

CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Maria da Paixão Gois Febrônio²

Resumo

Este trabalho constitui-se como uma reflexão sobre o Curso de Pedagogia e a formação de professores da Educação Infantil, a partir dos resultados de pesquisa realizada no Mestrado em Educação. A investigação teve como objetivos compreender a concepção que alunas do Curso de Pedagogia têm sobre sua formação e identificar, em suas percepções, o quanto se sentem preparadas para o exercício profissional. A amostra envolveu onze formandas em dois cursos de Pedagogia e uma instituição infantil pública. Os dados coletados foram analisados com a aproximação da técnica do DSC de Lefèvre e Lefèvre. A pesquisa revelou que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é insuficiente, porque apresenta currículo em redefinição, com estágios pouco planejados, dificultando a articulação da teoria com a prática, assim como comprometendo a identidade do curso.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; formação de professores; Educação Infantil.

Abstract

This article is a reflection over the Pedagogy Course and the teacher formation for the early Childhood Education, resulting from a research of a Master's dissertation. It aimed to understand the conceptions the students of the Pedagogy Course have about their formation, and identify in their perceptions how much they feel prepared to start their profession. The sample involved 11 students of two Pedagogy courses and one public early childhood school. The dates collected were analyzed by an approach of the DSC technique of Lefèvre and Lefèvre. The research revealed the contribution of the Pedagogy Course for the teacher formation for the early Childhood Education is insufficient, because the curriculum is in redefinition with probationary periods not very well planned, making it difficult to articulate theory and practice, as well as compromising the course identity.

Key words: Pedagogy course, teacher formation, early childhood education.

Introdução

Em minha dissertação de Mestrado, defendida em fevereiro de 2010, discuto sobre o Curso de Pedagogia, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN, e focando o debate na formação do professor de Educação Infantil. A pesquisa teve como objetivo lançar luzes para a análise da questão

¹ Este artigo é resultado da Dissertação de Mestrado intitulada "Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa?", defendida pela aluna no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS – SP). Integrante do Grupo de Pesquisas "Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação" da linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Endereço eletrônico: mngois@yahoo.com.br

problema, voltada para a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação desses profissionais. Além da questão principal, outras também foram relevantes para orientar o desenvolvimento dessa pesquisa tais como: Que formação os alunos do Curso de Pedagogia estão recebendo para serem professores na Educação Infantil? O curso proporciona um “bom” começo de docência? O curso “prepara”, “certifica” ou “forma” o professor para ensinar na Educação Infantil?

Pensando neste direcionamento, podemos imaginar que o Curso de Pedagogia por natureza sempre garantiu o preparo profissional do professor para atuar nesse nível de ensino. O curso, no entanto, não tem a tradição de formar esse profissional, mas, sim de formar o formador ou Pedagogo. Esta formação veio como exigência da atual LDBEN, respondendo aos anseios formativos dos professores e por uma mudança de pensamento provocada na contemporaneidade, na qual prevalece uma nova noção de infância, estendendo a crianças de zero a cinco anos e onze meses como portadora de direitos, a uma vida saudável e a um desenvolvimento educativo, dentro das instituições infantis adequadas à sua fase de vida.

Para entender e responder principalmente a questão da pesquisa, foram adotados os seguintes objetivos: compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional.

A pesquisa teve natureza qualitativa e cunho fenomenológico-hermenêutico, por possibilitar olhar, compreender e interpretar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade e da experiência vivida. De acordo com Chizzotti (1991), a pesquisa

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79)

A metodologia foi dividida em três momentos, denominados respectivamente de estudo exploratório, estudo piloto e estudo focal. O primeiro foi realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil e consistiu em observação sistemática; os dois últimos foram feitos em duas universidades comunitárias, sendo uma da região sudeste, com aplicação de questionários fechados e outra da região sul, com realização de entrevistas. É importante frisar que estes momentos foram surgindo conforme a pesquisa avançava e ensejava um novo campo e técnicas diferenciadas de coleta de dados.

