



Universidade Estadual de Londrina

ANA PAULA DA SILVA NORATO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL NA PERCEPÇÃO DE
SEUS EGRESSOS**

LONDRINA
2010

ANA PAULA DA SILVA NORATO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL NA PERCEPÇÃO DE
SEUS EGRESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.

LONDRINA
2010

ANA PAULA DA SILVA NORATO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UEL NA PERCEPÇÃO DE SEUS EGRESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora
Prof. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos.
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Cláudia Chueire
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Mestre Marta Furlan
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2010.

Aos meus pais, Maria Iraci e Ezequiel, pelo apoio desde o início.

Para Anderson, a força e companhia.

Para meu filho Gabriel, meu grande amor.

Para minhas colegas de sala que tanto me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dra. Maura Morita, pela orientação e dedicação na elaboração deste trabalho.

A todos aqueles que apoiaram e acreditaram neste trabalho.

NORATO, Ana Paula da Silva. **A Formação do Professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UEL na Percepção de Seus Egressos**. 2010. 59 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso tem como problema de estudo: qual a percepção dos egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a respeito da sua formação para atuar na educação infantil? O objetivo geral foi discutir e problematizar a formação do pedagogo formado no curso de Pedagogia da UEL em relação à educação infantil com vistas ao aprimoramento desta formação. Os objetivos específicos foram: aprofundar conhecimentos sobre a formação do pedagogo no que tange ao seu trabalho na educação infantil, conhecer a percepção de egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina a respeito de sua formação para atuar na educação infantil e identificar aspectos positivos e negativos na avaliação que os egressos do curso de pedagogia fazem de sua formação para atuar na educação infantil. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória descritiva. Por meio de questionários foram consultados professores egressos do curso de Pedagogia da UEL que atuam na educação infantil. Ao verificar os dados coletados constatamos que muitos dos egressos analisaram o curso de pedagogia da UEL como sendo muito rico em teorias, além de contar com bons professores, preocupados e engajados com a aprendizagem dos alunos. Outro fator levantado por todos os egressos diz respeito a pouca carga horária destinada as aulas de estágio supervisionado ou as poucas aulas práticas que tiveram e, devido a isso, consideram que este seria o aspecto negativo do referido curso. A dificuldade encontrada não é estudar a teoria, pois reconhecem a importância desta, mas as aulas práticas complementam a teoria e devido às poucas horas destinadas ao estágio, os egressos sentiram sua falta quando começaram a atuar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho Docente; Formação de Professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPITULO 1: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	11
CAPÍTULO 2: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1 O Curso de Pedagogia da UEL	35
3.2 As Reflexões Compartilhadas	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES.....	55
APÊNDICE 1 – Consulta aos egressos.....	56
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Esclarecido	58

INTRODUÇÃO

Ao resgatarmos a história e a evolução da educação infantil, percebemos que esse atendimento era visto como de caráter apenas médico e assistencial. Com o decorrer dos anos, a educação destinada às crianças pequenas conquistou o reconhecimento de políticas governamentais, as quais ampliaram o atendimento desta modalidade de ensino, em especial das crianças de quatro a seis anos de idade. (OLIVEIRA, 2002)

Nos dias atuais, percebemos que o assistencialismo ainda está presente em muitas creches e pré-escolas, tornando-se fundamental que o trabalho realizado pelos pedagogos que atuam no interior dessas escolas tenha um caráter também pedagógico, já que muitos estudiosos afirmam que é importante integrar o cuidar com o educar, atingindo a qualidade necessária para que, assim, possa se efetivar e beneficiar as crianças ali presentes.

Contudo, para que o sucesso escolar seja almejado, faz-se necessária a presença de educadores bem preparados para assumir o compromisso de educador, não bastando apenas gostar de crianças ou saber cuidar dos pequeninos, pois para assumir esse papel é necessário ter formação em nível superior de ensino, como define a Lei 9394/96 – Leis de Diretrizes e Bases Nacionais.

Outra realidade que enfrentamos é a má qualidade dos cursos oferecidos em nível superior, muitas vezes distantes da realidade que o aluno de graduação precisa para atuar em sala de aula.

Diante desse contexto, o presente trabalho apresenta o seguinte problema: qual a percepção dos egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina a respeito da sua formação para atuar na educação infantil?

O objetivo geral foi discutir e problematizar a formação do pedagogo formado no curso de Pedagogia da UEL em relação à educação infantil com vistas ao aprimoramento desta formação.

Já os objetivos específicos foram: aprofundar conhecimentos sobre a formação do pedagogo no que tange ao seu trabalho na educação infantil, conhecer a percepção de egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina a

respeito de sua formação para atuar na educação infantil e identificar aspectos positivos e negativos na avaliação que os egressos do curso de pedagogia fazem de sua formação para atuar na educação infantil.

A opção por realizar este trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir de estudos realizados durante as aulas ligadas à educação infantil, despertando assim uma imensa paixão e curiosidade sobre as crianças de zero a seis anos de idade, principalmente àquelas que estão inseridas em creches ou pré-escolas.

Frente a isso, vários pensamentos e reflexões deram lugar a preocupações e, então, à procura em esclarecer qual é a percepção dos egressos do curso de pedagogia da UEL a respeito da sua formação para atuar na educação infantil e, qual o papel que o profissional de educação infantil deve assumir dentro de sua área de formação profissional.

Este estudo esclarece tanto aos leigos como aos estudantes e profissionais desta área de ensino qual é a perspectiva dos egressos do curso de pedagogia da UEL a respeito da sua formação para atuar em educação infantil, visto que, muitas mudanças ocorreram nesta primeira etapa da educação básica.

O trabalho apresentado discutiu problema de grande relevância acadêmica, ou seja, a formação do profissional da área de educação infantil e suas especificidades, pois tanto no passado quanto no presente, o assistencialismo prevalece na maioria das creches e pré-escolas, tornando duvidoso o papel do educador quanto às suas especificações.

Neste sentido, buscamos suscitar importantes reflexões acadêmicas, a fim de resgatar a maneira como foi realizado o trabalho dos profissionais de educação infantil quando do surgimento das creches e pré-escolas e, qual é a percepção dos alunos egressos de pedagogia a respeito da sua formação para atuar nessa modalidade de ensino, refletindo os progressos a serem conquistados com a integração do cuidar e do educar, bem como reconhecer as necessidades infantis, além de respeitar a criança pequena. Essa criança possui capacidades únicas de interagir com parceiros em diversas situações, sejam elas: nas brincadeiras, no banho, no almoço, na linguagem, devendo o educador considerar que estes são sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Tendo em vista a essência das questões constituintes desta pesquisa e a ideia de que a escolha da metodologia se dá em consequência do problema formulado (LUNA, 1994), a metodologia qualitativa foi considerada a melhor opção a ser utilizada, especialmente no que se refere às percepções, vivências e experiências do sujeito a ser avaliado, o egresso do curso de pedagogia da UEL. A escolha do modelo qualitativo para esta pesquisa justifica-se também na afirmativa de Minayo (1994) ao abordar o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos e nas representações.

Esta pesquisa pautou-se no modelo exploratório-descritivo e se utilizou de questionário com oito egressos do curso de pedagogia da UEL como instrumento para coleta de dados. Segundo Richardson (1999), o questionário descreve as características e é capaz de medir variáveis em um grupo social, permitindo a observação e a análise dessas características.

Ao analisar as informações obtidas, optamos por seguir uma linha de pensamento em que prevaleceu a intenção de manter uma aproximação com a proposta metodológica dialética de Minayo (1994), aqui delineada nos seguintes passos: a) ordenação e mapeamento de todos os dados obtidos na pesquisa de campo; b) classificação desses dados em categorias e identificação das estruturas relevantes dos atores sociais e; c) análise final, buscando estabelecer articulações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos da pesquisa, com objetivo de responder as questões da pesquisa com base nos objetivos propostos.

A partir das respostas desses egressos, juntamente com estudos teóricos, esse trabalho foi realizado. Para o presente relatório, o mesmo foi dividido em três capítulos. No primeiro, investigamos o surgimento da educação infantil no Brasil, apresentando a evolução histórica até os dias atuais em seus vários aspectos, como a preocupação em abrigar as crianças órfãs e doentes (em internatos e asilos) e a criação de creches para os filhos de mães trabalhadoras, até chegar à educação infantil ofertada nos dias atuais e seu reconhecimento como um direito das crianças.

Esse estudo preliminar se constituiu relevante, posto que o resgate da história e a evolução da educação infantil permitiram conhecer melhor as dificuldades e

os anseios dos profissionais que atuaram e, sobretudo, dos que atuam nessa área de grande importância no contexto sócio-educacional.

No segundo capítulo, buscamos por meio do estudo da literatura pedagógica identificar quais as maneiras de atuação do professor da educação infantil, abordando aspectos referentes à rotina cotidiana de trabalho em sala de aula, aos fazeres e saberes a respeito do trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino e também à importância de integrar o cuidar com o educar.

Já no terceiro capítulo, abordamos a evolução histórica do curso de Pedagogia oferecido pela UEL no que toca à matéria em exame, desde seu surgimento até a mais recente formatação de seu currículo.

E é nesse contexto que foram inseridas as consultas realizadas junto aos egressos do curso de pedagogia da UEL, possibilitando, em conjunto com a análise histórica da educação infantil e das próprias disciplinas ofertadas no curso em referência, analisar a percepção desses egressos sobre sua formação e/ou qualificação para atuarem como professores na educação infantil.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo faremos um breve histórico de como era a educação infantil no Brasil desde o período colonial, como era realizado o trabalho com crianças pequenas e qual era a importância que se dava aos pequenos naquela época.

