

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB
A PERSPECTIVA DISCENTE**

Telma Aparecida Teles Martins
Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Goiânia-Goiás
2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB
A PERSPECTIVA DISCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e profissionalização docente.

Orientadora: Profª Drª Ivone Garcia Barbosa

**Goiânia-Goiás
2007**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Martins, Telma Aparecida Teles.
M386e A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente / Telma Aparecida Teles Martins. –2007. 221 f. : il., tabs., qds.

Orientadora: Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 210-221.

Inclui listas de abreviaturas, tabelas e de quadros. Apêndices e anexos.

1. Formação de professores – Goiânia (GO) 2. Professores - Educação de crianças – Formação I. Barbosa, Ivone Garcia II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação III. Título.

CDU: 371.13:37.046.12 (817.3)

TELMA APARECIDA TELES MARTINS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB
A PERSPECTIVA DISCENTE**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 05 de outubro de 2007, pela Banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof^ª Dr^ª Ivone Garcia Barbosa – UFG

Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski – UCG

Prof^ª Dr^ª Andréia Ferreira da Silva – UFG

Ao meu amigo e amado Leandro, companheiro
de lutas e conquistas. Presente sempre.
À minha família e amigos, que preenchem a
minha vida!
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Bom agradecer novamente as pessoas que me acompanham há tanto tempo e dessa vez numa realização maior, mais ousada e, porque não dizer, mais prazerosa ainda! E neste momento de pura alegria, faz-se necessário agradecer, especialmente, algumas pessoas que direta e indiretamente envolveram-se com o trabalho:

Agradeço a Ivone, amiga, professora, orientadora que nas caminhadas e lutas sempre esteve comigo, mostrando-me como ser uma pessoa sempre melhor. Ensinando-me que todos os dias são dias para renovar a vida, a confiança, o amor e a responsabilidade com os outros. Nos momentos de orientação sempre direcionando o meu pensar a fim de conseguir fazer com que eu pensasse certo, como afirma Paulo Freire.

Ao meu amigo e amado Leandro, que sempre me apoiou e encorajou nos momentos mais difíceis dessa caminhada tortuosa que é a elaboração final de um trabalho de longa data.

Agradeço a minha família que cada um com seu jeito especial me confortaram, apoiaram, suportaram os dias de ausência, e os dias que mesmo perto estava tão longe, viajando por entre números, pessoas, movimentos, enfim ações que esta reflexão exigia de mim. A família é o maior bem que podemos ter e, por isso, agradeço-lhes a compreensão.

À minha irmã Nyvia que, no limite de suas ações, não mediu esforços para manter minha saúde em dia, preocupando sempre comigo.

Meus sobrinhos Rebeca, José Henrique, Samuel e Pedro Paulo que, com muita dificuldade, compreenderam que naquele momento eu tinha que estudar e não podia brincar.

À minha mãe Ana Maria que sempre entendeu as minhas ausências.

Agradeço a Nancy que com paciência e dedicação esteve presente, noites a fio, literalmente, discutindo sobre criança, professor, formação de professores, cansaço, tristeza, bolo de aniversário, angústias, entre outras coisas que fizemos e vivemos nesses dias intermináveis de escrita do trabalho.

Ao Davi, primo e amigo, que me socorreu sempre, nos momentos de “panes”, minhas e do computador.

À dona Luzia, pessoa imprescindível que sempre esteve comigo com suas atitudes incondicionais dando-me suporte.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa “A infância e sua educação”, que nas discussões coletivas lançaram um olhar dialético ao meu trabalho.

Aos meus amigos, Kaled e Larissa, pois juntos compartilhamos as alegrias e tristezas de se viver um Mestrado, que me deram apoio e força nos momentos de cansaço, proporcionando-me boas risadas, alegrias e muitas “bobagens”, agradeço-lhes de coração.

À Auxiliadora, companheira na construção de tabelas, sofrendo e se alegrando junto comigo frente às informações valiosas para esse trabalho.

À Professora Dr^a. Iria Brzezinski, que durante a minha caminhada acadêmica contri· significativamente para a minha formação pessoal e profissional e pelas considera extremamente pertinentes feitas à Dissertação.

À Professora Dr^a Andréia Ferreira da Silva com sua disponibilidade como Coordenadora, possibilitando-me acesso às informações necessárias para a elaboração deste trabalho e, como leitora, dando-me contribuições valiosas. Muito obrigada!

Aos professores responsáveis pela minha formação, em especial, aqueles da Faculdade de Educação: Dulce, Luis Dourado, Jadir, que com suas experiências contribuíram para a minha formação acadêmica, da Graduação à Pós-Graduação, e ao Professor Libâneo que com sua sabedoria e disponibilidade ensinou-me a árdua e prazerosa tarefa de ser professora.

Aos alunos e professores, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, dando informações preciosas que sem elas a realização do presente estudo não seria possível.

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, por todas as orientações dadas.

Aos amigos presentes nessa caminhada, em especial: Patrícia, Lúcio, Lydia e Kátia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos àqueles que mesmo não tendo mencionado nominalmente estiveram comigo nessa jornada dando-me força e acreditando nas possibilidades das minhas ações.

RESUMO

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente.** 2007. 230f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Nossa pesquisa compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto de *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, o qual se encontra ligado à linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos o lugar da educação infantil no curso de Pedagogia, com o objetivo de compreendermos o lugar que a Educação Infantil ocupa no Curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica dos discentes. Assumimos a premissa de que o Curso de Pedagogia é o lugar por excelência para a formação de professores de educação infantil. Com base no método materialista dialético, desenvolvemos uma pesquisa teórica, documental e empírica com a participação de 266 estudantes, e também com professores que participaram da elaboração do novo currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG aprovado em 2003. Para apreendermos o movimento concreto e contraditório deste objeto na sua totalidade sócio-histórica, realizamos as análises dialogando com Marx, Hobsbawm, Bianchetti; na área do Ensino Superior: Dourado, Oliveira, Catani, Neves, Sguissardi, Cunha; no campo da formação de professores e do Curso de Pedagogia: Brzezinski, Freitas, ANFOPE; quanto à Educação Infantil: Barbosa, Oliveira, Silva, Rosemberg, Arce, Kuhlmann, Kramer. Analisamos a historicidade e o papel da FE/UFG nas lutas dos movimentos de educadores. Partimos do campo da Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, regida pelas transformações econômicas, políticas e sociais, evidenciando o impacto das reformas educacionais no Brasil para a formação de professores para a educação infantil, visando entendermos como a lógica do capital se relaciona diretamente com as políticas educacionais. Este trabalho contextualiza a trajetória dos Cursos de Pedagogia nas últimas décadas. Buscamos relacionar a FE/UFG aos seus elementos históricos, bem como sua postura teórica e política diante das transformações sociais pelas quais vivenciaram os seus atores e as alterações ocorridas em 2003 em relação ao lugar dado à Educação Infantil, sendo esta considerada a primeira etapa da Educação Básica. O debate se dá especificamente na concepção e percepção dos discentes sobre as mudanças que o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG sofreu nesse ínterim buscando relacioná-lo com a Educação Infantil, materializado nas falas dos discentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, mostrando o lugar que ela ocupa. A educação infantil sob esse contexto está começando a ocupar um lugar com discussões pontuais, necessárias para a atuação do professor, porém ainda de forma não suficiente. Acreditamos ser necessário que professores e alunos, numa discussão coletiva, repensem a estrutura curricular, e a formação desses profissionais para atuarem tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras chave: Formação de professores; Formação de professores para a Educação Infantil; Curso de Pedagogia; Educação Infantil.