Os sujeitos colaboradores foram onze alunas do Curso de Pedagogia, sendo que, para o estudo piloto, foram selecionadas oito alunas formandas do respectivo curso, na região sudeste. Para o estudo focal, o grupo foi composto de três alunas, sendo duas do 7º e uma do 8º períodos do Curso de Pedagogia de instituição comunitária da região sul. A reflexão sobre os dados coletados foi pautada na aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005), reflexão essa que revelou duas categorias de estudos, teoria *versus* prática e estágio.

O resultado da pesquisa apontou que, no mundo contemporâneo, a formação inicial é necessária e que a pessoa é o principal agente responsável por sua formação, devendo exercer ativamente seu papel de intelectual na busca do aprendizado. Também foi possível perceber que há compromisso das Universidades em redefinir e ofertar uma formação que vislumbre a formação dos professores de Educação Infantil, conforme prevê a atual LDBEN, em atendimento às necessidades profissionais dos professores e dos alunos. Em suma, pode-se afirmar que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, devido às propostas tímidas na redefinição do currículo do curso, além dos estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação entre teoria e a prática, acentuando a indefinição da identidade do curso.

1. O Curso de Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil

O debate em torno das necessidades de formação específica do professor para atuar na Educação Infantil tem crescido de forma conscientizadora nos centros acadêmicos, associações ou na própria sociedade. E tem sinalizado certa urgência para essa formação, o que se deve ao reconhecimento do curso como instrumento necessário à formação inicial do professor.

Entendo que um professor formado deve ser “intelectualmente capaz e efetivamente maduro”, conforme afirma Cunha (1989, p.158), o que é essencial para trabalhar com a especificidade dessa faixa etária, considerando a “vulnerabilidade da infância, pela sua forma global de apreensão do mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimento” (GOMES, 2003, p. 33). Concordo que muitas posições para a formação de professores da Educação Infantil, e também para a garantia de existência e permanência dessa modalidade, tenham sido tomadas por órgãos superiores que formulam as leis. Mas, concordo também que ainda há um descompasso entre a legislação e a sua implementação nas escolas de nosso país.

Falar sobre formação do professor implica, em princípio, definir o conceito adotado neste estudo. Entendo que a formação do professor é permanente e inconclusa, e que é no decorrer de toda uma vida de relações sociais, culturais, institucionais e práticas que ela se constrói e se fortalece. E é por esse percurso que “ser professor” é algo que, aos poucos, se estabelece quando o professor toma para si a responsabilidade da própria capacitação. Neste trabalho, porém, trato da formação especificamente associada à concepção de uma instância inicial, realizada em Curso de Pedagogia, do modo pelo qual é exigida legalmente, e também aceita e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

São históricos o descompasso e as tentativas de implementação de um Curso de Pedagogia que atenda aos anseios de quem faz a educação (professores, alunos, dirigentes, coordenadores, entre outros).

O Curso de Pedagogia instituiu-se efetivamente em 1939, seguindo o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados a formar o bacharel, e o último, dedicado a licenciar o professor no Ensino Secundário para atuar no Ensino Normal. O curso passou por períodos de várias críticas, devido à falta de identidade e somente em 1961 assumiu a característica de especialidade, ou seja, formava o pedagogo, que podia atuar na escola em planejamento, orientação, supervisão, inspeção e administração. Em 1969, ocorreu a fusão entre o bacharelado e a licenciatura. Na década de 1980, embora o curso tenha-se afirmado como licenciatura, esse embate entre a formação do especialista em educação e do pedagogo generalista

permaneceu e persiste até hoje, como é possível verificar no Artigo 64 da LDBEN 9.394/96 abaixo:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Damis (2008), em estudo sobre esta questão, informa que esta lei,

[...] acabou contribuindo para manter/criar uma desvinculação na formação dos profissionais que atuam na prática educativa, seja ela escolar ou não. De um lado, um espaço institucional está destinado à formação do professor, para atuar na sala de aula, e, de outro, há o espaço de formação do pedagogo, do bacharel em pedagogia, destinado à atuação em nível institucional (DAMIS, 2008, p. 89).