Ao resgatarmos a história da educação infantil no Brasil podemos constatar que desde a era colonial já existiam instituições mantidas pela igreja católica para abrigar órfãos vindos de Portugal, tendo como defensor das crianças o Padre Anchieta, autor da carta endereçada a Inácio de Loyola, na qual fez menção aos orfanatos mantidos pela Companhia de Jesus no ano de 1554. (KISHIMOTO, 1988)

Vale ressaltar que por muitos anos funcionaram em algumas cidades brasileiras lugares estratégicos para abrigar crianças excluídas, geralmente filhos de moças solteiras da alta classe, já que, naquela época, estas deveriam esconder a vergonha de uma gravidez antes do casamento.

O local recebia o nome de Roda dos Expostos e era estabelecido em casas de misericórdia e instituições onde a criança era deixada sob a roda, e quando esta girava um sino soava como um sinal de que naquele momento estaria chegando mais um órfão para receber os devidos cuidados. A Roda dos Expostos perdurou no Brasil por mais de um século, sendo a única a prestar atendimento assistencial aos pequenos abandonados até o século XX. (MARCÍLIO, apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82)

Oliveira (2002), ao discutir sobre a história da educação infantil no Brasil, destaca que enquanto na cidade as crianças abandonadas pelas mães eram deixadas nas rodas de expostos, na zona rural essas crianças eram zeladas pelas famílias de fazendeiros, haja vista que muitas delas eram frutos de abusos cometidos pelos senhores brancos contra mulheres índias e negras. “Até meados do século XX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.” (OLIVEIRA, 2002, p. 91)

Constatamos que desde o descobrimento do nosso país já existia uma preocupação com as crianças pequenas, porém, o atendimento oferecido somente

ostentava caráter assistencial, prevalecendo os cuidados médicos e higiênicos, eis que o serviço era realizado por pessoas ou profissionais de outras áreas, como enfermeiros, religiosos ou até mesmo leigos, já que naquela época não era necessário possuir curso superior para atuar como professor de educação infantil.

Após a abolição da escravatura os problemas com as crianças abandonadas se agravaram, pois não havia mais lugar para abrigar os filhos dos escravos, surgindo, assim “a necessidade da criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres”. (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

De acordo com Kishimoto (2001), ao longo de todo o período colonial as crianças foram assistidas por entidades religiosas e filantrópicas na forma de muitos asilos infantis, onde recebiam, dentre outros, órfãos, doentes e pobres.

Devido ao crescimento das indústrias nas grandes cidades e à entrada das mulheres no mercado de trabalho, mudanças na estrutura familiar começaram a surgir quando as mães operárias viam-se obrigadas a deixar os cuidados de seus filhos nas mãos de outras pessoas, que em busca de dinheiro tomavam conta das crianças enquanto as mães trabalhavam, mas como as condições de higiene eram precárias, muitos dos infantes acabavam morrendo por diversos tipos de doenças (OLIVEIRA, 2002).

As “criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Somente no fim do século XIX foram criadas creches com intuito de atender filhos de mães trabalhadoras, as quais eram mantidas por empresas e órgãos de assistência social. Juntamente com essas instituições, outras foram surgindo, como as escolas maternais, criadas para atender aos filhos de operários no início do século XX, e os jardins de infância, destinados a crianças de três a seis anos. Essas instituições eram amparadas por Departamentos ou Secretarias de Educação (KISHIMOTO, 2001).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82)

Segundo Moreno (2007), as creches foram criadas para liberar as mulheres para o mercado de trabalho, diminuir os altos índices de mortalidade infantil, cuidar adequadamente das crianças e, ainda, orientar as mães. Já os jardins de infância apresentavam caráter escolar e prestavam atendimento aos filhos das famílias abastadas que pudessem frequentar a escola em meio período.

Ressaltamos que os jardins de infância foram bastante criticados pelos políticos da época por serem identificados como salas de asilo francesas, vistos como locais para a guarda de crianças. Já para alguns setores sociais a novidade foi recebida com entusiasmo, pois acreditavam que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2002). “Nesse período, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres também era frequente na imprensa e nos debates legislativos” (OLIVEIRA, 2002, p.93).

Com o passar dos anos os movimentos operários ganharam forças, pois os jovens europeus que trabalhavam nas indústrias juntamente com a mão-de-obra feminina lutavam por seus direitos junto aos patrões e exigiam melhores condições de trabalho e locais apropriados para a guarda e o atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Com isso, muitos empresários fizeram algumas benfeitorias para atender aos pedidos da classe trabalhadora e, com o intuito de enfraquecer os movimentos operários, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e creches para os filhos de operários que, ao longo do tempo, passaram essas reivindicações ao Estado como forma de pressão para serem criadas creches e escolas maternas pelos órgãos públicos (OLIVEIRA, 2002). Assim,

Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram

discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Para enriquecer a cultura infantil foram criados parques, conhecidos como praças de jogos ou recreatórios infantis, onde profissionais de música e educação física disponibilizavam danças, brincadeiras, contos e brincadeiras folclóricas com intuito de recrear, assistir e educar as crianças (KISHIMOTO, 2001). Dessa maneira, eram defendidos e criados espaços públicos para atender às crianças pequenas com enfoque cultural e pedagógico.

Alguns educadores brasileiros de vanguarda, como Mário de Andrade, em São Paulo, propunham a disseminação de praças de jogos na cidade à semelhança dos jardins-de-infância de Froebel, tal como ocorria em vários locais da América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago. (OLIVEIRA, 2002, p. 98)

Kishimoto (2001) relata que a educação infantil sofreu um período longo de marginalização, permitindo que diversos tipos de instituições prestassem atendimento às crianças, como berçários, classes de alfabetização, pré-escolas, dentre outros, sendo que geralmente seus profissionais apresentavam baixa escolaridade. Enquanto isso, alguns educadores se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, em razão do que apoiaram um movimento de renovação pedagógica conhecido como “Escolanovismo”, onde se direcionava a questão educacional para o centro das discussões políticas, opondo-se às idéias tradicionais. (OLIVEIRA, 2002)

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada. (OLIVEIRA, 2002, p. 98)

Notamos que há muito tempo existiu certa preocupação com a educação infantil e que esta luta ainda é contínua por parte de muitos profissionais da área, visto que até hoje muitos problemas ainda não foram solucionados, como a falta de vagas em creches e pré-escolas públicas, circunstância que contribui para o

surgimento de escolas privadas “clandestinas”, onde os profissionais não são capacitados para tomar conta dessas crianças, fragmentando a educação e o cuidado. Geralmente são pessoas que somente apresentam afinidades com o trabalho infantil, mas infelizmente não têm uma formação acadêmica que as habilite ao exercício dessa função, ao passo que os órgãos públicos não dão conta de fiscalizar. Nesse sentido, Moreno (2007, p. 55) afirma:

Lutamos, hoje, para superar a ideia de que: a creche e a pré-escola existem, em primeiro plano, para assegurar o direito da mãe trabalhadora e, em segundo, o direito da criança à educação infantil; o cuidado, entendido apenas como ato de higiene, alimentação e descanso, deve sobrepor-se às atividades de cunho pedagógico; para trabalhar junto às crianças pequenas, serve o profissional menos qualificado ou mesmo leigo.

Com a Constituição de 1988, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, começou a ser valorizada pelo poder público, garantindo à criança o direito à educação infantil, cujo dever de assegurar e manter esse direito foi atribuído ao Estado (KISHIMOTO, 2001). Nesse sentido, relata Moreno (2007, p. 54):

Desde a Constituição Federal promulgada em 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996; do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos acompanhado as mudanças e as conquistas das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

A partir do momento que a educação infantil se tornou reconhecida pelo poder público, muitas mudanças ocorreram, principalmente, no que tange aos espaços físicos, à profissionalização de pessoal para atender as crianças, aos cuidados necessários quanto à higiene e à saúde, ao currículo para ser trabalhado com esse público, dentre outras.

Não é tarefa fácil para o Estado aperfeiçoar tudo isso, mas reconhecemos que mudanças foram realizadas por parte dos órgãos públicos com o intuito de melhorar o atendimento aos pequenos. Ainda assim, é importante destacar que faltam vagas nas creches e pré-escolas e que existem poucas unidades para atender a demanda, sendo de conhecimento notório, veiculado em noticiários, que

muitas mulheres encontram dificuldades em trabalhar porque não conseguem vagas para seus filhos nas creches públicas.

A guisa de exemplo, verificamos nos dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Londrina-PR que os centros municipais atendem 1.073 (um mil e setenta e três) crianças de zero a cinco anos de idade; já os filantrópicos prestam atendimento a 6.938 (seis mil novecentos e trinta e oito) alunos (LEÃO, 2010), ou seja, o número de crianças atendidas pelos órgãos públicos é bastante inferior ao número que as creches filantrópicas atendem.

Entretanto, é evidente que a educação aos pequenos ainda requer muita atenção, principalmente por parte de nossos parlamentares e governantes, já que é dever do Estado manter esse direito.

É possível constatar, diante do exemplo acima, que nos dias atuais, em que pese muitas crianças serem atendidas por instituições filantrópicas, mesmo com esse auxílio ainda não há vagas suficientes para atender à demanda da fila de espera.

Outro problema preocupante é que muitas dessas instituições que auxiliam o poder público, na tarefa de educar as crianças, correm o risco de fechar as portas devido a problemas com documentação de funcionamento junto às Secretarias de Educação, o que as impede de receber os repasses advindos de convênio firmado com o Município para pagar seus funcionários e lhes proporcionar melhores condições de trabalho. (LEÃO, 2010)

Além da falta de vagas em creches e pré-escolas, outro fator que merece atenção diz respeito à qualificação dos profissionais que trabalham nestes espaços de ensino, pois, para que o sucesso escolar seja almejado, faz-se necessária a presença de educadores bem preparados para assumir o compromisso com os pequenos, não bastando apenas gostar de crianças ou saber cuidar, mas para assumir este papel é necessário ter formação em nível superior de ensino, como define a Lei 9394/96 - Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) em seu 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.