ABSTRACT

MARTINS, Telma Aparecida Teles. The infantile education in the course of education of the FE/UFG under the learning perspective. 2007. 221f. Dissertation (Program of After-Graduation in Education) - College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2007.

Our research composes one of the some over projects that however, meet in development, integrated to the project of Public Politics and Education of Infancy in Goiás: history, conceptions, projects and practical, on to the line of Research Formation and Teaching Professionalization of the College of Education of the Federal University of Goiás. We investigate the place of the infantile education in the course of Education, with the objective to understand the place that the Infantile Education occupies in the course of Education of the FE/UFG, under the optics of the learning. We assume the premise of that the course of Education is the place par excellence for the formation of professors of infantile education. On the basis of the dialectic materialistic method, we develop a theoretical, documentary and empirical research with the participation of 266 students, and also with professors who had participated of the elaboration of the new resume of the Course of Education of the FE/UFG approved in 2003. To apprehend the movement concrete and contradictory of the object in the partner-historical totality, we carry through the analyses dialoguing with Marx, Hobsbawm, Bianchetti; in the area of higher education: Dourado, Oliveira, Catani, Snows, Sguissardi, Neves; in the field of the formation of professors and the course of Education: Brzezinski, Freitas, ANFOPE; about the Infantile Education: Barbosa, Oliveira, Silva, Rosemberg, Arce, Kuhlmann, Kramer. We analyze the history and the paper of the FE/UFG, in the fights of the movements of educators. We leave of the field of the higher education in Brazil from the decade of 1990 conducted by the economic transformations, social politics and, evidencing the impact of the educational reforms in Brazil for the formation of professors for the infantile education, aiming at to understand as the capital logic is directly relates with the educational politics. This work is contexting the trajectory of the courses of Education, in the last few decades. We search to relate the FE/UFG with historical elements, theoretical position and politics ahead of the social transformations for which they had lived deeply and the occurred alterations in 2003 with the place given to the Infantile Education, being considered the first stage of the Basic Education. The debate if gives specifically in the conception and perception of the learning on the changes that the resume of the course of Education of the FE/UFG suffered, searching to relate with the Infantile Education, materialized in you say of the learning of the course of Education of the College of education of the Federal University of Goiás - FE/UFG, showing the place that it occupies. The infantile education under this context is starting to occupy a place, with prompt, necessary quarrels for the performance of the professor, however still of not enough form. We believe to be necessary that professors and pupils, in a collective quarrel, rethink the curricular structure, and the formation of these professionals to act in such a way in the infantile education as in the initial years of basic education.

Key Words: Formation of professors; Formation of Professors for the Infantile Education; Course of Education; Infantile Education.

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM – Banco Mundial
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ENEPE – Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FE/UFG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
IES – Instituições de Educação Superior
ISE's – Institutos Superiores de Educação
LBA – Lei Brasileira de Assistência
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento de Interforuns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEDESC – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação, Sociedade e Cultura
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

RECNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SESI – Serviço Social da Indústria

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SESU – Secretaria da Educação Superior

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo | 153 |
| Tabela 2: Distribuição dos sujeitos quanto ao trabalho | 157 |
| Tabela 3: Distribuição dos sujeitos que trabalham na educação | 158 |
| Tabela 4: Distribuição dos sujeitos de acordo a idade | 159 |
| Tabela 5: Distribuição dos sujeitos de acordo com o estado civil | 160 |
| Tabela 6: Distribuição dos sujeitos de acordo com a idade dos filhos | 160 |
| Tabela 7: Distribuição dos sujeitos quanto ao horário de trabalho | 161 |
| Tabela 8: Distribuição dos sujeitos quanto ao tipo de contrato de trabalho | 161 |
| Tabela 9: Distribuição dos sujeitos que trabalham na educação Infantil | 162 |
| Tabela 10: Distribuição dos sujeitos quanto à preparação e fundamentação para atuarem especificamente na educação infantil | 186 |
| Tabela 11: Distribuição dos alunos quanto à discussão sobre a Educação Infantil na Faculdade de Educação | 188 |
| Tabela 12: Distribuição das opiniões quanto a ordem de importância das disciplinas que discutem Educação Infantil | 189 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Distribuição dos alunos quanto aos motivos de escolha do Curso de Pedagogia | 164 |
| Quadro 2: Distribuição de opiniões quanto à influência do curso na atuação profissional | 174 |
| Quadro 3: Conceito de infância dos alunos do Curso de Pedagogia | 196 |
| Quadro 4: Opiniões dos alunos quanto a importância da Educação Infantil na formação da criança | 199 |
| Quadro 5: Opiniões dos alunos quanto ao conceito de Educação Infantil e importância da Educação Infantil na formação da criança | 200 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLÊMICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 | 29 |
| 1.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO CAPITALISTA | 30 |
| 1.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS | 40 |
| 1.3 O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990 | 51 |
| 1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES | 64 |
| CAPÍTULO II: O CENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 93 |
| 2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL | 94 |
| 2.2 HISTÓRIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA | 107 |
| 2.3 FACULDADE DE EDUCAÇÃO O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL | 113 |
| 2.4 O CURRÍCULO DE 2003 E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A VALORIZAÇÃO E A ADAPTAÇÃO LEGAL | 124 |
| CAPÍTULO III: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG SOB A ÓTICA DOS ALUNOS | 152 |
| 3.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG | 153 |

| | |
|---|------------|
| 3.2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A PROFISSIONALIDADE SOB A ÓTICA | |
| DOS ALUNOS | 164 |
| 3.3 A INFLUÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO | |
| PROFESSOR | 174 |
| 3.4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA | |
| DA FE/UFG | 184 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 202 |
| REFERÊNCIAS..... | 208 |

APÊNDICES

- 1- Questionário piloto
- 2- Questionário proposto aos alunos
- 3- Roteiro de entrevista para os alunos
- 4- Roteiro de entrevistas para os professores

ANEXOS

- 1- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (2003)
- 2- Resolução do CONSUNI nº 06/2002: Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário.
- 3- Resolução CEPEC nº 638: Fixa o currículo pleno do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004.
- 4- RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 790: Altera os anexos da Resolução – CEPEC nº 698, que fixa o currículo pleno do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004.

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos a Educação Infantil vem se constituindo como um objeto de investigação mais sistemático¹. Sua expansão no Brasil e no mundo deve-se entre outros fatores às modificações do papel da mulher na sociedade, com a sua inserção no mercado de trabalho² e a intensificação da urbanização. A esse respeito Barbosa (1999_b) mostra o seguinte:

[...] esta marca histórica fica bem visível quando relacionamos a história da criação de instituições como a creche no bojo do processo de industrialização dos estados e cidades brasileiras. A industrialização, até certa medida, justifica a criação de instituições de cuidado, guarda, custódia, abrigo ou tutela das crianças, filhas de mulheres trabalhadoras, facilitando a liberação dessas mães para o trabalho (BARBOSA, 1999_b, p. 12).

Diversos autores – entre eles Barbosa (1997, 1999); Alves (2002); Silva (2003); Faria (1999) – apontam que essas modificações inserem-se no conjunto de fatores complexos e contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, sociais e políticas. Para a Educação Infantil³ ter a importância que possui hoje, foram necessários inúmeros movimentos sociais e educacionais que buscaram o reconhecimento legal da educação de crianças de 0 até 6 anos.