Hoje, o novo papel da Pedagogia em relação à formação profissional dos professores, e impulsionada pela LDBEN 9.394/96, decorre da homologação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, pelo Conselho Nacional de Educação. A Lei pretende fornecer referências e parâmetros para que as instituições formadoras organizem seus projetos educativos de formação dos professores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Pedagogia habilita o professor para o exercício da docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, ou seja, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

Pode-se afirmar que uma formação específica para atender os profissionais que atuam na Educação Infantil somente ocorreu a partir da LDBEN 9.394/96 e com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. Historicamente, a formação de professores de crianças pequenas era voltada para propostas assistencialistas e paliativas e bastava também ao professor, para o “bom” desempenho de suas funções, “gostar de crianças”, “ter dons maternos”, “dom de ensinar”, entre outros. Para tanto, sabe-se que essas condições são importantes, mas não suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho.

Contudo, observa-se que os Cursos de Pedagogia não trazem ainda uma história de formação do professor voltada para a Educação Infantil. Por isso, precisam realizar um rompimento com décadas de ensino, que consideravam a Educação Infantil como não prioridade na educação, visto que “as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizavam como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência e, posteriormente, a propósitos ‘educacionais’, com o objetivo de preparação para o 1º grau” (KRAMER, 1999, p.140).

A formação necessária e exigida por lei para essa modalidade de ensino só veio, entretanto, mais tarde. Segundo Ostetto (2000, p. 18) “até 1996 não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches”. Em contrapartida, a mesma autora ainda afirma que a formação dos profissionais para atuar na pré-escola já estava assegurada, porque ligada ao quadro do magistério. Logo, os

profissionais que aí atuavam deveriam apresentar a formação em nível de 2º Grau Magistério.

A atual LDBEN, no seu Artigo 62, diz que os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente.

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 (BRASIL, 1996).

O artigo 87 desta mesma lei estipula um prazo para a formação dos professores, denominado “Década da Educação”, cujo início datava de 20 de dezembro de 1996, com término para 20 de dezembro de 2006. O artigo enfatizava que somente seriam admitidos, para atuar na Educação Básica, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Entendo que essa ressalva pouco funcionou porque, no momento, há medidas que sendo tomadas pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, para encaminhar ao Congresso Nacional um projeto que altere o mencionado Artigo 62 da LDBEN (9.394/96), de modo a determinar obrigatória a formação em nível superior, para todos os professores que ensinam na Educação Básica.

É no Curso de Pedagogia, que se discute e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor. De acordo com estudos de Franco (2008) o curso,

[...] constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (FRANCO, 2008, p.149)

Considero essa atribuição do Curso de Pedagogia importante porque ela acrescenta um aspecto mais humanizador ao curso e redefine a prática dos professores. Trata-se de um lastro que se somará aos outros saberes adquiridos em outros lugares/espacos formadores, ao longo da vida do professor, como ressaltam Gauthier (1998), Pimenta (1999), Kullok (2000) e Tardif (2002).

Diante do exposto acima, e voltando os olhos para o contexto da Educação Infantil pesquisada, envolvendo sujeitos e os currículos das universidades pesquisadas, observam-se alguns descompassos em relação ao que almejam as leis que normatizam e regulamentam o Curso de Pedagogia. Pensando nos currículos dos sujeitos pesquisados, observa-se que há reformulações, pois contemplam as teorias voltadas para a infância, sendo que também os estágios estão incluídos desde os primeiros semestres, compondo toda a formação do aluno. Os estágios realizados na universidade localizada no sul do país iniciam-se no segundo semestre com “Prática Educativa”, e são retomados a partir do sexto semestre com estágios nos “Anos Iniciais”, “Contextos Infantis” e “Gestão e Supervisão de Processos Educativos”. Já na universidade localizada no sudeste, os estágios têm início no primeiro semestre do curso e finalizam no oitavo semestre sem interrupção. São estágios em “Trabalho Comunitário I e II”, “Educação Infantil I e II”, “Ensino Fundamental I e II”, e “Gestão Escolar I e II”.