Com a nova LDB (Lei 9394/96), muitos profissionais tiveram de voltar aos estudos e se preparar para continuar atuando na área de educação infantil. Devido a isso, novas faculdades foram surgindo e juntamente com elas cursos aligeirados apareceram para auxiliar àqueles que necessitam de um diploma em nível superior.

Nesse contexto, a realidade que enfrentamos na maioria das vezes é a má qualidade dos cursos, geralmente distantes da realidade que o aluno de graduação precisa para atuar em sala de aula. Infelizmente assistimos a uma nova onda de cursos de pedagogia sendo oferecidos à distância, com pouca estrutura para atender aos alunos, o que contribui para o semiprofissionalismo que existe em nossa sociedade, ou seja, educadores com pouco entendimento da área atuando com crianças pequenas, muitas vezes somente oferecendo cuidados em higiene e assistência ao infante, enquanto outros tentam alfabetizá-las desde muito cedo, desrespeitando suas especificidades. Percebemos, aliás, que esses problemas são antigos, como afirma Kishimoto (2001, p. 238):

No fim do século XX, a educação infantil destinada a crianças de zero a seis anos enfrenta desafios: integrar o cuidado à educação, o que equivale integrar creches no sistema de ensino em todas suas conseqüências, municipalizar a rede de escolas infantis, integrar experiências envolvendo crianças de zero a seis e até dez anos, eliminar as classes de alfabetização, refletir sobre experiências apresentadas da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental criando problemas lócus dessa educação: ensino fundamental versus educação infantil ou antecipação de escolaridade; definir uma política de educação infantil com reflexos na expansão de vagas, financiamento, formação profissional e qualificar profissionais, em nível superior, capazes de elaborar propostas pedagógicas partilhadas em condições de garantir a cidadania da criança.

Um dos problemas que as creches e pré-escolas têm enfrentado ao longo dos anos é a integração do cuidar e do educar, conquanto ainda muitos professores somente cuidam das crianças, dando maior importância ao assistencialismo e, por isso, trabalham menos com atividades pedagógicas, as quais são de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Tudo indica que para se chegar a isto, é necessário caminhar por um ensino que favoreça a produção do conhecimento, ou seja, a localização dos sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e reflexão. (CUNHA, 1992, p.32)

Sabemos que a função de docente no Brasil surgiu com a chegada dos padres Jesuítas, que tinham como objetivo catequizar os índios e educá-los. Desde a expulsão destes educadores, o Brasil vem lutando por uma educação melhor, mas o que parece acontecer é que grande parte dos profissionais desta área de ensino ainda desconhecem qual é o seu verdadeiro papel, ou seja, não sabem como lidar com o dia a dia em uma sala de aula.

Dentre esses docentes, muitos acreditam que a educação infantil serve somente aos filhos de mães trabalhadoras, tornando assim a creche e a pré-escola um lugar de assistencialismo aos pobres e carentes.

Uma incursão pela história da educação brasileira revela que a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar. (BRZEZINSKI, 2002, p. 11)

Atualmente há uma grande carência de vagas nas creches e pré-escolas, como já foi citado. Portanto, é fundamental que seja ampliada também a oferta de educação às crianças pequenas, garantindo-lhes principalmente a qualidade, o acesso e a permanência, assim como profissionais capacitados a fim de que o trabalho pedagógico seja efetivado por concreto, respeitando as crianças como seres sociais.

Por isso, reconhecemos a função pedagógica do trabalho com crianças de zero a seis anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, e consideramos como extremamente relevantes as contribuições que pode conferir a escola de primeiro grau. (KRAMER, 1991. p. 19)

Para tentar mudar a face da educação infantil é preciso levar em conta as características de cada criança, seu contexto de vida e as características dos professores da instituição pesquisada, levando em conta principalmente a formação desse profissional, pois este deve ser reflexivo quanto à sua prática educacional e ser competente naquilo que faz.

A competência é uma categoria que diz respeito à identidade política e técnica do profissional, conferida pela formação específica, geralmente, em nível

universitário. Permite ao profissional partilhar conhecimentos, saberes e metodologias, normas e valores que o identificam com seus pares. (BRZEZINSKI, 2002, p. 14)

Para Zabalza (1998), existem quatro eixos de desenvolvimento, cuja direção vale a pena progredir: a) a nova sensibilidade internacional em relação à melhora da qualidade de vida da infância; b) a incorporação generalizada à escola de crianças de três anos de idade; c) a efetiva adoção do novo modelo curricular e; d) a resposta às necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores especialistas da educação infantil, ou seja, precisamos ter uma boa estrutura da escola infantil, um conceito de criança pequena, um currículo que deve ser construído democraticamente, um perfil do professor de educação infantil e a necessidade de formação tanto, inicial quanto continuada.

Para Cunha (1992, p. 28), “estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho.”

Ainda nesta perspectiva, Freire (1987, p. 18), observa:

Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência desse conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, referidas na produção do conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognocente.

Enfim, notamos que o profissional de educação infantil passa efetivamente por dificuldades quanto ao seu reconhecimento profissional, pois não é mero cuidador, mas atua como integrador entre o cuidar e o educar, e para assegurar o cumprimento desse mister, medidas devem ser tomadas na busca pela construção dessa identidade.

Segundo Brzezinski (2002), os profissionais da educação buscam uma identidade coletiva, que se desenha de dentro para fora de sua categoria profissional ou, como analisa Alarcão (1997), trata-se de identidade profissional edificada pelos professores na interação entre o microcosmos da escola e o macrocosmos da

sociedade. A qualificação profissional é tarefa urgente para que se possa oferecer um ensino de qualidade às crianças pequenas. Nesse sentido, afirma Moreno (2007, p. 62):

Está lançado, a todos aqueles que se preocupam com a educação da criança pequena, e conseqüentemente, com a qualidade do trabalho pedagógico, o desafio de vencer a concepção de uma creche de caráter assistencialista em prol de uma creche e de uma pré-escola de cunho educativo, que só serão possíveis mediante uma política de formação que tenha o educador como um sujeito histórico, social, capaz de construir novos conhecimentos e de refletir sobre a sua prática.

Ainda nos dias atuais enfrentamos diversos tipos de problemas com a educação infantil, como exemplo: os baixos salários pagos aos professores, poucos investimentos do governo em materiais didáticos nas escolas, professores desmotivados e doentes entre outros fatores que acabam contribuindo para uma crise de identidade por parte dos docentes, na medida em que alguns profissionais reclamam que durante a graduação tiveram muita teoria e pouca prática. Por isso, sentiram ou ainda sentem dificuldades dentro da sala de aula. Outros professores comentam que os cursos de magistério são voltados somente para a instrução do trabalho (técnica) e sentem falta da práxis pedagógica, e ainda mais, o dinheiro que ganham mal dá para investir em cursos continuados.

Diante disso, constatamos que realmente há uma crise de identidade profissional, decorrente da desprofissionalização do docente de educação infantil. Consideramos, assim, necessário que o profissional tenha conhecimento a respeito dos saberes e fazeres pertinentes a esta área de ensino, haja vista que o trabalho pedagógico inclui a organização prévia das rotinas de atividades e organizações de tempo e espaços, cabendo ao educador conhecer e organizar o trabalho de maneira que se possibilite colaborar com o desenvolvimento infantil, contribuindo tanto para o sucesso do aluno, quanto para o sucesso da profissão “professor de educação infantil”.

Em síntese, cabe ao professor de educação infantil, juntamente com os pais, coordenadores, diretores de escolas, pessoas ligadas á defesa do menor, dentre outros, buscarem uma educação de qualidade para as crianças de zero a cinco anos de idade, começando por uma profissionalização de qualidade que o educador deve ter, pois assim poderá mostrar o quanto o trabalho pedagógico com crianças pequenas

mudou desde as creches e pré-escolas da era colonial e, que muito ainda pode ser feito a fim de garantir uma educação eficiente e de qualidade.

CAPÍTULO 2

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao estudarmos a história da educação infantil no Brasil, nos deparamos com relatos de que para atender as crianças pequenas não era necessário ter uma formação específica, ou seja, bastava um profissional que atendesse os cuidados de higiene e saúde para trabalhar nas inúmeras creches que surgiram pelo país durante a era industrial. Mas com o passar dos anos a educação infantil foi conquistando seu espaço, principalmente com o advento da Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), dentre outros documentos que foram criados para garantir os direitos da criança.

Todas as conquistas dessa área de atuação foram muito importantes na medida em que nas últimas décadas o Brasil avançou em relação às garantias de atendimento educacional. Mas ainda é primordial que haja preocupação com a presença dos profissionais que trabalham nesta área, os quais devem ter formação específica para criar um novo fazer educacional superando o papel de apenas cuidadores de crianças. (ANGOTTI, 2006)

Diante disso, é necessário oferecer serviços de qualidade para as crianças que frequentam creches e pré-escolas, pois elas merecem tratamento adequado pelos profissionais que atuam neste nível de ensino, sendo também imprescindível lutar para desmistificar o que muitas pessoas pensam a respeito do professor de educação infantil, já que diversas vezes este profissional é comparado a uma pessoa que somente cuida das crianças enquanto as mães trabalham, reforçando a ideia de que não é necessária graduação específica para trabalhar nas escolas.

Sabemos que para realizar um bom trabalho é preciso esforço e dedicação por parte dos professores e um Projeto Político Pedagógico sério, que venha ao encontro às necessidades infantis em acordo com as especificidades das crianças que são atendidas em cada escola. “O período de infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado.” (ANGOTTI, 2006, p. 19)

Complementando, Oliveira (2005, p. 169) destaca que;

Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e- agora” de cada educação educativa.