¹ Os resultados de nossas próprias investigações demonstraram a necessidade de conhecermos e considerarmos a história da constituição das propostas educativas para crianças menores de 7 anos no Brasil, buscando a superação do descompromisso que se tem com o cuidado e a educação dessas crianças (Nota da pesquisadora).

² Houve a inserção de mulheres de várias classes sociais, sobretudo das mulheres de classe média, já que as de baixa renda sempre ocuparam funções variadas no mundo do trabalho (Nota da pesquisadora).

³ A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº. 053 de 06 de dezembro de 2006, modificando a etapa da educação básica para o atendimento de crianças de zero a cinco anos e não de zero a seis anos, pois o Ensino Fundamental passou de 8 anos para 9 anos, contemplando a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Assim indicamos no presente trabalho a expressão de até 6 anos para designar a Educação Infantil, por estar presente nos documentos oficiais do MEC e de documentos produzidos por diferentes entidades entre eles o Movimento de Interforuns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB). (Nota da pesquisadora).

A Educação Infantil se insere num contexto contraditório, de avanços e retrocessos. Avanços no tocante ao seu reconhecimento na nova legislação brasileira, a partir das reivindicações dos movimentos populares, feministas, educadores, os quais terminaram por ser contemplados, legalizando, de fato, o reconhecimento do direito e o aumento do atendimento de qualidade. A Educação Infantil é aqui compreendida como a primeira etapa da Educação Básica sendo responsável pelo atendimento de crianças até seis anos, pois trata-se de uma fase que antecede o Ensino Fundamental e que compreende a idade de sete a quatorze anos. Esse atendimento educacional ocorre em creches de zero a três anos e em pré-escolas de quatro a seis anos.

A Educação Infantil foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo o Estatuto da Criança e do Adolescente e por fim pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB). No artigo 29 da LDB, a Educação Infantil se insere no cont educacional como “a 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”.

Apesar disso, ainda são muito significativas as dificuldades que existem para a educação da criança pequena tanto em termos qualitativos quanto quantitativos como vêm mostrando ultimamente as pesquisas da área. Podemos citar, entre os pesquisadores: Campos (1991), Barbosa (1997, 1999_a, 1999_b, 2006), (1998), Machado (2000, 2002), Marquez (2006), Quinteiro (2000), Oliveira (2002), Rivero (2001), Alves (2002), Cerisara (2002), Kramer (2002, 2003, 2005).

Diante das mudanças ocorridas na área educacional e das perplexidades surgidas com os desdobramentos da LDB 9394/96, observamos que os processos de formação do educador em Educação Infantil, no Brasil, passou a ser uma exigência, embora tenhamos que admitir que continuam assumindo essa função pessoas formadas em cursos de Magistério de nível médio. Essa dubiedade no que diz respeito à possibilidade de formação parece corresponder à própria situação de marginalidade histórica imposta ao campo da Educação Infantil, ao mesmo tempo podemos refletir sobre a sua relação com a dificuldade daqueles profissionais que se assumem como professores dessa etapa da Educação Básica (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2005). Por isso, pensar a formação de professores para a Educação Infantil é pensar nessa situação que configura o campo.

Opondo-se a essa visão, nossa pesquisa propõe discutir o campo de entrelaçamento da Educação Infantil e da formação do pedagogo com base na premissa de que a realidade atual se apresenta mais complexa e dinâmica e que para educar crianças são

necessários outros elementos como a compreensão histórica social e política do campo da educação e das funções de ser professor de criança pequena.

A formação de professores para a Educação Infantil no Brasil se configurou ao longo das décadas do século XX de formas variadas, muitas vezes privilegiando o saber ligado ao senso comum em detrimento do saber técnico-científico. Nessa perspectiva, aqueles profissionais acreditavam, por exemplo, que para lidar com crianças bastavam ter amor e que quem já havia lido um livro que discutisse sobre infância entenderia tudo sobre ela.

Diversos pesquisadores se debruçaram sobre a formação de professores tanto na formação inicial como na formação continuada e em serviço, entre eles: Almeida (2003), Kramer et al (2005), Oliveira (2002), Alves, (2002, 2007), Rivero (2001), Ávila (2004), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Silva (2001, 2002, 2003), Arce (2001, 2003), Barbosa e Martins (2005), Boldrin (2007).

Tendo por base as discussões do campo da formação de professores e da formação de professores para a Educação Infantil, bem em relação à necessidade de formação do professor, para essa fase, entendemos que a formação em nível superior se faz recorrente nos dias atuais.

Nosso posicionamento guarda profundas e orgânicas relações com nossa própria história de formação e inserção como professora no campo da Educação Infantil. Ademais, esse envolvimento mantém-se com caráter crítico, ou seja, aquele que atribui uma condição de busca de superação da pura paixão através da participação e do “estranhamento” possibilitado pelo espírito inquiridor e pela pesquisa. Quanto ao primeiro e segundo requisitos, é possível afirmarmos que, em parte, resultaram de exigências cotidianas e de posicionamentos construídos ao longo da nossa formação.

Ao longo do nosso percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, tivemos a oportunidade de discutirmos crítica e contextualizadamente a educação brasileira e suas transformações históricas. Dentre as verticalizações de estudo nas quais pudemos nos envolver teve destaque a Educação Infantil, objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos especialmente desde o ano de 1998, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a infância e sua Educação, do qual participam alunos de pós-graduação e graduação, que têm desenvolvido estudos sistemáticos acerca da infância envolvendo todos os seus multideterminantes – políticas públicas para a infância, sua história e a formação de seus profissionais. O título do projeto de pesquisa desenvolvido desde 2003, pelo referido grupo se intitula: *“Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás:*

histórias, concepções, projetos e práticas”. Esse grupo integra o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC).

Além de integrarmos o Grupo de Estudos e pesquisas sobre a Infância e sua Educação, participamos como bolsista das investigações propostas no projeto *Formação de Conceitos na Pré-Escola*, desenvolvendo especificamente os subprojetos *Formação de Conceitos em Educação Infantil: O Enfoque da Revista Nova Escola* (BARBOSA; MARTINS, 1999) e *As Concepções de Alunos-Professores de Pedagogia sobre o Processo de Formação de Conceitos*⁴ (BARBOSA; MARTINS, 2000).

O primeiro projeto, desenvolvido entre o período de abril de 1998 a fevereiro de 1999, discutiu a revista Nova Escola recortando o período de setembro de 1986, ano de sua fundação, a dezembro de 1998. Essa pesquisa visava apontar as discussões sobre a Educação Infantil e a formação de conceitos de crianças pequenas e mostrava, naquele momento, que o enfoque dado a essa etapa da Educação Básica tornou-se significativo a partir da promulgação da LDB/1996, até então, o enfoque era mínimo, restringindo-se à pré-escola e à instituições particulares, nunca retratando a realidade das “creches”. Concluímos que as discussões apresentadas acerca da Educação Infantil se davam atreladas ao Ensino Fundamental.

O segundo projeto verticalizou a pesquisa sobre a formação de conceitos de alunos professores ocorrida no período de março de 1999 a março de 2000, e foi realizada com alunos da FE/UFG. As conclusões a que se chegou foi que de fato 62% dos alunos do Curso de Pedagogia eram professores e que, desses 62%, 45% eram professores de Educação Infantil. Percebemos em nossa pesquisa que havia pouca discussão sobre a Educação Infantil entre os alunos do Curso de Pedagogia. Esta questão nos incomodou, emergindo, então, a necessidade de verticalizarmos os nossos estudos sobre a temática: a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. A escolha dessa temática se deu por dois fatores: a necessidade de compreendermos de modo mais sistemático essa relação já percebida em investigações precedentes. E o outro fator, entre os objetivos do nosso atual projeto, está o de discutirmos sobre a formação de professores que atuam com crianças pequenas de até 6 anos destacando-se o Curso de Pedagogia.

