desta profissão.

Portanto, toda profissão é um trabalho, pois trata-se de uma atividade social. No entanto, nem todo trabalho é uma profissão, dado que nem todos necessitam de uma formação específica para seu exercício.

Lembrando que esta é uma sociedade que valoriza o conhecimento, e um dos modos de se demonstrar isso é pelo valor do salário recebido, ao avaliarmos os trabalhos que são exercidos tanto por trabalhadores quanto por profissionais, aqueles que têm maiores salários, e conseqüentemente melhor qualidade de vida representando certo status social, são aqueles cujos trabalhos são tidos como profissões, pois, para exercer sua atividade, foram necessários anos de estudos e dedicação.

Nessa lógica, o professor, que exerce uma profissão e não um trabalho, deveria ser socialmente valorizado, uma vez que se trata de um profissional devidamente qualificado e que, além disso, exerce um papel essencial em nossa sociedade: o de ensinar e propiciar a transmissão e apropriação do saber sistematizado.

A respeito do trabalho do professor, que exerce uma profissão, Arroyo (2000) trata dessa função docente como “ofício”, entendendo que esse termo retrata melhor a atividade do professor como um artesão que realiza um trabalho que só ele sabe fazer, portanto um saber qualificado. Contudo, tal saber advém da experiência, passado de geração em geração e, portanto, não se trata de um saber sistematizado, de cunho teórico, mas sim de um saber pragmático.

Em busca da valorização do professor e construção de uma profissionalidade, acreditamos que ao tratarmos da função do professor como um “ofício” estaríamos afirmando que, para exercer essa profissão, não é necessária a formação inicial profissional, pois teríamos, então, uma atividade cujos saberes advêm somente da experiência. Por acreditar que os conhecimentos específicos do professor não se restringem somente ao saber pragmático, mas que se constroem numa relação teórico-prática, defendemos aqui o trabalho do professor como profissão, e não como ofício, já que se trata de um profissional que exerce um papel importante na sociedade.

No entanto, estranhamente, não é isso o que vemos nos dias de hoje com relação à profissão de professor. Parece-nos que seus saberes não mais são importantes, desbotando a imagem do professor, conforme discutimos no início deste trabalho por meio das palavras de Arroyo (2000). Uma imagem apagada e sem cor, que retrata essa profissão e esses profissionais desacreditados com suas condições de trabalho, de salário, de desvalorização e desrespeito. Mas, afinal, quais motivos trouxeram o professor a esse apagamento de sua profissão?

Quem sabe os motivos não estão no modo como é oferecida a formação inicial de professores, ou, então, na maneira como concebem sua própria profissão, ou, ainda, na forma como exercem sua prática.

Com relação à formação inicial, reiteramos aqui a importância de uma formação de professores que prime pela qualidade. No entanto, o que se vê são cursos aligeirados, à distância e, conforme Gentili (1996), *à la fast food*, com vistas a formar um maior número de profissionais em menos tempo e sem se preocupar com a qualidade. Vê-se que a lógica do neoliberalismo tem influenciado também a formação de profissionais para o mercado de trabalho numa preparação para a “qualidade total e eficiência”. (MEIRA 2000 *apud* FACCI, 2004).

Discutimos, ao longo deste trabalho, o papel essencial da formação inicial para se (re) construir a profissionalidade docente, entendendo por esse termo tudo aquilo que demarca e caracteriza a profissão como saberes necessários, valores, atitudes, comportamentos, enfim,

no que implica ser professor. A imagem do professor é construída ao longo da vida, mesmo antes de ingressar na formação inicial, mas é nela que o professor se profissionaliza e recebe subsídios para melhor compreender sua profissão. Por isso, essa construção é tão importante na formação profissional em nível superior.

Ao tratarmos do professor de educação infantil, a busca pela profissionalidade se torna ainda mais urgente, dado o histórico desta etapa de educação e que, ainda hoje, é, por vezes, relacionada a meros cuidados e proteção da criança, de modo a não ser considerada a importância de que nela atue um profissional adequadamente formado para tanto.

Conforme foi discutido no segundo capítulo deste estudo, a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia tem papel significativo na construção da profissionalidade docente do professor. No entanto, é preciso estar atento ao modo como essa formação é oferecida aos alunos. As concepções de criança, professor e de educação infantil que permeiam o curso de Pedagogia e seus formadores, influenciam o modo como seus alunos conceberão sua profissão. Reflexo disso está no curioso fato de grande parte dos alunos do curso analisado não acreditarem que existem saberes específicos necessários ao professor de educação infantil. Isto quer dizer que os saberes do professor atuante nas séries iniciais do ensino fundamental são os mesmos dos professores de educação infantil?

Se grande parte dos alunos são levados a conceberem a formação de professores de educação infantil dessa forma, que concepções podemos inferir estar presentes nesse curso de Pedagogia? Diante disso, resgatamos as tendências pedagógicas que demarcam o atendimento à criança na educação infantil no Brasil, a partir dos estudos de Kramer (1992 *apud* AZEVEDO 2000). São três tendências que definem o trabalho pedagógico na educação infantil: romântica, cognitivista e crítica, como já anunciamos anteriormente.