O Projeto Político Pedagógico, por ser um trabalho coletivo, não pode ficar congelado, como se estivesse pronto para ser desenvolvido. É preciso olhar criticamente o passado e o presente para poder mudar, recuperar a história de cada pessoa ali envolvida a fim de que se possa começar novamente, pois este é o processo da cultura: ver, rever e criticar a tradição produzida no passado com o olhar no presente, revendo o que foi feito para poder mudar. (KRAMER, 2003)

Consideramos que é de extrema importância a construção do currículo democrático como norteador das decisões dentro dos espaços escolares, rompendo com o autoritarismo do professor para com as crianças, pois o profissional desta modalidade de ensino deve respeitar as especificidades de cada faixa etária dos alunos e apresentar atividades diversas que contribuam para o seu desenvolvimento.

O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisa, de troca de opiniões, de expressão pessoal [...]. (OLIVEIRA, 2005, p.170)

Kramer (1991) defende que se houver a pretensão de que as crianças sejam cooperativas, autônomas, críticas, criativas e responsáveis, então é necessário que o currículo tenha esse mesmo caráter de autonomia, responsabilidade e muito mais.

Se considerarmos que a escola é um espaço público, acreditaremos que a construção do seu projeto educativo deve emergir da discussão entre todos aqueles que estão envolvidos em sua composição: administradores, docentes, funcionários, pais, avós, crianças e a comunidade em geral devem ser ouvidos na elaboração da proposta político-pedagógico da escola. As suas portas precisam estar abertas para criar um campo de discussão dos diferentes pontos de vista, das diversidades de concepções, procurando, não pela coerção, mas pela argumentação, chegar a consensos sobre o que é o mais adequado e importante para educação das suas crianças. (BARBOSA, 2007, p. 78)

Ouvimos muito falar em crianças autônomas, com direito de brincar livremente para melhorar seu desenvolvimento, mas quando o professor pede para que a criança pare de brincar e esta não o obedece, logo vem à tona a figura do adulto “autoritário”, que a repreende e diz não entender por que ela reage de tal forma.

Frente a isso fica uma reflexão ao professor: será que aquela criança tem autonomia para brincar, expressar seus sentimentos, livre comunicação e expor suas idéias no ambiente escolar ou se está reproduzindo aquilo que os educadores faziam com esse mesmo professor quando era pequeno e indefeso?

Às vezes é necessário o professor retomar suas lembranças de infância e vivenciar novamente como ocorriam as brincadeiras infantis, lembrar como eram suas brincadeiras, as músicas e histórias que o agradavam, a postura do seu docente, dentre outras lembranças que o faça refletir, pois assim poderá entender melhor o que as crianças ao seu redor pensam e gostam. A partir disso poderá reconstruir algumas coisas juntamente com seus alunos, levando em consideração as vivências de ambos, analisando a realidade de cada criança, contribuindo para a melhoria do seu fazer pedagógico, evitando reproduzir coisas que não gostaria de reviver. Afirma Oliveira (2007, p. 55) que “devemos ter como meta, na educação pré-escolar, a criança com seu desenvolvimento enquanto ser cognoscente e cognoscível, para que possamos garantir-lhe condições para a construção de sua pessoa.”

Existem profissionais que adotam material apostilado ou mesmo livros ofertados por editoras e trabalham o conteúdo proposto nestes materiais, seguindo-os fielmente. Já outros profissionais, mesmo com auxílio de algum material, elaboram diferentemente o seu plano de ação, ou seja, não há uma única maneira de realizar o planejamento nem um modelo ideal que possa seguir à risca.

Devido a isso muitos professores da educação infantil se distanciam dos modelos de planejamento que lhes parecem muito rígidos, argumentando que é difícil planejar para crianças tão diferentes e que uma hora ou outra precisam ser inseridos fatos interessantes que surgem durante o trabalho. É por essas e várias outras razões que questionam se realmente é necessário programar a educação infantil. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999)

Percebemos que muitos profissionais apenas cumprem ordens que lhes são repassadas, seja por seus coordenadores, instruções de livros didáticos ou mesmo colegas de trabalho, que elaboram aulas já pré-definidas e compartilham entre si por anos o mesmo material, trabalhando com os menores todo ano a mesma coisa repetitiva, devendo a criança fazer tudo de acordo com os enunciados propostos pelas folhas mimeografadas. Dessa forma o professor nem percebe que ele próprio também está contribuindo para ser um mero executor de tarefas, deixando de avaliar suas aulas e seu saber fazer, somente reproduzindo aquilo que lhe foi posto.

Infelizmente muitos profissionais deixam de lado as experiências maravilhosas que poderiam adquirir ao analisarem os conhecimentos prévios das crianças, seus saberes adquiridos até dado momento, ou ainda aguçar nelas a curiosidade para a pesquisa diante de seus interesses e vivências.

Desta maneira o professor poderia trabalhar tanto para o avanço de novas experiências junto aos alunos quanto para sua própria reflexão sobre seu trabalho pedagógico, avaliando os aspectos positivos e negativos que poderão surgir no decorrer de cada jornada.

Nesse sentido afirma Oliveira (2007, p. 57-58) a respeito do trabalho pedagógico:

A perda de controle do próprio trabalho gera, no profissional, um estado de incertezas referentes a “o que”, “como” e “por que” fazer, induzindo-o a buscar soluções “seguras”, de caráter imediatista, para poder operar a dinâmica que caracteriza a situação de ensino.

Esta situação torna pouco fecunda a prática de troca de experiências que ocorre entre os profissionais deste nível de ensino – prática tão almejada para a construção de um projeto pedagógico consciente, de concepções claras e de execução viável, precisa. Com isto a prática docente ocorre de forma dogmática, pouco refletida e fundamentada.

Assim, a reflexão sobre a maneira de trabalhar com as crianças na sala de aula é necessária, enfatizando a necessidade de um planejamento do trabalho pedagógico de acordo com as especificidades das crianças distanciando de uma reprodução daquilo que muitas vezes consta nas folhas amareladas dos cadernos de planejamentos antigos. Entendemos que o planejamento é um auxílio nas estratégias

do professor, um recurso inteligente onde ele elabora suas aulas. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999)

É plausível que o educador tenha uma intencionalidade quanto às atividades que traz para a sala de aula, planejando-as de acordo com as necessidades de aprendizagens infantis, contrapondo-se a modelos de atividades já postas como imutáveis, pois as crianças precisam receber uma educação de qualidade, favorecendo sua autonomia, despertando a curiosidade que existe em si e contribuindo para que investigue aquilo que lhe causa interesse.

Diante desse quadro, é importante que o professor reflita a respeito dos seus fazeres em sala de aula, tomando os devidos cuidados para não deixar seu trabalho cair na mesmice de todos os anos letivos, estudando, investigando e realizando seu plano de aula à luz das teorias pertinentes à educação infantil.

Ainda nos dias atuais enfrentamos o desafio da educação infantil ser valorizada e respeitada como modalidade de ensino, extremamente importante para o desenvolvimento da criança pequena, e deixar de ser considerada por muitas pessoas como simplesmente assistência ao infante, pois os profissionais da área são pessoas capacitadas para exercer essa função.

Infelizmente, diversas vezes o docente carrega sozinho o peso da situação na qual a educação se encontra, pois muitas mudanças deveriam vir do sistema educacional, dos governantes, dos legisladores, dos gestores de escolas e até mesmo das próprias famílias, conscientizando-se que os menores, além de receberem os cuidados básicos de higiene e alimentação no interior das creches e pré-escolas, também recebem estímulos importantes para o seu desenvolvimento futuro.

É cômodo colocar a culpa nos educadores por todos os problemas da educação, como se esses profissionais fossem os culpados pelos diversos tipos de dificuldades que a escola enfrenta. É comum ouvir comentários por parte da população que as creches deveriam oferecer mais vagas, abrir as portas em horário noturno ou ainda reclamações pela falta de material pedagógico para as crianças, como se tudo isso fosse competência dos profissionais ali presentes. “É claro que a importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele.” (CUNHA, 1992, p.27)

Porém, cabe a este profissional estudar, pois o professor deve saber qual é o seu papel em sala de aula, cobrar dos gestores e órgãos afins melhorias para estes estabelecimentos e para si mesmo enquanto profissional, questionar, investigar, pesquisar, modificar sua rotina de trabalho, mostrar-se empenhado e lutar por melhorias junto a essas famílias e não ficar de braços cruzados e apenas criticar.

É fundamental que o professor de educação infantil mostre que ele faz muita diferença para a educação das crianças pequenas antes mesmo de entrarem para o ensino fundamental e não desanime frente aos obstáculos que poderão aparecer, pois “é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. (CUNHA, 1992, p. 28)

Dessa forma, é importante que o profissional entenda o significado e a importância da educação infantil com caráter educacional, superando o senso comum e quebrando as barreiras dos conceitos antigos.

Nesse aspecto é oportuno transcrever o art. 29 da LDB:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Fica explícito que cabe à educação infantil promover o desenvolvimento integral da criança.

Crianças, seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/lingüístico e social. (ANGOTTI, 2006, p.20)

Um dos problemas que as creches e pré-escolas têm enfrentado ao longo dos anos é a integração do cuidar e do educar, pois alguns professores somente oferecem os cuidados básicos de higiene e saúde para as crianças, dando maior importância ao assistencialismo e, por isso trabalham menos com atividades pedagógicas, as quais são de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Hoje essa noção parece estar dividida por um emaranhado de ideias nas cabeças dos educadores, que acabam por separar o que deveria estar unido. (BAZÍLIO, 2003)

Também há aqueles profissionais que consideram apenas o educar, deixando para os auxiliares de salas ou outros funcionários os cuidados de higiene das crianças, como se não fizesse parte da aprendizagem infantil este tipo de procedimento, de modo que “quando você educa você cuida”. (BAZÍLIO, 2003, p.76-77)

Quando falamos em trabalho pedagógico na educação infantil, tratamos de experiência com o conhecimento científico e isto não quer dizer que as crianças devam estar sentadas junto às carteiras. Sabemos que o professor deve integrar o cuidar com o educar, mas diariamente presenciamos cenas de crianças andando em filas, dispostas na sala de aula em carteiras enfileiradas, realizando atividades de alfabetização por conta da cobrança dos pais de querer ver seus filhos lendo e escrevendo, ou ainda, encontramos profissionais apenas cuidando das crianças, dando-lhes o que comer na boca, trocando suas fraldas e/ou vestes, penteando-lhes os cabelos por longo tempo ou apenas deixando-as brincar livremente tomando o cuidado para que não caiam e não se machuquem. (BAZÍLIO, 2003)

Ora! Cabe ao educador contemplar as atividades que favoreçam tanto o bem estar (cuidados) da criança quanto às atividades de brincar, aprender, descobrir, criar, entre outras que permitam a construção do seu desenvolvimento pleno.