A referida pesquisa, fundamentada teoricamente na perspectiva sócio-histórico-dialética, mostrou-se fundamental no desenvolvimento de nosso curso, sobretudo no que diz respeito à ampliação de nossa visão teórico-prática sobre Educação Infantil e sua inserção na política educacional. Consideramos que os dados construídos por nós contribuíram para ampliar a área de pesquisa, podendo-se destacar a relevância daqueles que se ancoram na

⁴ Orientado pela professora Doutora Ivone Garcia Barbosa.

reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia, nas concepções nele vinculadas sobre a Educação Infantil e o perfil dos professores para atuarem nessa etapa da Educação Básica.

Outras questões se fazem presentes ao pensarmos sobre a Educação Infantil e o Curso de Pedagogia: Será que se reconhece a importância da Educação Infantil e se localiza seu lugar na discussão sobre as políticas educacionais hoje? Essa problemática é essencial para compreendermos o discurso em voga de que hoje a Educação Infantil passou a ser foco nos cursos de Pedagogia; ela é, também, fundamental para a formação do pedagogo, que deve reconhecer o caráter educativo das instituições que atendem crianças de até 6 anos.

Na pesquisa, acreditamos ser necessário entendermos o histórico da Educação Infantil, suas mudanças ao longo dos anos, os movimentos sociais e educacionais que objetivaram seu reconhecimento formal, por meio da Constituição Federal, art. 205, Carta Magna que a consagrou como um direito da família e da criança e um dever do Estado, além de compreendermos o entrelaçamento desse processo à discussão sobre a formação nos cursos de Pedagogia (BARBOSA, 1999_a; ROCHA, 1999; ALMEIDA, 2003; MARTINS, BARBOSA, 2005).

Nesse contexto, a problemática desta pesquisa consiste em tentar resolver a seguinte questão: Qual o lugar que a Educação Infantil ocupa no curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica dos discentes?

Outras questões se fazem presentes ao pensarmos a Educação Infantil e o Curso de Pedagogia e que nos serviram como norteadores no decorrer das investigações: Será que os alunos reconhecem a importância da Educação Infantil e localizam seu lugar na discussão sobre as atuais políticas educacionais? Como a Educação Infantil foi e é pensada no Curso de Pedagogia da FE/UFG depois da aprovação do seu novo currículo, o qual entrou em vigor no início do ano de 2004?

Pensamos que essas questões são essenciais para compreendermos o espaço que a Educação Infantil ocupa nos cursos de Pedagogia, em especial na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG. A Educação Infantil está definida do ponto de vista Legal como fundamental para formação do pedagogo, devendo ser reconhecido o caráter educativo das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Para tanto, a presente pesquisa procurou seguir alguns procedimentos investigativos.

Para Salles (1998), o método de pesquisa é um caminho que possibilita um rumo, uma direção a seguir, de maneira planejada, para conhecer determinado objeto. Entendemos, porém, que não se trata simplesmente de um caminho dentre muitos, e sim um caminho que

possibilita interpretar, analisar as questões propostas por um determinado objeto. Desse modo, podemos dizer que o método abrange uma opção do pesquisador, reflete uma posição histórico-política, uma visão de mundo. Daí assumirmos a premissa de que a neutralidade científica é uma abstração, um mito (SCHAFF, 1995). A pesquisa, entendida a partir desse prisma, é um processo que permite que brilhe os olhos do pesquisador, à medida que a relação entre a pesquisa e a vida do autor possibilite que um enriqueça o outro.

Essas considerações revelaram-se fundamentais para nossa pesquisa, cujo ponto de partida foi a realidade vivida no curso de Pedagogia, à luz do olhar de seus alunos, referente ao lugar da Educação Infantil no projeto e processo de formação. Nossa postura enquanto pesquisadora foi o de abertura, reconhecendo que muitas situações não podem ser previstas pelo pesquisador. Pressupomos que a melhor forma de se fazer pesquisa é vivê-la, senti-la, isto é, sentirmos o que podemos fazer em determinado momento buscando preservar a integridade dos dados, sabendo se situar no contexto e manter-se vigilante aos vieses e julgamentos, não modificando os dados por critérios arbitrários e exteriores.

Analisamos nosso objeto de pesquisa numa perspectiva histórico-dialética, segundo a qual é preciso reconhecer o caráter de movimento, da contradição, da historicidade, da provisoriedade e da construção do conhecimento, compreendendo, portanto, o objeto de estudo como algo vivo, dinâmico. Nesse sentido Barbosa (2003, p.19) aponta que

o método de pesquisa encontra-se organicamente vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Assumindo tal perspectiva a pesquisa, consideramos fundamental relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente.

Marx (1983) mostra que cada período histórico é regido por suas próprias leis e construções históricas. Mas essas leis e acontecimentos de cada período histórico não são desconectados uns dos outros. Por isso, a análise de qualquer fenômeno histórico só pode ser aprendida a partir da investigação dos seus múltiplos condicionantes. E é isso que procuramos fazer ao longo da presente pesquisa teórica e empírica, ou seja, revestirmo-nos de um olhar de artesã buscando captar o maior número de *ramificações* ligados ao nosso objeto de estudo.

A esse respeito Marx (2003, p. 228-29) afirma a seguinte idéia:

Não há produção possível sem um instrumento de produção [...] não há produção possível sem trabalho passado acumulado [...]. Finalmente a produção também não é apenas uma produção particular, surge sempre sob a forma de um determinado corpo social de um indivíduo social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos vasto e rico de ramificações da produção.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram feitas análises de natureza qualitativa buscando articular dinamicamente os dados por nós constituídos à realidade educacional e formativa dos discentes do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, várias questões e indefinições povoaram as nossas ações durante o levantamento de informações acerca da pesquisa em estudo até a sua conclusão – algumas provisórias e parciais – com seus multideterminantes. Para tanto, estabelecemos procedimentos necessários para conseguirmos atingir o objetivo da pesquisa.

Nessa perspectiva, num primeiro momento entendemos ser pertinente realizarmos uma revisão de literatura que possibilitasse analisar criticamente o objeto nos seus diversos aspectos, tendo por base a “produção teórica ou o conhecimento já produzido pela problemática em jogo” (FRIGOTTO, 2002, p. 88).

A construção da pesquisa se deu pela opção de trabalharmos com a Educação Infantil e com o Curso de Pedagogia, numa perspectiva que possibilitasse analisar, simultaneamente, a realidade concreta na sua particularidade e na sua totalidade, conforme já apontamos. Para isso, optamos por situar a formação de professores para Educação Infantil no conjunto das políticas de formação de professores e no bojo das Reformas Educacionais dos anos de 1990. Para compreendermos esse processo, tivemos que tentar apreendê-lo num movimento de contradições, conflitos de como se configuram as políticas de formação de professores no Ensino Superior brasileiro aliado ao processo de reestruturação produtiva no modo de produção capitalista, evidenciando, também, o projeto neoliberal desencadeado no Brasil na década de 1990.