Apesar disso, ainda são encontradas deficiências na capacitação dos docentes. A meu ver, falta diálogo e precisão de objetivos, que devem ser tratados em comum acordo com a coletividade de formadores e alunos, de modo que possam ser entrelaçadas as teorias estudadas e questões a serem investigadas, trazidas à baila nos estágios, em comunhão com os fins da educação.

2. Os caminhos da pesquisa: metodologia, instrumentos e amostra

O caminho metodológico da pesquisa foi se redefinindo à medida que esta avançava, e teve uma abordagem predominantemente qualitativa, porque visava colher dados em ambientes naturais por meio de observações e entrevistas. De acordo com os estudos de Minayo (1994),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

Por ser de natureza qualitativa, optei por realizar um estudo de cunho fenomenológico-hermenêutico, que possibilitou olhar, compreender e interpretar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade e da experiência vivida, contribuindo para ir além do modelo de classificação e medição proposto pelo positivismo, e também porque nele, conforme lembra Gamboa (1997, p. 103), “predomina a visão existencialista de homem. Homem é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros”, além de ser um meio adequado para o exame dos pressupostos, dados como naturais e óbvios na ação do homem.

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essências) nos quais se fundamentam os fenômenos (GAMBOA, 1997, p. 100).

Desse modo, pesquisar se valendo desse método consiste em captar e decifrar os significados dos fenômenos (discursos, gestos, palavras etc.), não se apegando aos fatos em si mesmos, procurando trilhar caminhos que vão desde a detecção de sentidos até à compreensão e interpretação (hermenêutica) daquele fenômeno estudado e interpretado.

O estudo envolveu três momentos e contextos de coleta de dados: a) estudo exploratório em uma unidade de Educação Infantil pública na baixada santista, onde foram feitas observações; b) estudo piloto na Universidade Católica de Santos/SP, na qual oito alunas, formandas do Curso de Pedagogia, e que já exercem a função de professora, responderam a um questionário fechado com cinco perguntas; c) estudo focal na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, onde realizei entrevista semi-estruturada, contendo nove questões, com três alunas dos últimos períodos do Curso de Pedagogia e que também já exercem a docência.

a) Estudo Exploratório: Uma escola de Educação Infantil

A necessidade de uma instituição pública foi pensada com objetivo de: 1) conhecer o contexto de uma instituição infantil pública, uma vez que minha experiência, de onze anos como professora, se deu em uma instituição infantil privada, sendo que estava afastada das salas de aula havia cinco anos; 2) certificar se os sujeitos anteriormente definidos na fase inicial do projeto apresentavam condições de responder ao problema da pesquisa; 3) verificar a pertinência e abrangência do problema de estudo.

A investigação realizada neste primeiro momento teve caráter etnográfico, conforme Ludke e André (1986), e nele permaneci por dois meses, observando as práticas pedagógicas cotidianas que ali ocorriam, descobrindo os meandros da cultura institucional.

b) Projeto-Piloto: Universidade Católica de Santos/SP

Nesta etapa o objetivo era socializar um projeto direcionado a um público específico (alunas formandas), com uma técnica de coleta definida (questionários), procurando respostas ao problema principal dessa investigação que era saber “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores de Educação infantil”.

Os sujeitos foram oito alunas/professoras³ do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos que já exercem a docência, inclusive na Educação Infantil. A estas formandas foi aplicado um questionário composto de duas partes, a primeira parte solicitando dados pessoais e profissionais do entrevistado como: período cursado no Curso de Pedagogia; tempo de magistério; turma em que trabalha e a idade deles, e a segunda organizada com cinco perguntas específicas que versavam sobre sua formação.