O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Afinal, o desafio é o fato de tornar possível uma escolaridade com liberdade. (BAZÍLIO, 2003, p. 64)

Portanto, os educadores devem respeitar as crianças em cada fase de sua infância, proporcionando-lhes alegria, motivação, prazer em recebê-las no ambiente escolar, acolhendo os alunos com dedicação, tomando os devidos cuidados para não reproduzir atitudes daqueles profissionais que mantêm as crianças “aprisionadas” nas salas de aula, sentadas em cadeiras por longo tempo a realizar atividades impostas pelo educador, ou ainda ficar “ali” somente dando assistência de proteção e higiene.

A educação infantil enquanto etapa da educação básica, parte pertencente ao sistema educacional brasileiro, não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação sem educá-las; que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e a pretensão de antecipação do processo de alfabetizar no sentido estrito da leitura e da escrita seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto; nem tampouco pode desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente. (ANGOTTI, 2006, p. 28)

Cabe ao professor de educação infantil olhar para as crianças e reconhecê-las como seres pensantes e devido a isso é importante que suas produções sejam vistas e suas falas sejam ouvidas. Bazílio (2003) considera que a educação infantil não pode ser compreendida como local de instrução ou local de guarda e assistência. Por esse motivo propõe que creches e pré-escolas sejam reconhecidas como parte do processo educativo, ou seja, educar já engloba necessariamente cuidar, contudo não importa qual o nível de ensino trabalhado, deve-se sempre cuidar um do outro.

É claro que se cuida de maneira diferente, pois, se uma aluna de vinte e oito anos está passando mal não podemos ignorá-la e deixar de dar assistência; são cuidados diferentes, pois existem atividades que a criança pequena não faz sozinha e por isso precisa de cuidados.

No entanto, é muito mais prazeroso quando o processo de ensino-aprendizagem e o processo de cuidado ficam em sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, pois é neste momento que o educador pode perceber o momento da criança e colocá-la numa forma ativa de se cuidar e ser cuidada, construindo uma identidade positiva a respeito de si mesma. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003)

Atividades de cuidados como saúde e higiene são realizadas diariamente nas escolas, e nem por isso devem ser consideradas somente como cuidados físicos, visto que em todos os momentos devemos promover cuidados básicos juntamente com atividades de construção da autonomia, de conceitos e habilidades, de conhecimentos físicos e sociais. (BARBOSA; HORN, 2001)

Outro ponto importante que merece destaque na educação infantil se refere à organização do tempo, pois os educadores dessa etapa devem considerar

muitos aspectos relativos às necessidades das crianças, como exemplo: o sono, o cansaço, entre outras vontades que podem aparecer de repente e, por conta disso, cabe ao educador ser flexível e observador para detectar os diversos tipos de imprevistos que podem ocorrer durante o trabalho. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999)

Para Barbosa e Horn (2001), o educador deve observar de que maneira as crianças brincam, como as brincadeiras se desenvolvem, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais a atenção, entre outras observações que julgue necessárias para conseguir apurar as dimensões da vida no grupo das crianças, sempre com intuito de garantir que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência que nada tem a ver com o grupo no qual se trabalha, já que o tempo organizado para as crianças menores deve ser diferente do tempo planejado para os maiores.

A organização do tempo na pré-escola deve ser pensada na totalidade das atividades de rotina, das atividades educativas e dos momentos de brincadeiras livre, ou seja, necessita equilibrar os diferentes tipos de situações de uma forma que o dia não seja tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaços para as atividades individuais ou ainda, ao contrário, o dia não pode ficar sem um planejamento adequado de forma a expor as crianças por um longo tempo de recreação desprovido de ações educativas. (GARIBOLDI, 2004)

Para organizar as atividades no tempo é importante olhar com cuidado para cada faixa etária, respeitando sempre as necessidades biológicas e também psicológicas e sociais, haja vista que algumas crianças necessitam de um momento para o repouso, outras são mais lentas para executar as tarefas propostas pelo adulto, algumas podem demorar um pouco mais para a adaptação escolar, enfim, a rotina das crianças deverá ser organizada de acordo com as diferentes idades, mas é importante ressaltar que todos os alunos, independente da faixa etária, devem se sentir acolhidos no ambiente escolar pelos educadores.

Se na programação fica estabelecido que as atividades de cuidado das crianças são um espaço privilegiado para uma interação didática de qualidade, na prática terá que haver o tempo e a tranquilidade necessária para que se possa estabelecer essa interação. Uma vez que se dá importância à acolhida dos

alunos e das alunas na aula, terá que se dispor de certas condições ambientais e pessoais para que se sintam acolhidos. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 132)

Segundo Bassedas (1999), é necessário que a organização do tempo e da jornada tenha uma regularidade, pois desta forma as crianças começam a se orientar com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia e assim se sentem mais seguras e confiantes. Um exemplo disso são as canções que geralmente os educadores apresentam aos alunos na hora do lanche ou quando mudam do ambiente interno para o externo, ocasiões em que, diante dessas dicas rotineiras, as crianças conseguem prever o que está por vir e desta forma vão ficando cada vez mais tranquilas.

Outro fator importante na educação infantil diz respeito ao espaço, visto que tanto as crianças quanto as famílias devem sentir-se seguras no ambiente escolar, público ou privado, pois ambos devem se organizar para atender as especificidades das crianças, dos profissionais, dos pais e dos demais funcionários que trabalham naquele ambiente. “Portanto, o espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos”. (FARIA, 2001, p. 78)

É muito importante cuidar do aspecto e do ambiente do espaço físico. Não precisa estar decorada como a última moda ou fazer uma escola de revista, mas o importante é criar um lugar acolhedor, que possa fazer modificações de acordo com as necessidades das crianças e das pessoas que dele necessitam. (BASSEDAS, 1999)

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto (s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 2001, p. 70, 71)

Para Faria (2001), tanto o espaço externo quanto o espaço interno devem permitir que as crianças realizem experiências que favoreçam o autoconhecimento em relação aos obstáculos e perigos que o ambiente proporciona, ou

seja, mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, pois as crianças vão aprender a subir, descer, tomar cuidado redobrado ao manusear uma tesoura ou outros objetos. Mas, para isso, é necessário que estes ambientes também permitam que as crianças realizem atividades individuais ou em grupos, com o auxílio do adulto ou sem esta ajuda, atividades com muitos movimentos ou poucos movimentos, brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras com brinquedos ou fantasias, enfim, os espaços escolares devem ser pensados e preparados para atender principalmente as crianças que dele utilizam.

É certo que não existe um livro de receitas para trabalhar com crianças, mas cabe ao educador infantil ser observador, cuidadoso, ágil para perceber os perigos que poderão surgir. Isto não quer dizer, porém, que o adulto deve “prender” a criança por longo tempo sentada, pois os alunos precisam ter autonomia para brincar, se divertir, interagir com seus pares, afinal, eles estão vivos, precisam movimentar-se, receber estímulos por parte do seu educador, serem respeitados enquanto seres pensantes e detentores de direitos.

Bassedas, Huguet e Solé (1999), defendem que o espaço escolar deve ser acolhedor, portanto não necessita fazer uma combinação de cores muito trabalhadas, mas é importante que ao decorar os espaços o adulto se coloque no lugar das crianças, tentando olhar para este local com “olhos e medidas de crianças”.

A organização da sala, das estantes, dos armários e dos cantinhos deve possibilitar a utilização progressiva da autonomia e favorecer que a criança possa fazê-la sozinha. Por isso, consideramos tão importante prever todas essas questões. É preciso que nos coloquemos em seu lugar e, na medida do possível, com seus olhos, tentando reconstituir o espaço e aquelas tarefas que queremos exigir delas. Observemos se os espaços estão bem-delimitados, se é fácil colaborar para afastar ou guardar as cadeiras, se podem pegar seus colchonetes para dormir, se alcançam os seus bibeiros, etc., depois, à medida que passa o tempo, podemos ir modificando ou melhorando os aspectos pouco funcionais que, em um primeiro momento, não havíamos percebido. (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 111-112)

Diante disso, observamos que é importante que o educador se preocupe com a organização do espaço interno, pois as crianças necessitam sentirem-se acolhidas para uma boa adaptação escolar, sendo certo que o educador deve tomar os cuidados cabíveis em decorar a sala de aula de uma forma que contribua para a autonomia das crianças, sempre pensando em tornar agradável ao aluno que dela faz

uso, como também criar um ambiente que proporcione diversos tipos de aprendizagem aos pequenos, pois de que adianta um espaço lindo e maravilhoso se não pode ser ao menos explorado por eles.

É importante que a criança se veja constantemente desafiada com novas tarefas e desafios. Na medida em que planejamos um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica. (BARBOSA , 2001, p. 77)

Assim, é de extrema importância que o educador tenha em mente que a sala de aula deverá ser organizada de acordo com as necessidades das crianças, de forma que os materiais, brinquedos, jogos, fantasias e outros objetos encontrados neste ambiente devam estar disponibilizados de maneira que não lhes ofereça risco, mas sim organizados de um modo que venha a contribuir para novas aprendizagens.