Para compreendermos o processo dinâmico e conflituoso que influencia de maneira substantiva o fenômeno investigado, procuramos estudos / pesquisas que discutem os seguintes temas: a Educação Infantil na sua especificidade: legislação, histórico, condição atual e formação de seus professores; o curso de Pedagogia como *locus* de formação: sua história, tendências atuais e a legislação; o processo de reestruturação produtiva do capitalismo na década de 1990, os elementos condicionantes que influenciam significativamente o Ensino Superior e a formação de professores; o campo de formação de professores em seus aspectos históricos, políticos e sociais e o papel da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás frente a essas transformações.

Enfim, o nosso primeiro passo foi compreender como se constitui historicamente a Educação Infantil e a formação de seus professores na realidade concreta brasileira, com seus multideterminantes históricos, políticos e sociais, que envolve diretamente o campo da

formação de professores em nível universitário, campo este relacionado diretamente com o processo de reestruturação produtiva e a formação para o trabalho.

Com base no exposto, torna-se relevante evidenciarmos que a literatura da área de formação de professores e da Pedagogia pouco analisam a educação das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, a literatura que discute a Educação Infantil raramente trata dos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, o nosso trabalho busca fazer essa inter-relação mostrando que todos os elementos se conectam na realidade concreta.

De acordo com Frigotto (2002, p. 88), a compreensão da realidade com base na produção científica permite um olhar mais preciso para realizar a pesquisa “dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar”. A partir desses elementos, buscamos delimitar o universo da pesquisa empírica.

Utilizamos também a pesquisa documental, por considerar que esta contribui para a compreensão de um determinado momento histórico oferecendo informações significativas acerca desse contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2001). Para tanto fizemos a análise de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelas Associações de educadores como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), bem como as Resoluções regulamentadas pela UFG no tocante à organização do regime de funcionamento dos cursos de graduação, e, ainda, aquelas que se referem às alterações das disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia. Esse procedimento visou identificar as informações contidas nos documentos possibilitando-nos investigar as concepções de realidade e de proposta educativa ali presentes.

Escolhemos investigar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás devido a sua trajetória social e política e por estar vivenciando um momento específico no tocante à formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida Faculdade reformulou seu currículo no ano de 2003 após um longo período de discussões, a fim de definir um currículo que vai se constituindo na própria história da Faculdade, nos embates políticos e epistemológicos, pois o currículo é algo vivo, que se constitui e é constituído nas relações sob condicionantes históricos.

A opção pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG deveu-se, sobretudo, ao papel importante que as Faculdades e Centros de Educação das Instituições Federais de Educação Superior (IFE's) representam para a formação de professores, por primarem por concepções que valorizam o rigor metodológico,

pelo seu compromisso social com a formação humana e também para o trabalho. Essas instituições caracterizam, entre outros aspectos, pela resistência que vêm desempenhando no cenário brasileiro em relação às propostas de desqualificação dos profissionais da educação imposta pela atual legislação educacional direcionada pelo Ministério da Educação (MEC).

Justamente nesse cenário – de transformações curriculares, embates político-epistemológicos e o papel histórico assumido pela FE/UFG, nacionalmente, frente à desqualificação do MEC quanto à profissão do Pedagogo – buscamos escutar, darmos voz aos discentes do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Essa decisão deveu-se, sobretudo, a dois motivos: o primeiro deles por considerá-los agentes fundamentais no processo de formação e expressão desta. Nesse caso é bom notarmos que quando se torna ex-discente, já professor ou, ainda, quando já se é professor enquanto aluno (e vice-versa) devemos atentar para: o fato de ele ser o mediador entre o seu próprio aluno e o conhecimento; sua atuação pedagógica reflete, possivelmente, elementos da formação que recebeu (ou não); espera-se que a forma de esse professor conceber e tratar /educar as crianças tem relação não apenas com sua própria história de vida, mas com os conceitos que apreendeu ao longo da sua formação e profissionalização. Por conseguinte, uma importante fonte para analisar e compreender a formação do pedagogo e, especialmente, a sua inserção teórica e prática no campo da Educação Infantil é a reflexão que seus alunos fazem desse curso. Uma segunda motivação para discutirmos a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FE/UFG foi a ausência de pesquisas sistemáticas que tratassem dessa temática sob a ótica dos discentes.

Para a realização da pesquisa na Faculdade de Educação da UFG, elaboramos um questionário a fim de compreendermos como os alunos percebem a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FE/UFG. Delimitamos, primeiramente, uma amostragem, duzentos e sessenta e seis participantes, questionários, levando em consideração todos os alunos que responderam às questões. Num segundo momento, realizamos entrevistas com os alunos para percebermos o currículo vivo para além daquele descrito no papel, entendendo como os alunos compreendiam o tratamento dado à Educação Infantil no Curso: O lugar que a discussão e os estudos sobre essa etapa da Educação Básica ocupava no Curso de Pedagogia da FE/UFG.

Para tanto, foi fundamental compreendermos as questões que se seguem: Quem são os alunos que frequentam o Curso de Pedagogia? Qual é a realidade sócio econômica desses estudantes? Qual é a atuação profissional desses alunos? Quais são os motivos que os influenciaram a fazer pedagogia? Como eles percebem a sua formação na atuação ou futura atuação profissional? Como eles percebem a organização do currículo para a sua formação? O que esperam do curso como campo de formação profissional? Qual é o envolvimento dos

alunos com as discussões acerca das mudanças no campo educacional? Como percebem a Educação Infantil no currículo do curso? São essas questões que nos nortearam para a elaboração do questionário e entrevistas propostas aos alunos que participaram de nossa pesquisa.

A etapa inicial da pesquisa empírica ocorreu no primeiro semestre de 2006, que consistiu em um levantamento das turmas e do número de alunos nelas existentes. No período em que foi feita a pesquisa, o Curso de Pedagogia estava assim organizado: 1º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos⁵.

O 1º período contava com 140 alunos matriculados com 35 discentes em cada uma das 4 salas nos dois períodos, matutino e noturno.

O 3º período tinha, à época, 141 alunos sendo que a turma do 3ºA matutino era composta por 36 alunos; o 3ºB por 35; o 3ºC por 35, 3ºD por 35 alunos cada uma.

O 5º período contava com 138 alunos matriculados. No período matutino cada sala, correspondente as turmas A e B, tinha 34 alunos, e no período noturno, em cada sala, relativas as turmas C e D, existiam 35 alunos.

O 7º período tinha 129 alunos sendo que as duas turmas do período matutino contavam com 29 alunos cada uma e a turma 7ºC do período noturno tinha 38 e na turma 7ºD havia 33 alunos.

No 9º período, havia somente só duas turmas no período matutino e uma no noturno, isto é, com uma quantidade de 29 alunos por turma⁶.

Nossa pesquisa foi desenvolvida no período de março a dezembro de 2006 e contou com a participação de 266 alunos do Curso de Pedagogia, conforme já apontamos, o que correspondeu a 44% de um universo de 606 alunos.

Elaboramos um questionário (Apêndice I) com respostas abertas e fechadas com o objetivo de conhecermos os alunos do Curso de Pedagogia e suas características gerais como perfil pessoal e profissional, abrangendo diferentes aspectos: sexo, idade, estado civil, atividade profissional, percepção do curso de Pedagogia, organização do seu currículo, Educação Infantil como etapa de atuação do Pedagogo, visão da infância e percepção dessas discussões no referido Curso.

⁵ Devido à mudança na organização da Universidade passando esta para o regime de créditos semestrais, houveram modificações na organização do currículo a fim de fazer adaptações curriculares, daí não existir períodos pares - 2º, 4º, 6º, 8º período. (Nota da pesquisadora).