A tendência pedagógica romântica concebe a criança como um ser “puro”, uma sementinha que precisa de cuidados para o seu “desabrochar”. Para isso é necessária a figura de um professor que mais se assemelha a um “jardineiro”. Trata-se dos tempos dos “jardins-de-infância”, em que eram exigidas certas características de um professor para ali atuar, como: ser paciente, gostar de crianças, ser maternal e carinhosa.

A tendência pedagógica cognitivista baseia-se nos estudos desenvolvidos por Piaget na área da Psicologia sobre o desenvolvimento humano. Tais estudos foram incorporados na área da Educação de maneira equivocada, conforme discutido no capítulo dois, de modo a focarem na crítica e repúdio aos métodos ditos tradicionais da Pedagogia clássica.

Nossa defesa aqui é pela necessidade de se formar um professor crítico, conforme preconiza a tendência pedagógica crítica, a qual entende que o papel do professor vai além do

de um mero expectador do desenvolvimento da criança, não a concebendo enquanto semente, mas sim um ser social. Por isso, acreditamos na importância dos cursos de Pedagogia estarem alinhados a essa tendência, posto que promoveria a construção efetiva de uma profissionalidade docente, inclusive de professores de educação infantil.

No entanto, por meio das entrevistas realizadas e de sua análise, pudemos inferir que nem sempre os cursos de formação inicial estão estruturados para formar um profissional crítico, conforme nossa proposta, o professor crítico-reflexivo, devido às concepções de aluno, professor e educação infantil adotadas que nem sempre visam à formação desse perfil profissional.

Além disso, quando se pensa na formação inicial de professores de educação infantil e construção de uma profissionalidade para estes que, por muito tempo não foram vistos como profissionais, a questão do perfil que está sendo formado e a imagem que está sendo construída tornam-se ainda mais preocupantes, tendo em vista a necessidade de busca pela valorização profissional para esta etapa da educação, reconhecendo seus saberes e sua formação enquanto necessários à atuação docente.

Foi na análise das falas dos sujeitos da pesquisa que essa preocupação tomou forma, uma vez que percebemos que, para um dos entrevistados, *o professor da educação infantil não é um professor, é um observador, facilitador de aprendizagens*. Ora, é essa a imagem que se constrói nos cursos de formação inicial? A de que a função do professor é de observar? De que maneira, então, se estaria construindo a profissionalidade docente?

Ao perpetuarmos esta imagem de professor de educação infantil relacionada a uma figura maternal que supõe cuidados, o gostar de crianças e “paciência”, desvalorizando-o socialmente com o errôneo pretexto de respeitar as especificidades da criança, estamos também retrocedendo nos avanços científicos da área, desconsiderando a necessária formação de indivíduos críticos, os quais necessitam de professores que não tenham medo de ensinar os conhecimentos próprios da educação infantil.

Enfim, o intuito desse estudo foi o de verificar se os cursos de Pedagogia incitam à construção de uma profissionalidade docente na educação infantil, tema esse amplamente discutido na formação de professores, no entanto ainda de forma incipiente, posto que ainda verificam-se alunos em cursos de Pedagogia que veem a atuação na educação infantil como sendo de menor valor ou prestígio que a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Ou ainda, que não são necessários saberes específicos para atuar nesta etapa educativa, posto que trata-se do “ofício” de cuidar, dar banho, alimentar, vestir, e assim por diante.

Acreditamos que essa visão simplista da profissão de professor de educação infantil advém da falta de conhecimento do que é necessário saber para atuar nesta etapa, e, ainda, que tipo de intervenções pedagógicas uma criança de 0 a 5 anos necessita para o seu pleno desenvolvimento. O trabalho educativo de um professor de educação infantil se restringiria à aplicação de uma variedade de atividades em folhas de papel para mostrar aos familiares da criança em reuniões escolares? Seria esse o tipo de conhecimento que faria sentido à criança?

O professor que passou pelo processo de formação inicial em cursos de Pedagogia e possui saberes sólidos teóricos e didático-metodológicos docentes precisa saber que a criança de 0 a 5 anos necessita que o professor lhe ensine durante o banho, ensine durante a alimentação, ensine enquanto brinca, ou seja, ensine enquanto “cuida”. Isso porque, quando dizemos que o professor de educação infantil “ensina”, está aí subentendido que o ensino acontece em todos os momentos em que o professor medeia as relações e as situações presentes numa escola. Por isso, o professor que tem consciência dos saberes necessários à sua profissão, com vistas à qualidade do ensino oferecido às crianças da educação infantil, não se sente menos prestigiado quando faz a higiene de uma criança, pois ele sabe que esta é uma oportunidade de intervir pedagogicamente no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Acontece aí uma ação educativa e intencional, própria de um profissional professor.

Diante do que aqui discutimos e das ideias que defendemos, esperamos com este estudo promover a troca de ideias e o debate acerca desse tema de ainda necessária discussão, com o fim de buscar a valorização do professor por meio da construção de sua profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. *Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade*. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2009. Dissertação de mestrado.

ANGOTTI, M. *Semeando o trabalho docente*. In.: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 51-68.

ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (orgs) *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2ª ed – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr.2001. Disponível em : <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

ARCE, A. MARTINS, L. M. (org). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARCE, A. MARTINS, L. M. (org). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

AZEVEDO, H. H. O. *Necessidades formativas de profissionais de educação infantil*. Piracicaba: UNIMEP, 2000. Dissertação de mestrado.

_____. *Implicações Teórico-Práticas do Binômio Cuidar-Educar na Educação Infantil*. In Revista Olhar de Professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Depto. De Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa/PR, v. 10, n. 2, 2º sem. 2007a. (p. 159-179).

_____. A construção da profissionalidade docente: o papel dos formadores. In *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP*. Ano 14, n.2, 2º sem. 2007b. (p. 45-62).

BAZZO, V. L. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Dissertação de mestrado.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília/ DF, 2006.

BRASIL, I. C. R. L. *Significações da educação infantil na perspectiva de professores que atuam neste segmento*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2008. Dissertação de mestrado.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p. 80-108, 1999.

CAMPOS, S. PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2005

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FEBRONIO, M. P. G. *Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?* Santos/SP: Universidade Católica de Santos, 2010. Dissertação de mestrado.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 3.ed.: Líber livro editora, 2008.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série Pesquisa em Educação; 10)

GATTI, B. A. NUNES, M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, pp. 45-61.

GERALDI, C. M. G. *et al.* *Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, T. O. GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. *et al.* *Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achimé: 1992.

_____. (coord). *Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993

KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica*. Porto alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10.ed – São Paulo, Cortez, 2008.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed – São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia Qualitativa de Pesquisa*. In: Educação e Pesquisa. V.30, n.2. São Paulo, maio/agosto, 2004.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. IN: LA TAILLE, Y *et al.* *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed – São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRADO, A. E. F. G. *Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil*. Campinas/SP: PUC-Campinas, 2011. Dissertação de mestrado.

RAUPP, M. D. *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, 1999.

RODRIGUES, C. C. *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição da profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos*. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Dissertação de mestrado.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 14. ed – Petrópolis: Vozes, 1991.

SALES, S. A. C. *“Falou, ta falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor*. Fortaleza/CE: UFC, 2007. Dissertação de mestrado.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 33ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. (org). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.) *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília, 3ª ed: Líber Livro Editora, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “*O processo de construção da profissionalidade de professores de Educação Infantil: caminhos da formação inicial*” que está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia Aline Aparecida Akamine, do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, sob orientação da Prof^a. Dr^a Heloísa Helena Oliveira de Azevedo com autorização pelo Comitê de Ética da PUC- Campinas.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo investigar a influência da formação inicial para a construção da profissionalidade docente;
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao participar da realização de discussão promovida na entrevista sobre o referido tema esta será audiogravada de forma digital, minha identidade será mantida em sigilo, o conteúdo destas audiografações será transcrito na dissertação e os arquivos da gravação serão posteriormente deletados.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas com objetivos acadêmico-científicos, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Pesquisador Responsável:

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:

ASSINATURA

Aline Aparecida Akamine
 RA 10402147
 e-mail: aline_akamine@yahoo.com.br
 telefones (19) 33254373
 (19) 82413640

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Comitê de Ética em Pesquisa
comitedeetica@puc-campinas.edu.br
 Rodovia Dom Pedro I, Km 136.
 Parque das Universidades - Campinas / SP CEP.
 13086-900
 Fone/Fax: (19) 3343-6777

CCHSA
 PPGE /PUC - Campinas
 Rodovia D. Pedro I, Km 136
 Parque das Universidades
 CEP.13086-600
 Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415

**ANEXO II – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TURMAS
CONCLUINTE DO CURSO INVESTIGADO**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) aluno (a):

Gostaríamos de obter sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL”, vinculada ao Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo central é o de investigar a influência da formação inicial para a construção da profissionalidade docente. Solicitamos sua colaboração respondendo às questões abaixo e informamos que sua identidade será mantida em sigilo:

E-mail: _____

1) Você cursou Magistério no Ensino Médio? () Sim () Não

2) Você já atuou ou atua na educação? () Sim () Não

3) Se sim, há quanto tempo? _____

4) Se não, pretende atuar? () Sim () Não

5) O que motivou sua opção por cursar a Pedagogia?

6) Quais características você considera fundamentais em um professor?

7) E quanto ao professor de Educação Infantil? Quais são suas características específicas?

Obrigada pela colaboração!

Aline Aparecida Akamine

**ANEXO III – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS
REALIZADAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA**

ROTEIRO DA DISCUSSÃO A SER PROMOVIDA NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1- Qual perfil de professor de educação infantil está sendo formado nos cursos de Pedagogia?**

- 2- Quais expectativas essa formação inicial fomenta?**

Ao longo da discussão o pesquisador orientará a mesma com base nos tópicos abaixo:

- Profissionalidade docente: O que é ser professor? Que conhecimentos são necessários? O que é específico da profissão de professor de educação infantil?

- Formação inicial: Se a formação inicial deu base para atuação profissional e as expectativas de atuação com base nas experiências que o curso proporcionou.