Muitas vezes ouvimos comentários de professores reclamando que os seus alunos não param sentados e quietos, querem ficar andando de um lado para outro na sala de aula, tentando subir nas cadeiras e mesas a ponto de se machucarem. Mas, diante desses fatos, revela-se oportuna a reflexão sobre o assunto. Será que estes alunos não estão precisando sair um pouco do ambiente interno e brincar livremente no parque ou pátio? Ou ainda: está havendo coerência em prender as crianças em salas fechadas com brinquedos e objetos estocados no topo das prateleiras e/ou trancados dentro dos armários?

A luta por melhorias no campo da educação infantil não deve cessar. Os profissionais que lidam com os pequenos no dia-dia e sabem o esforço que fazem para continuar trabalhando na área, não devem desanimar frente aos diversos problemas que enfrentam no desenvolvimento de seu trabalho, mas cabe também a toda sociedade lutar por melhorias nas creches e pré-escolas, para que prestem à população infantil serviços de qualidade, com intuito de contribuir para o seu desenvolvimento pleno, ou seja, cuidar, educar, respeitar, bem como, proporcionar momentos de prazer, alegria, coragem e criatividade, de uma forma que valorize a criança como um ser de direitos, afinal as crianças serão o futuro de nossa nação e,

por esse e muitos outros motivos, precisam ser encorajadas a serem autônomas e críticas para que assim cresçam felizes e independentes.

Para que esse objetivo seja alcançado é importante que as dificuldades que poderão surgir durante a batalha sejam corajosamente superadas, cabendo ao educador estudar, ser competente e eficaz quando está com seus alunos, pois as crianças merecem ter suas infâncias respeitadas, enfim, precisam viver a sua fase infantil de maneira harmoniosa, de modo que a escola e seus profissionais estejam preparados para atender aos alunos que dela fazem uso.

Com base, portanto, nas reflexões fundamentadas nas literaturas estudadas neste trabalho, a questão central debatida versou sobre a real percepção que os egressos do curso de pedagogia da UEL têm sobre sua formação para atuar na educação infantil. Para tanto, foi realizada consulta junto a alguns egressos acerca das questões levantadas, o que será objeto de estudo no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo temos como objetivo de estudo da formação do pedagogo para atuar na educação infantil a partir do curso de pedagogia da UEL.

3.1 O Curso de Pedagogia da UEL

O curso de Pedagogia da UEL foi criado no ano de 1960 para atender aos pedidos da comunidade por um curso de formação para professores. Este curso nasceu primeiramente na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, em 1956, autorizado para funcionar pelo Decreto nº 43.143, de 03 de dezembro de 1958, sendo que no ano de 1960 foram criados os cursos de Pedagogia e Didática, mas este último permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963, visto que no ano de 1964 as matérias pedagógicas já pertenciam ao curso de Pedagogia. (UEL, 2010)

As atividades do curso de Pedagogia iniciaram-se no ano de 1962, cujo reconhecimento ocorreu em 1968, por meio do Decreto 62.170, e somente no ano de 1970 foi criada a Fundação Universidade Estadual de Londrina, situada no campus universitário, através do Decreto nº 18.110, de 1970, tendo seu reconhecimento oficial pelo Decreto Federal nº 69.324, de 07 de outubro de 1971. (UEL, 2010)

Segundo dados coletados no site eletrônico da Universidade Estadual de Londrina, o curso de Pedagogia já passou por diversas reformulações relacionadas às suas características gerais.

De 1962 a 1973, o curso oferecia uma única formação: Licenciatura em Pedagogia.

No período de 1973 a 1992, o curso utilizava o sistema de créditos, sendo pautado em um tronco comum e depois dividido nas seguintes habilitações, oferecidas isoladamente: a) Orientação Educacional; b) Supervisão Escolar; c) Administração Escolar em Escolas de 1º e 2º graus e; d) Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais.

Entre os anos de 1982 e 1983, as habilitações sofreram mudanças e passaram a ter as seguintes nomenclaturas: a) Orientação Educacional; b) Supervisão Escolar nos 1º e 2º graus; c) Administração Escolar em Escolas de 1º e 2º grau e; d) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.

De 1992 a 1998, o curso ofereceu habilitações acopladas, onde aquela de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau passou a ser considerada básica e a ela foram acopladas as outras disciplinas.

No ano de 1991, foram elaborados os primeiros projetos políticos pedagógicos do curso, oferecendo as seguintes habilitações: a) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional; b) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar nos 1º e 2º graus; c) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração Escolar nas Escolas de 1º e 2º graus; d) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para a pré-escola e; e) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 1998 a 2007, novas modificações ocorreram no curso de pedagogia da UEL (as quais se iniciaram em 1997), sendo que as habilitações eram oferecidas acopladas à habilitação nuclear, que era Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, a qual posteriormente foi denominada como Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

As habilitações indicadas foram: a) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; b) Orientação Educacional; c) Supervisão Escolar e; d) Educação Infantil e Séries Iniciais.

Segundo a Resolução CEPE nº 102/2001, algumas adequações deveriam ser implantadas no ano de 2002, mantendo-se a mesma organização curricular de 1998 com algumas modificações, quais sejam: a) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais; b) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional e; c) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar para o Exercício no Ensino Fundamental e Médio.

A referida resolução extinguiu ainda as seguintes atividades acadêmicas locadas na quarta série do curso de pedagogia: a) 3EST 638 – prática do ensino de didática A: Estágio supervisionado; b) 3EST 639 - prática do ensino de Filosofia da educação A: Estágio supervisionado; c) 3EST 640 - prática do ensino de história da educação A: Estágio supervisionado; d) 3EST 641 - prática do ensino de metodologia do ensino das séries iniciais do ensino fundamental; e) 3EST 642 - prática do ensino de psicologia da educação A: Estágio supervisionado e; f) 3EST 643 - prática do ensino de sociologia da educação A: Estágio supervisionado.

Em substituição às atividades anteriores foi criada a Atividade Acadêmica Obrigatória 3EST 647 – Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas, a ser ofertada na 4ª série do curso de Pedagogia, em todas as habilitações, com carga horária de 102 horas práticas. Essa Resolução também altera a ementa da disciplina 3EDU 093 Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas, conforme segue: 3EDU 108 Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas A: “formação de professores e trabalho docente: fundamentos teóricos e metodológicos”.

De acordo com a Resolução CEPE nº 207/2002, no ano letivo de 2003 ocorreu alteração na carga horária da atividade 3EST605 Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar, passando de 136 horas teóricas para 00 hora teórica e de 68 horas práticas para 204 horas práticas.

No ano de 2005 a Resolução CEPE nº 46/2005 reformulou o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia (com as alterações introduzidas pela Resolução CEPE nº 272/2005), passando a oferecer as habilitações: a) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar e; b) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.

No ano de 2007 a resolução CEPE/CA nº 187/2006 reformulou o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Com essa reformulação curricular foram extintas as habilitações, visto que é pautada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo como referência formativa três grandes áreas: a Docência, assumida como base da

proposta pedagógica; a Gestão Pedagógica e a Pesquisa. Este curso forma o Licenciado em Pedagogia, ou seja, o pedagogo com possibilidade de atuação na docência e na gestão pedagógica.

No ano de 2009 o curso de pedagogia foi novamente reformulado para serem implantadas, em 2010, as novas mudanças nas cargas horárias, alterando a duração do curso para quatro anos e meio, totalizando 3244 horas.

De acordo com as informações obtidas através do site da UEL, observamos que o curso de pedagogia, desde a sua criação, passou por diversas modificações ao longo dos anos e mesmo depois de tantas modificações, hoje o seu foco principal é a docência, como determinam as Diretrizes Curriculares.

Diante disso, vale ressaltar a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) reafirmando que:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE 2000, p. 37)

Verificamos, assim, a importância da sólida formação para que o pedagogo esteja realmente preparado para exercer o seu papel, pois fica claro que o aluno de pedagogia deve estar preparado para o trabalho pedagógico, seja na gestão ou na docência, cabendo a este profissional estar comprometido com o seu trabalho social e político.

Conforme se infere da citação acima, a ANFOPE (2000) defende a qualificação dos professores com uma sólida formação teórica juntamente com experiências que permitam ao aluno o contato com a realidade da escola.

De acordo com o assunto abordado, estabelece o artigo 3º das Diretrizes do Curso de Pedagogia que “a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do pedagogo é princípio básico do curso, sendo privilegiada em todo o

processo para que a apreensão do fenômeno educativo ocorra de forma gradual, dialógica e integrada.” (2006, p. 2)

Porém, no que diz respeito ao estágio, Pimenta (2004) relata que muitos alunos concluem ser esta a parte prática do curso, no que se separa da teoria, e não é raro ouvir de alunos que já concluíram seus cursos dizerem que “a profissão se aprende na prática”, “certos professores e disciplinas são muito teóricos”, ou, “na prática a teoria é outra”. Assim afirma Pimenta (2004, p. 33):

No cerne dessa afirmação, popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Segundo Piconez (1994, p. 31), “a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional uma vez que, sendo uma atividade teórica-prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso”. Com isso, podemos destacar que a contraposição que existe entre prática e teoria no curso de pedagogia, pode estar associada à grande desigualdade de carga horária para aulas práticas e teóricas, haja vista que as horas dedicadas para o estágio ocorrem em menor proporção que as horas destinadas às aulas teóricas, e devido a isso o aluno acaba por separar teoria e prática, quando sabemos que isto deveria ser indissociável.

Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2004, p. 45)

Notamos, diante disso, que o curso de graduação, juntamente com os estágios supervisionados, além de oferecer ao estudante conhecimentos teóricos e práticos, necessitam também preparar um profissional consciente das suas funções, reflexivo e crítico, pois é preciso ajudar o futuro profissional a construir sua identidade, dentro e fora da universidade, para que este seja capacitado para atuar em sua área de formação. Ainda de acordo com Pimenta (2004, p. 61),

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Assim, constatamos que os cursos de graduação em pedagogia devem formar alunos reflexivos e criativos, pois estes devem recriar o velho para que desta forma contribuam para o surgimento de uma nova cultura escolar, aprendendo através dos estágios e aceitando aquilo que é bom e correto. Ainda, devem criar novas maneiras de facilitar a aprendizagem dos alunos, facilitando e desenvolvendo novos métodos de ensino a fim de colaborar com a educação.