⁶ Alguns alunos do último ano do Curso de Pedagogia do currículo antigo optaram por migrarem para o currículo novo, tendo então o nono período. Porém muitos alunos concluintes não quiseram fazer a adaptação curricular e optaram por formar-se. A turma do nono período investigada representa os alunos que quiseram participar da adaptação da nova matriz curricular. (Nota da pesquisadora).

O questionário visou vislumbrar desde o perfil dos alunos que ingressam até aqueles que concluem o Curso de Pedagogia da FE/UFG, suas concepções sobre o Curso, a Educação Infantil, a organização e materialização do currículo. Objetivamos analisar quem são os alunos do Curso de Pedagogia e como eles percebiam o novo currículo, aprovado em dezembro de 2003, que tem como eixo a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O questionário ficou assim dividido (Apêndice I):

1) Apresentação dos objetivos da pesquisa: nesse momento informamos aos sujeitos que se dispuseram a responder o questionário a finalidade da pesquisa bem como da importância daqueles dados.

2) Dados de identificação: concernentes ao sujeito que respondeu o questionário a fim de podermos apresentar um perfil sócio-histórico dos alunos do Curso de Pedagogia. Para tanto, as perguntas diziam respeito ao sexo, estado civil, filhos, residência, renda familiar.

3) Atuação profissional: relativa ao trabalho que os alunos exerciam, se eram ou não professores, se trabalhavam como efetivos ou temporários.

4) Questões pertinentes à formação acadêmica: essa parte do questionário dizia respeito aos motivos de ingresso do discente no Curso de Pedagogia, a influência do Curso na sua formação profissional, percepção acerca da organização do currículo e da discussão acerca da Educação Infantil no currículo.

5) Termo de livre consentimento: parte em que os sujeitos da pesquisa se posicionaram se desejavam ou não participar de um momento posterior da pesquisa, e da preservação dos dados pessoais dos pesquisados.

Dos 266 questionários respondidos destacam-se 16 sujeitos que fizeram parte do “questionário piloto” (apêndice V), proposto para uma turma do 6º período, um semestre anterior, setembro de 2005, a fim de identificarmos problemas na proposição do questionário, e o tornarmos mais próximo à linguagem e conceitos empregados pelos discentes do Curso ao tratarem deste. Neste primeiro momento, percebemos que o questionário era muito extenso, o que dificultava ser respondido. Os sujeitos participantes levaram cerca de uma hora e 20 minutos para respondê-lo. Esse questionário era composto de 19 questões, sendo que 9 eram objetivas e 10 discursivas.

O outro questionário, redefinido a partir das dificuldades apresentadas na proposição do “questionário piloto”, contou com 13 questões. Algumas foram retiradas e outras acrescentadas para de fato atingirmos nosso objetivo que era o de analisar a Educação Infantil no Curso de Pedagogia sob a ótica discente. O segundo questionário teve 9 questões

objetivas e 7 questões discursivas. Ao realizarmos a proposição dos questionários, percebemos que os alunos dialogavam, perguntando ao colega, qual era o livro que discutia Educação Infantil, qual era a disciplina que tiveram que abordar essa etapa da educação. Eles responderam o questionário de forma bem tranquila. Muitos falavam que não havia discussão suficiente para dar conta da realidade que vivenciavam como professores de Educação Infantil. Eles conferiram as respostas elaboradas para se certificarem de que todas atendiam aos objetivos propostos.

A participação dos alunos no questionário foi significativa, em média de 20 questionários por turma. É um número que corresponde a 50% da turma, pois a média de 30 alunos por sala. Houve turmas em que 24 alunos responderam, já em outras o número foi de 12 questionários respondidos.

Estruturamos a discussão dos dados empíricos da pesquisa nos seguintes itens:

1. O perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia;
2. O curso de Pedagogia e a profissionalidade sob a ótica dos alunos;
3. As concepções de Educação Infantil e infância e as discussões acerca da Educação Infantil na FE/UFG.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a técnica da entrevista, contando com a participação de 15 (quinze) alunos que se dispuseram a fazer parte desse segundo momento⁷. Elaboramos um roteiro de entrevista para os alunos (Apêndice II) no qual poderiam se posicionar acerca da dinâmica do currículo na Instituição, sobre as disciplinas, a organização do currículo, as transformações, e o envolvimento com as discussões acerca da Educação Infantil.

Realizamos também entrevistas com 5 (cinco) professores. Foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice III). Convidamos esses professores por terem participado da elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico, e buscamos compreender como foi a elaboração e as discussões acerca da Educação Infantil no currículo da Pedagogia.

Para a identificação dos dados da pesquisa (questionário e entrevista) utilizamos letra Times New Roman tamanho 12, em negrito, seguidas por parênteses dentro dos quais

⁷ Participou da pesquisa no período de março de 2006 a dezembro de 2006, um total de 44% de alunos da Instituição. Desses, 44 % que responderam ao questionário, 105 alunos afirmaram, por escrito, que desejavam participar da pesquisa num momento posterior. Porém, quando fomos marcar as entrevistas poucos, de fato, quiseram participar, alegando diversos motivos, entre eles: estar terminando o trabalho de Conclusão de Curso, estudando para as provas. Os alunos desmarcavam as entrevistas e não conseguíamos realizá-las num momento posterior. Percebemos que o momento escolhido foi conturbado, pois foi no final do semestre os alunos estão com muitas atividades para encerrá-lo. Um dos fatores também diz respeito ao número de telefone que os estudantes informaram, muitos eram inexistentes, entre outros fatores. Portanto, diante dos motivos expostos dos 105 alunos que desejaram participar num momento posterior, de fato, conseguimos realizar 15 entrevistas.

utilizamos a letra maiúscula “Q”, no caso de estarmos nos referindo a respostas do questionário seguido imediatamente pelo número referente ao período do respondente à letra da turma e um número aleatório que foi estabelecido pela pesquisadora na ordenação dos questionários. Assim, como exemplo, após o destaque da fala (Q 7A-13). No caso do destaque se referir a entrevista com os alunos, manteve-se o mesmo sistema seguido na notação dos questionários alterando a letra “Q” para “E” (E A1 e a data da entrevista).

Em relação ao destaque dado às falas dos professores nas entrevistas, optamos em manter o destaque e seguido da letra “P” (professor) e um número aleatório da entrevista estabelecido pela pesquisadora.

Para apresentarmos as análises resultantes do processo de pesquisa, estruturamos nossa dissertação em partes interligadas.

O primeiro capítulo apresenta o campo da Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, regida pelas transformações econômicas, políticas e sociais, evidenciando o impacto das reformas educacionais neste país na década de 1990 para a formação de professores no âmbito macro, bem como para a formação de professores para a Educação Infantil, visando compreendermos como a lógica do capital se relaciona com as políticas educacionais.

O segundo capítulo mostra a trajetória dos Cursos de Pedagogia nas últimas décadas e, ainda, trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovada em maio do ano de 2006. Buscamos relacionar a FE/UFG a seus elementos históricos, sua postura teórica e política diante das transformações sociais vivenciadas por ela, e as alterações ocorridas em 2003 tendo em vista o lugar dado à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

No terceiro capítulo o debate se dá especificamente na concepção e percepção dos discentes sobre as mudanças que o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG sofreu, buscando relacionar com a Educação Infantil, materializado nas falas dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, mostrando o lugar que ela ocupa.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLÊMICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por um conjunto de transformações econômicas e sociais, impostas pelo reordenamento das relações de produção, que acarretaram e exigiram a reestruturação do Estado, enquanto um dos alicerces que estruturam o sistema capitalista. Tais mudanças se estenderam até os dias atuais e se sustentam através de políticas amplas e específicas, abrangendo a educação como um dos focos privilegiados de disseminação da idéia de um consenso nacional em prol da manutenção daquele sistema. A necessidade de uma reforma do sistema educacional mundial, e, conseqüentemente, do brasileiro, assume, desde então, centralidade, e sustenta-se na concepção neoliberal, visando ressignificar as relações de produção e a formação do trabalhador necessária ao sistema dominante.