De posse dessas respostas, debruicei-me sobre elas, buscando os sentidos implícitos em suas falas. E o diagnóstico obtido mostrou que o curso contribuiu com o embasamento teórico; com alguns estágios e com trocas de experiências. E que deixou lacunas por trabalhar a teoria pouco contextualizada com a prática; que o curso é preparatório e por isso precisam conjuntamente de outros meios que contribuam para sua formação, mesmo depois da conclusão no curso. Além disso, os dados enfatizaram que a experiência de sala de aula foi significativa para a sua efetiva formação.

c) Estudo Focal: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

O estudo focal foi uma exigência ditada por questões que me intrigaram nos dois momentos anteriores e que precisavam ser melhores entendidas através de entrevistas individuais gravadas. Diferentemente do que ocorre na técnica do Grupo Focal (GATTI, 2005), nesse trabalho tive condições de lançar um olhar mais detido, como se me valesse de uma “lente de aumento”, a fim de refinar a análise dos dados coletados e a relação com os momentos anteriores.

O estudo foi realizado no Curso de Pedagogia com três alunas convidadas, sendo duas do sétimo período e uma do oitavo. As duas primeiras com experiência de docência na Educação Infantil. A estes sujeitos foram aplicadas questões que resultaram em entrevistas gravadas. A escolha desse instrumento de coleta de dados foi pensada em termos de estabelecer uma relação ativa/dialógica e imediata com o sujeito no ato da entrevista, diferente, portanto, do instrumento anterior utiliza-

³ A escolha pelo gênero feminino justifica-se pelo fato de que as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, e também como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

do. Também possibilitou, com base nos discursos, extrair impressões das falas dos sujeitos com mais riqueza de fatos. A propósito de “entrevista”, Neto (1994, p. 57) afirma que “ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

A entrevista foi norteada por um questionário, contendo nove questões. Das nove perguntas, duas eram repetidas do questionário anterior aplicado às alunas da Universidade Católica de Santos. Além disso, também decidi preservar a parte introdutória, referente aos dados pessoais.

Analisando as respostas dos sujeitos foi possível chegar ao seguinte entendimento: para as pesquisadas, a Pedagogia é um complemento porque fornece somente base teórica, mas sua atuação e habilidade dependem do magistério. Saliaram que deveria haver mais práticas/estágio porque a prática é diferente e é o que as forma. Afirmaram que é fundamental reorganizar o currículo, de modo que o estágio possa tomar o seguinte direcionamento: lócus único de estágio para cada aluno, tornando-o constante e investigativo.

Diante do cruzamento das duas análises, tanto do estudo piloto como do estudo focal observou-se limitações nos procedimentos e nas técnicas utilizados na coleta, não permitindo aplicá-la na íntegra. Assim, os dados foram analisados fazendo uma aproximação do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2005). Essa forma de análise, de acordo com os autores, é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtido de depoimentos, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc. e visa dar a luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social. Ainda segundo Lefèvre e Lefèvre,

[...] os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Considerando o estudo destes autores e tomando um novo direcionamento, no sentido de fazer a aproximação do DSC, fiz emergir duas categorias: teoria *versus* prática e estágio. Ressalto que sempre priorizei escutar e esforçar para extrair o essencial e o universal nos depoimentos, e com isso construir um discurso síntese, ou seja, compor a voz do coletivo, primando pelo compromisso em mostrar exatamente o que os dados me revelavam.

Considerações

Neste momento apresento uma síntese provisória, considerando que a educação é um fenômeno social, e, portanto, está em constantes mudanças, suscitando frequentes indagações novas, e ensejando linhas diferentes de pesquisas.