Nesse aspecto, Franco (2003, p. 71) afirma que:

Não haveria necessidade de pedagogia se não fosse crucial ao homem, para se fazer homem, ser conduzido à cultura e, nesse processo, aprender, interpretar, criar significados para que, amalgamado com os significados da cultura, fizesse homem e construtor da cultura.

De acordo com Brandão (2006), a escola não é o único lugar onde a educação acontece, mas é neste espaço que é privilegiado o exercício da ação educativa como prática social intencionada, pois existem outros lugares em que produzem saberes e valores, como exemplo a família ou grupos sociais, mas nem sempre a intencionalidade está presente nessas práticas, razão porque é de extrema importância que a educação escolar tenha um caráter pedagógico, favorecendo a emancipação do sujeito.

Nesse contexto, é necessário que o professor seja um profissional reflexivo, deixando de ser apenas técnico e reproduzidor de conhecimentos escolhidos por seus superiores, pois os professores devem possuir conhecimentos e teorias sobre sua prática, inovando e abrindo novas possibilidades para a práxis educativa.

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional que, reconhecido como pedagogo. Essa presença se faz necessária tanto para a construção de um ambiente investigativo que permita e favoreça uma cultura da pesquisa de forma a produzir conhecimentos e procedimentos científicos que estejam continuamente

fertilizando e referenciando essas práticas -, como também na construção de novas e atualizadas concepções da prática educativa. (FRANCO, 2003, p. 99)

O grande desafio de buscar uma escola que cumpra com seu papel social de humanizar e emancipar os cidadãos incumbe aos pedagogos e educadores, pois o curso de pedagogia deve formar um profissional crítico e reflexivo para que este seja mediador da teoria e práxis educativa, sendo este comprometido com a construção de um projeto político que realmente tenha intenções de transformação do homem e sociedade. Para Libâneo (2005, p. 514),

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Vejamos qual é o perfil almejado do concluinte do curso de pedagogia da UEL ao término do curso segundo as diretrizes que o regem (Resolução CEPE/CA nº 187/2006, anexo II):

O curso de pedagogia formará um profissional cuja base de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas. O curso de pedagogia deve abranger a formação do (a) educador (a) um sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade.

Verificamos, portanto, que a profissão de pedagogo desenvolve-se em um amplo campo de práticas educativas, de modo que o egresso do curso de pedagogia da UEL poderá atuar como gestor, supervisor, administrador, pesquisador ou orientador, em empresas ou órgãos públicos, enfim, poderá exercer seu trabalho em espaços formais, informais e não formais, tendo como base de atuação a docência pautada na teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas, trabalhando sempre em prol da sociedade.

No próximo tópico será apresentada a consulta com alguns egressos do curso de pedagogia da UEL a respeito de sua formação para atuar na educação infantil.

3.2 As Reflexões Compartilhadas

Muitas foram às dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, pois não foi fácil encontrar egressos da UEL atuando na área de educação infantil que aceitassem ceder um pouco de seu tempo para uma entrevista pessoal. Por essa razão, tornou-se necessário que outro tipo de instrumento fosse providenciado para tentar colher algumas informações a respeito do trabalho desses egressos e outras questões que também pudessem contribuir para a conclusão deste estudo.

Assim, foram distribuídos vinte e três questionários para egressos do curso de pedagogia da UEL, mas somente oito egressos contribuíram com esta pesquisa, sendo que quatro pessoas não devolveram o questionário, outras três não estavam trabalhando na área da educação e oito desses ex-alunos nunca atuaram na educação infantil. Mesmo diante dessas dificuldades, a consulta foi realizada.

A primeira questão do questionário referiu-se ao nome do egresso, idade, ano de conclusão de curso e curso de especialização. De acordo com as informações coletadas, os egressos do curso de pedagogia que responderam as questões apresentaram idades variadas entre vinte e dois anos a quarenta e um anos de idade, sendo que duas pessoas concluíram o curso na década de 90 e o restante dos egressos (seis) concluíram o curso entre os anos de 2003 e 2008.

Oito egressos consultados responderam que já concluíram também um curso de especialização e apenas uma professora respondeu que além de ter concluído especialização em “Educação Infantil” já havia terminado o curso de mestrado em “Tecnologia na Educação” na cidade de Salamanca (Espanha).

Notamos que entre os egressos consultados somente duas pessoas especializaram-se em “Educação Infantil”, outras duas professoras em “Gestão Escolar”, duas pessoas especializaram-se em “Psicopedagogia” e um consultado respondeu que acabara de concluir o curso de especialização em “Metodologia da Ação Docente”. Um fato muito curioso é que todos os questionários (vinte e três) foram

distribuídos para pessoas do sexo feminino, o que permite concluir que o curso de pedagogia é bastante procurado pelas mulheres, visto que as salas de aulas do curso de pedagogia da UEL são freqüentadas por pouquíssimos homens e, ao procurar por pedagogos para realizar este trabalho, somente conseguimos localizar mulheres.

Este fato nos faz refletir a respeito do que diz Oliveira (2002) a respeito da era industrial, quando as mães trabalhadoras procuravam vizinhas ou outras mulheres para cuidar de seus filhos enquanto estivessem trabalhando fora de casa, pois ao lembrarmos este fato podemos considerar que existe uma tradição cultural de mulheres trabalhando com crianças pequenas.

Outro fato importante que constatamos na ocasião em que os egressos responderam a respeito da sua percepção sobre sua formação no curso de pedagogia da UEL para atuar na educação infantil (questão número dois do questionário), oportunidade onde a maioria das respostas foram que essa universidade conta com excelentes professores, que trabalharam muito bem a teoria a respeito da criança.

Devido a isso, consideram que em razão dos embasamentos teóricos, junto com as boas aulas que puderam vivenciar dentro da universidade, hoje conseguem atuar com segurança. Assim responderam alguns egressos:

Tive muitos professores excelentes durante o último ano de faculdade, professores empenhados em transmitir um bom trabalho a se fazer na educação infantil [...] Uma das professoras que nunca me esquecerei é a C. Suas aulas eram maravilhosas, práticas especialmente na educação infantil, pois a sua prática e teoria me deram respaldo e até o próprio ato reflexivo da minha prática pedagógica. (egresso 01)

Minha formação na habilitação em educação infantil foi muito proveitosa, tive vários professores que nos levaram a uma análise crítica do sistema educacional e também das necessidades e direitos das crianças pequenas. Durante as aulas aprendemos a respeitar as crianças dentro de seus limites correspondentes a cada faixa etária. A UEL me deu muita base para atuação como educadora. (egresso 03)

Diante destas respostas, cabe aqui indicar o que estabelece o Parecer n. 5/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 13 de dezembro de 2005, que propôs a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia:

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”. (BRASIL, 2005, p. 13)

Os depoimentos também nos remetem à ideia de formação docente e da qualidade de ensino.

É muito importante que a universidade se preocupe com a qualidade do ensino que é realizado pelos professores em seus cursos. A qualidade do ensino que se pratica numa universidade está também atrelada ao conceito de formação docente, e segundo Imbernón (2006), esta qualidade deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e hoje é pensada levando em consideração a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos. A formação de qualidade deve ser adequada às necessidades profissionais e sociais de maneira a repercutir na qualidade do ensino.

O conceito de qualidade de ensino não é estático e nem existe um único modelo, pois depende da ideia de formação e de ensino que se tem, da qualidade dos docentes e dos alunos de uma instituição educacional. (IMBERNÓN, 2006)

Os egressos consultados ressaltaram ainda que é importante refletir sobre seus trabalhos no dia-a-dia, sendo que ainda precisam estudar e ler a respeito da criança, pois aprenderam no curso o quanto a leitura e a pesquisa são importantes para a atuação nesta área da educação.

A respeito do assunto ressalta Fávero (1999):

Tendo presente esses elementos, devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue emprego de tecnologias e de

soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos. (FÁVERO, 1999, p. 54 *in* ALVES, 1999)

Sem perder de vista esse entendimento, é importante conceber a universidade, então, tal como descreve Pimenta e Anastasiou (2002, p. 161-162):

Como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

A universidade assim concebida está a serviço da educação e da construção da sociedade humana. Dessa forma, deve ter como norte o sentido da educação, que é o da humanização, que é o mesmo que, “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.162)

Deste modo, fica evidenciada a importância da universidade trabalhar a teoria de uma forma que seja significativa para o aluno, contando com uma boa equipe de docentes preparados para promover a aprendizagem, a pesquisa continuada, a reflexão e a criticidade, ressaltando que a maior parte dos consultados nesta pesquisa responderam que foi no curso superior que adquiriram um bom embasamento teórico para atuar com segurança.

Dentre os oito egressos consultados, ao responderem a questão número três do questionário proposto na pesquisa a respeito dos aspectos positivos do curso de pedagogia da referida universidade, seis consultados responderam que o curso é muito rico em teoria e que foi desta forma que despertaram a curiosidade e o gosto pela leitura de diversos assuntos pertinentes a área educacional.

Também há relatos de que as disciplinas de didática e as disciplinas voltadas para área de educação infantil tiveram grande influência para despertar nas alunas a responsabilidade que se deve ter para a formação de crianças cidadãos, respeitando seus direitos e trabalhando com eficiência em prol dos alunos com respeito e dignidade. Sobre essa questão afirma Libâneo (1997):

Daí considerar-se a didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias (ou de temas), nas quais os problemas específicos do ensino das distintas matérias se esclarecem e se particularizam sob características comuns, básicas, da atividade pedagógica e, em particular, do processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, cinco desses egressos, ou seja, a maioria, relataram que sentiram falta de mais horas de aulas práticas durante o curso, pois quando começaram o trabalho na educação infantil surgiram algumas dúvidas que só puderam ser solucionadas na prática.