Uma análise sistemática desse período histórico permite-nos perceber a essência do fenômeno subjacente à sua aparência. A articulação entre as políticas públicas e o sistema de produção capitalista acaba por dissimular as relações e vínculos entre o campo da educação e o campo sócio-político. De fato, pelo que pudemos apreender da concretude dessas relações, essa aparente desvinculação é induzida. Paradoxalmente, a educação se apresenta como campo neutro de formação humana, mas se liga visceralmente à política neoliberal e à sociedade do consumo e do mercado. A força do ideário neoliberal advém, sobretudo, da ilusão de que tal articulação (educação-mercado) é a única alternativa plausível para a superação dos problemas advindos do próprio sistema de relações capitalista.

No plano econômico e social, são implementadas reformas significativas caracterizadas por políticas de diferenciação, de diversificação institucional e, principalmente, de privatização da esfera pública. No conjunto, tais propostas visam à redução da obrigação do Estado nas ações políticas e sociais nos campos da saúde, habitação, educação e previdência social, configurando o chamado *Estado Mínimo*. Essa reestruturação muda drasticamente a relação capital-trabalho, criando um desemprego estrutural, favorecendo o fortalecimento de grandes corporações e opostamente, elevando, nessa lógica, o trab

precarizado, terceirizado, segundo apontam (AZEVEDO, 1997); (BIANCHETTI, 2001); (SGUISSARDI, 2001).

Interessante pensarmos no argumento ideológico desse modelo e na força que ele ganha na sociedade brasileira com a bandeira da retomada do desenvolvimento econômico, sob o discurso de *modernização e racionalização* do Estado com o objetivo de superar as mazelas do mundo contemporâneo – desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico – tendo como foco o desmonte das políticas públicas.

No que concerne ao Ensino Superior, observamos um movimento no qual o Estado, por diversos mecanismos, financia a instituição privada incentivando cada vez mais a expansão e massificação do Ensino Superior privado em detrimento do público. Tais ações são justificadas com o argumento de redução dos gastos com a manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática do serviço público (SGUISSARDI, 2000); (NEVES; FERNANDES, 2002); (NEVES, 2002); (CUNHA, 2004).

Considerando toda essa dinâmica social e suas transformações, neste capítulo discutimos as relações existentes entre a reestruturação produtiva, o modelo neoliberal e o papel do Estado, com vistas à compreensão do contexto das reformas educacionais no Ensino Superior e a formação de professores nesse nível de ensino. Nesse cenário, destacamos o debate sobre a formação do professor para a Educação Infantil em Cursos de Pedagogia compreendidos como *locus* privilegiado dessa formação.

1.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO CAPITALISTA

As relações do homem com a natureza se constituem pela busca da preservação das funções vitais de sobrevivência e reprodução da espécie, em níveis individual e societal. A teoria marxista mostra que os homens se constituem sujeitos pelas relações que estabelecem com o meio, humanizando-se a partir daí, e buscando, por meio da técnica⁸, transformar a si mesmo e ao mundo num movimento dialético. Nesse sentido, Marx e Engels (2002) mostram que

[...] eles próprios [os homens] começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios

⁸ Segundo Gramsci (1989, p. 40-41), a técnica é compreendida “[...] como um conjunto de noções científicas aplicadas, como também os instrumentos mentais e o conhecimento filosófico”.

de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2002, p. 10-11) (grifos dos autores).

O que os homens produzem depende da realidade material, não se reduzindo à simples busca da sobrevivência da espécie e sim a uma perspectiva mais complexa, pois a maneira de manifestar a sua vida representa exatamente o que eles são, coincidindo diretamente com sua produção: “[...] o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2002, p. 12).

Entretanto, no atual sistema produtivo capitalista, perde-se a condição de atividade vital do trabalho e assume-se a característica de trabalho alienado, fragmentado, cuja ocorrência é subjacente a um processo histórico construído pelas relações sociais de produção, que assume uma forma específica na propriedade privada. Acreditamos, então, que é na expropriação do outro que o homem não mais se reconhece no trabalho que desenvolve.

Manacorda (1991) pontua que o crescimento do capitalismo acarretou um desenvolvimento econômico contraditório até a formação da grande indústria que subsumiu o trabalho humano como manifestação de si mesmo ao capital retirando da divisão do trabalho a última aparência do seu caráter pessoal. O autor acrescenta, ainda, que a sociedade capitalista

desenvolveu enormemente as forças produtivas, mas dando-lhes pela propriedade privada, uma forma, por assim dizer, objetiva que contrapõe aos indivíduos como algo estranho a eles. Nesta fase ‘o trabalho perdeu toda a aparência de manifestação pessoal’ e apenas apropriando-se de uma totalidade de instrumentos de produção, ou das forças produtivas se pode alcançar a manifestação pessoal (MANACORDA, 1991, p. 49).

O trabalho, portanto, modifica-se no capitalismo gerando uma relação contraditória entre o trabalhador e sua atividade “[...] que não é, de modo algum, natural, mas que contém, já, em si uma específica determinação econômica” (MANACORDA, 1991, p. 51). Torna-se assim, uma atividade alienante porque o trabalhador se torna estranho a ele e produz riqueza.

Podemos afirmar, então, que na sociedade capitalista busca-se cada vez mais a especialização desse trabalhador. A subordinação estrutural do trabalho ao capital não é um processo mecânico tampouco harmônico, é sim um processo conflituoso, historicamente constituído nas relações sociais, tendo como base a divisão hierárquica do trabalho. Essa hierarquia, por sua vez, acaba afetando a percepção que o próprio trabalhador tem de si e do processo. Nesse caso,

[...] o indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de

organismos, dos mais simples aos mais complexos [...] estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual [...] As próprias relações necessárias na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância (GRAMSCI, 1989, p. 39-40).

O capitalismo na sua organização estrutural constrói a idéia da igualdade de direitos, liberdade e harmonia na relação da classe que vive do trabalho com a classe que detém os meios e os instrumentos de produção da realidade material. Ora, essa idéia é falsa. As relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais, contraditórias e conflitantes, à medida que se origina da dominação do capital e exploração do trabalhador para a retirada da mais-valia que é onde se localiza o lucro do dono do capital. A hierarquização é, pois, um dos fundamentos desse processo.

A especialização do trabalhador é crucial no modo de produção capitalista que se acirra cada vez mais no modelo neoliberal. Tal modelo tem como ideal a individualidade, elemento primordial da constituição de uma sociedade mais “democrática”, que se caracteriza por sujeitos desiguais.

A desigualdade entre indivíduos, segundo esse ideário, permite o equilíbrio e a divisão de funções para o desenvolvimento das características específicas, o que possibilita o “desabrochar” dos dotes, por parte de cada um. O individualismo, dessa ótica, tem como pressuposto de que cada homem deve ter direito à sua propriedade e a seus pertences, mas, para isso, é preciso lutar e investir no “próprio capital” para atingir o fim almejado. Assim, a defesa da propriedade privada em detrimento do público se acentua na medida em que esse indivíduo é automaticamente – segundo essa ideologia – responsável pelo seu sucesso ou por seu fracasso social. A igualdade se encontra, portanto, nas oportunidades, desde que suas habilidades pessoais sejam exploradas e não nas relações sociais.