A pesquisa evidenciou que, a formação de professores de Educação Infantil, ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia pesquisados, pelo fato de ela, por lei, ser uma medida consideravelmente nova. Apontou que é fundamental, no Curso de Pedagogia, um currículo sempre negociado, que favoreça a inclusão e a exclusão de disciplinas, mas também favoreça um trabalho interdisciplinar, privilegiando e discutindo as experiências de situações trazidas dos estágios, para que se possa

fortalecer nos cursos uma formação profissional de qualidade para o professor de Educação Infantil.

Os dados mostraram no curso de Pedagogia predomina a formação teórica e esta deveria está atrelada à prática, ou seja, aos estágios curriculares. As pesquisadas revelaram que sentem falta de mais horas de estágio, tendo em vista que o estágio permeie sua formação, esta ocorre de forma desorganizada e descomprometida, pois o objetivo é desenvolver projetos e relatórios.

Entendo que os estágios sejam reconhecidos não como aplicação da teoria, mas, principalmente como lugar em que, com a imersão do aluno, se produz teoria, portanto, lócus de conhecimento e de pesquisa. Entende-se que esse “mergulho” na prática não é somente benéfico para o aluno/estagiário, mas também para a instituição estagiada, porque há nesse processo o estabelecimento de uma relação de sincronia entre aprender e ensinar.

Acredito que, na busca de alternativas para um curso de formação de professores que propicie uma boa prática de trabalho aos futuros professores, o ideal seria pensar em uma proposta pedagógica que vislumbre primeiramente o curso, como “campo científico”, conforme estudo de Libâneo (2005), e que depois busque bases no modelo de “racionalidade crítica”. Este, por sua vez, põe os alunos no centro do processo educativo, como agentes na construção do seu saber, com capacidade e dever de concretizar, como afirma Charlot (2005), seu “trabalho intelectual”, porque é consciente de que seu fazer é social e político.

Incorporar esse novo modelo formativo é essencial para o entendimento de que o Curso de Pedagogia não pode ser somente pensado nos aspectos prático ou teórico porque, se assim o for, perde seu sentido, qual seja, o de ser ciência da educação. Dessa forma, pensa-se numa proposta nova de curso, que tenha a Pedagogia como “campo científico”, estribado na “racionalidade crítica” ou “epistemológico-crítico-reflexiva”, e que, conforme lembram Franco e Abdalla (2003, p. 6) “sua base se organize através da articulação de diferentes espaços cognitivos, dentre os quais: mediações entre pesquisa e reflexão; relações de saber construídas sobre o ser e o fazer docente; teorias implícitas e necessidades emergentes do contexto”. Já para Franco (2008)

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática (FRANCO, 2008, p. 134)

Assim, acredito que voltar o olhar para essas questões apontadas pode ajudar os cursos a melhor formar futuros professores, e a superar a dicotomia entre teoria e prática, ramificações tão antigas na história educacional. Enfim, acredito que o Curso de Pedagogia, se tratado como campo científico, pode contribuir para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula e ser um curso capaz de denunciar posturas rígidas nos modos de organização de ensino, além de promover a múltipla interação e formas de aprendizagem significativas entre os que se dedicam ao ensino.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20/12/1996*. Brasília, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 21 dez. de 2009.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-98.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)
- CUNHA, M. I. *O Bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DAMIS, O. T. Reflexão teórica sobre a formação do pedagogo: o projeto oficial, o projeto dos educadores e os projetos institucionais. In: FORSTER, M. M. S.; BROILO, C. L. (Org.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.89
- FEBRONIO, M. da P. G. *Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa?*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. S.; ABDALLA, M. F. Formando para uma nova epistemologia da prática. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 43, n. a.11, p. 79-87, 2003.
- GAMBOA, S. A. S. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.103.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10)
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOMES, M. O. As Identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- KRAMER, S. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas-SP: Papyrus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)
- KULLOK, M. G. B. *As Exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005. (Coleção Diálogos)

LIBÂNEO, J. C. *As Diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do professor*. 2005. Disponível em: < <http://ppge.ufsc.br/pedagogia/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm> >. Acesso em: 7 jan. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Saberes da Docência)

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