Todos os egressos consultados destacaram a pouca carga horária destinada às aulas de estágio supervisionado, o que somado à questão das poucas aulas práticas que tiveram, constituem o aspecto negativo do referido curso. A dificuldade encontrada não é estudar a teoria, pois reconhecem a importância desta, mas as aulas práticas complementam a teoria e devido às poucas horas destinadas ao estágio, os egressos sentiram sua falta quando começaram a atuar.

Ao final deste capítulo sintetizamos os principais resultados obtidos por meio da consulta aos egressos:

- O reconhecimento da importância da sólida formação, para que o professor de educação infantil esteja realmente preparado para exercer suas funções no seu dia-a-dia escolar;
- O reconhecimento de que este curso conta com excelentes professores, que trabalharam muito bem a teoria a respeito da criança pequena;
- A indicação de que os embasamentos teóricos, junto com as boas aulas na universidade, minimizam as dificuldades para trabalhar com crianças pequenas, demonstrando a importância da teoria estudada na universidade;
- A indicação de que o curso de pedagogia da UEL apresenta como aspectos positivos, bons professores e estudos ricos em teorias;

- A indicação de que a pouca carga horária destinada aos estágios e as poucas oportunidades de exercício da prática docente foi considerado um aspecto negativo do curso;
- A compreensão do quanto é importante integrar a prática com a teoria, visto que, um dos aspectos negativos apontados pelos egressos foi a separação entre aquilo que deveria estar unido, ou seja, a teoria e prática.
- Ficou evidenciado também o quanto é importante integrar o cuidar com o educar na educação infantil.

Assim, diante dos relatos dos egressos e das pesquisas bibliográficas, concluímos que o estudo teórico afigura-se indispensável na formação acadêmica, entretanto, não devemos dissociar a teoria da prática, pois somente a conjunção entre elas possibilitará ao profissional desempenhar suas funções de modo satisfatório, sem maiores dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela realização deste Trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir de estudos realizados durante as aulas ligadas à educação infantil, despertando assim uma imensa paixão e curiosidade sobre as crianças de zero a seis anos de idade, principalmente àquelas que estão inseridas em creches ou pré-escolas.

Frente a isso, vários pensamentos e reflexões deram lugar a preocupações, e então a uma procura em esclarecer qual é a percepção dos egressos do curso de pedagogia da UEL a respeito da sua formação para atuar na educação infantil, e qual o papel que o profissional de educação infantil deve assumir dentro de sua área de formação profissional, porquanto a sociedade, de modo geral, ainda crê que o educador infantil somente “cuida” de crianças.

Por este motivo, por meio deste estudo pretendemos esclarecer qual é a percepção dos egressos do curso de pedagogia da UEL a respeito da sua formação para atuar em educação infantil, visto que muitas mudanças ocorreram na grade curricular nos últimos anos.

Ao aprofundarmos os estudos a respeito dos conhecimentos sobre a formação do pedagogo, no que tange ao seu trabalho na educação infantil, foi possível verificar que cabe ao educador respeitar as crianças enquanto seres pensantes e de direitos, pois essa modalidade de educação não pode ficar pautada no assistencialismo, onde as professoras somente cuidam das crianças, sendo de extrema importância que o profissional de educação infantil integre o cuidar com o educar, pois cabe a ele despertar na criança a curiosidade, estimular os alunos a desenvolverem suas capacidades de pensar, agir, movimentar-se, contribuindo para que assim se desenvolvam com felicidade.

Com a pesquisa bibliográfica percebemos que o profissional de educação infantil, além de lidar com as crianças pequenas, também deve se preocupar com a sala de aula, com os espaços destinados às brincadeiras, entender que o planejamento deve ser flexível, entre outros aspectos que não podem ser esquecidos, pois eles também fazem parte do trabalho do educador.

Ao realizarmos a consulta, ouvindo egressos do curso de pedagogia da UEL, percebemos o quanto é importante o professor de educação infantil ter consciência que os conteúdos ali estudados são necessários para a sua função no dia-a-dia com as crianças, já que muitos dos nossos consultados responderam que graças ao curso de pedagogia da UEL hoje trabalham com tranqüilidade, pois conhecem, entendem, respeitam as crianças pequenas e acima de tudo todos relataram que a presença de bons professores que encontraram na universidade foi de grande valia para o entendimento das teorias estudadas e que graças a isso, hoje desempenham suas funções de maneira significativa na educação de seus alunos.

Analisar os pontos negativos e positivos na avaliação que os egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina fazem de sua formação para atuar na educação infantil foi muito interessante, pois todos relatam que a teoria aprendida no curso juntamente com boas aulas que tiveram com excelentes professores foram os aspectos positivos apontados por todos os consultados. Quanto ao aspecto negativo do curso, a maioria respondeu que a pouca carga horária destinada ao estágio obrigatório deveria ser aumentada e, também apontaram que era necessário ter mais aulas práticas, mesmo sabendo que o curso não é só prática, os egressos concluíram que houve separação entre “hora da prática e hora da teoria”.

Enfim, foi de grande valia realizar este trabalho a medida que pudemos compreender que o professor de educação infantil não é mero cuidador, mas um profissional que deve estar qualificado para exercer suas funções com seriedade e eficiência.

A partir das análises e estudos dessa pesquisa, percebemos o quanto devemos lutar por uma educação melhor, a começar pelo trabalho em sala de aula, pois cabe aos professores fazer a diferença com os alunos, despertando neles a força, a coragem, o ânimo e a esperança de que este mundo poderá ser melhor partindo da educação.

Outro fator que chamou a atenção foi que todos os egressos continuaram a estudar, já que nenhum ficou estagnado depois da sua colação de grau, ou seja, nenhum dos consultados deixou de estudar após o término do curso de pedagogia, demonstrando a importância do estudo continuado.

Acreditamos que este trabalho interessa bastante tanto para os docentes da UEL quanto para os alunos. Para os docentes universitários é prestigioso ler sobre o seu trabalho bem feito com os egressos do curso de pedagogia, visto que os professores foram elogiados por suas metodologias de ensino. Para os alunos que ainda estão estudando nesta instituição é importante que o trabalho provoque uma reflexão sobre a seriedade com que devem conduzir seus estudos, pois estão inseridos em uma universidade de qualidade, que realmente prepara seus alunos para trabalhar de forma integrada com crianças pequenas.

Diante dessas considerações, destacamos que esta pesquisa interessa para o curso, na medida em que os egressos elencam tanto aspectos positivos como aspectos negativos. É interessante analisar tais aspectos abordados para tentar mudar e melhorar, buscando beneficiar a todos os envolvidos nesta questão.

Nessa linha, outras questões poderão surgir a partir deste trabalho, como por exemplo uma pesquisa a ser realizada com os egressos que atuam no ensino fundamental a partir das experiências em sala de aula logo após terem concluído sua graduação, ou ainda realizar pesquisas voltadas somente para creches e pré-escolas para conhecer melhor como a educação infantil está sendo trabalhada nos ambientes filantrópicos. É assistencial ou realmente é feito um trabalho educativo com bons profissionais capacitados?

Por fim, destacamos que foi muito gratificante realizar este tipo de trabalho com egressos da UEL, pois isso nos proporcionou segurança naquilo que escolhemos como carreira profissional: ser professora. Desta forma, acreditamos que para ser professor de educação infantil, não basta apenas gostar de crianças, pois cabe a este profissional entender as crianças, respeitar esses indivíduos enquanto cidadãos e acima de tudo proporcionar a essas vidas momentos de felicidade, de prazer em estar num ambiente escolar, contribuindo com seu desenvolvimento motor, psicológico e intelectual, entre outros tão importantes nesta tenra fase da vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores – Reflexões sobre o seu ensino. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-190.

ANFOPE. Documento do X Encontro Nacional 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

ANGOTTI, Maristela (org). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projeto Político Pedagógico para a educação infantil. *In*: REDIN, E; MULLER, F; REDIN, M.M. (orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 77-82.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHNER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil: pra quê te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 67-79.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 mar. 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 11 set. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 5-15.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores pensar e fazer**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 53-71.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARIBOLDI, Antonio. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisas e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 161-167.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEÃO, Silvana. Crise ameaça creches filantrópicas. **Folha de Londrina**. Londrina, 21 fev. 2010. Caderno Geral, p.10.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodologias. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia e pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-33.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. *In* HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo, SP: Editora Universidade de São Paulo, 2001. p. 225-240.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORENO, Gilmar Lupion, **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil:** organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A Criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (org) **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org) **Educação infantil:** muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em 15 abr. 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 15. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

RICHARDSON, Roberto Jarry; SOUZA, José Augusto de. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 10-12, abr. 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pedagogia: história do curso. Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/historia-do-curso.php>. Acesso em: 25 jul. de 2010.

_____. Resolução CEPE/CA nº 187/2006, de 13 de dezembro 2006.
Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2007. Londrina: s.n. 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 2**Termo de Consentimento Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Este questionário/ou entrevista faz parte da minha coleta de dados para a realização do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), no curso de Pedagogia da UEL, que desenvolvo sob orientação da Professora Maura Morita Vasconcellos.

O título de meu trabalho é **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL NA PERCEPÇÃO DE SEUS EGRESSOS**. O objetivo é analisar a percepção que os egressos do curso de Pedagogia da UEL tem a respeito de sua formação para atuar na Educação Infantil.

Para tanto, agradeço sua colaboração, que é muito importante.

Comprometo-me a manter total anonimato em relação aos seus dados assim como asseguro-lhe o direito de, a qualquer momento, retirar seu consentimento para uso das informações coletadas.

Em / / 20__

Concordo em colaborar com a Pesquisa, nos termos acima.