Na busca por constante acumulação de capital, o capitalista sacrifica a classe trabalhadora, porém, arremete à estagnação do próprio modo de produção, à medida que, conforme Frigotto (1999), há uma superprodução sem consumo. Desse modo, a produção capitalista apresenta *crises cíclicas*, o que exige a reestruturação produtiva e dos processos que possibilitaram o aparecimento dessas *crises*, a fim de se manter a manutenção do capital pela classe que detém os meios e instrumentos de produção. Assim, observamos que “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 1999, p. 62). Essa realidade se diferencia e muito da ideologia apregoada pelos

neoliberais que centram na premissa de que a crise é devido a alta interferência do Estado na economia, nas despesas sociais e na garantia dos direitos do trabalhador.

Cabe ressaltarmos que esse processo e suas relações não ocorrem em todos os lugares do mesmo modo, pois “[...] dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e às relações internas”. (MARX; ENGELS, 2002, p. 11). Na concepção dos autores, é necessário compreendermos o desenvolvimento do modelo de produção capitalista nos lugares em que ele parece mais avançado para, também, entendermos como ele se articula nos países chamados em desenvolvimento, contribuindo com a manutenção da desigualdade e, ao mesmo tempo, com a acumulação/concentração de renda descomunal.

Estudos atuais mostram que o Brasil aparece nos dados estatísticos como um dos piores países em distribuição de renda, embora, paradoxalmente, apareça como um país que se situa no *ranking* mundial como a décima economia do mundo. Silva Júnior (2002) sinaliza que a lógica do capital visa à manutenção da desigualdade mundial como motor do desenvolvimento capitalista, pois é necessária a manutenção da acumulação de capital e, ao mesmo tempo, escoamento de mercadorias para os países em desenvolvimento⁹.

Os países capitalistas mais desenvolvidos¹⁰ conviviam na década de 1970 com uma taxa de crescimento estável, mas também concentravam a riqueza para poucos e aumentava-se a pobreza para a maioria da população, os índices de desemprego eram alarmantes. Essa intensa acumulação – referindo-se especificamente aos países capitalistas centrais – proporcionou uma profunda modificação no processo produtivo repercutindo diretamente no trabalho humano, pois implicou na configuração de uma nova divisão do trabalho exigindo novas qualificações para a classe trabalhadora.

O movimento de resignificação do capital apresenta uma nova forma de reestruturação da sua produção, diferindo do modelo taylorista e fordista que se consolidaram ao longo do século XX, tendo como elementos constitutivos a produção em massa de mercadorias pela linha de montagem com que se concretizava pela produção homogeneizada e pela estrutura verticalizada (FRIGOTTO, 1999); (ANTUNES, 2000); (BIANCHETTI, 2001).

⁹ A expressão “países em desenvolvimento” é dirigida a países outrora chamados de subdesenvolvidos e que agora têm o *status* de países em desenvolvimento, porém a desigualdade se mantém em níveis desejáveis para o acúmulo de capital que desova mercadorias consideradas obsoletas para os países de fato desenvolvidos. Essa palavra sugere uma idéia de que esses países estão conquistando o sonho de serem desenvolvidos.

¹⁰ Estão entre os países capitalistas centrais, ou países do G8, a Inglaterra e os Estados Unidos (HOBSBAWM, 1995).

Como forma de aperfeiçoamento dos outros dois modelos produtivos, o modelo toyotista de produção, implantado desde os anos de 1990, se dá na fábrica visando ao controle dos tempos e movimentos (taylorismo) a fim de se diminuir o desperdício e aumentar-se o ritmo de trabalho que se efetiva no trabalho fragmentado e parcelado da produção em série, cujo movimento repetitivo de atividades é cada vez mais rápido (fordismo),¹¹ resultando diretamente num trabalho coletivo, e convertendo, totalmente, o trabalhador ao processo de produção capitalista.

A linha de produção se consolidava num processo rígido de trabalho articulando-se entre si. Esse processo de produção em série unia os trabalhadores num mesmo ritmo e tempo necessários para a execução das tarefas. Essa forma de produção se caracteriza também pela divisão entre elaboração e execução, pois ao trabalhador bastaria executar as ações impostas pela máquina, enquanto para o trabalhador intelectual caberia pensar o como fazer. Esse tipo de produção caracteriza-se:

[...] pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista [...] suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2001, p. 37).

Hobsbawm (1995) esclarece que a partir da década de 1970 observou-se a mudança nos modelos produtivos tayloristas e fordistas no modo de produção capitalista, cujo objetivo era uma rearticulação do capital a fim de se enfrentar as exigências da economia e do consumo. O autor comenta esse processo que denominou fim da *Era de Ouro*:

Controle de inventário computadorizado, melhores comunicações e transportes mais rápidos reduziram a importância do volátil ‘ciclo de estoques’ da velha produção em massa, que resultava em enormes estoques ‘só para a eventualidade’ de serem necessários em épocas de expansão, e depois parava quando os estoques eram liquidados em épocas de contração. O novo método, iniciado pelos japoneses, e tornado possível pelas tecnologias da década de 1970, iria ter estoques muito menores, produzir o suficiente para abastecer os vendedores *just in time* (na hora), e de qualquer modo com uma capacidade muito maior de variar a produção de uma hora para a outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança (HOBSBAWM, 1995, p. 394).

Percebemos, no fim da *Era de Ouro* do capitalismo, um movimento tecnológico acelerado, mas, ao mesmo tempo, ocorre a destruição de postos de trabalho que nunca mais seriam reconstruídos, não é simplesmente cíclica, mas é estrutural, pois “[...] os empregos

¹¹ Leia-se a obra de Ricardo Antunes: Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2003. 200 p.

perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais” (HOBSBAWM, 1995, p. 403). Essa destruição de campos de trabalho ocorreu por causa de vários fatores, mas principalmente em face da nova divisão internacional do trabalho que transferiu indústrias de países altamente desenvolvidos para outros países. Também observamos os baixos custos com o trabalhador de países periféricos, como no caso do Brasil, comparado com trabalhadores dos países centrais, ou melhor, de capitalismo mais desenvolvido.

Para a superação desse problema estrutural do capital, o *Estado de Bem Estar Social*, surgido no continente europeu na década de 1940, teve como pressuposto teórico a intervenção massiva do Estado na economia e nas políticas sociais opondo-se às idéias primeiras do capitalismo baseadas no liberalismo clássico que defendia a liberdade absoluta do mercado. Propunha-se, dessa forma, o “[...] casamento entre liberalismo econômico e democracia social” (HOBSBAWM, 1995, p. 265). Esse casamento se concretiza no esquema do planejamento público e na administração econômica. Nesse movimento histórico, podemos perceber o avanço do *Estado de Bem Estar Social* em que o papel do Estado passa a ser o da ampliação das políticas de cunho social, regulação da economia, assumindo a responsabilidade da vida social dos sujeitos. Essas intervenções visavam em grande parte a ampliação dos direitos políticos e civis, tendo como objetivo a ampliação da “democracia”, dando a idéia de um capitalismo social, visando à sua estabilidade.

O modelo de *Bem Estar Social* se sustenta com o uso do fundo público na manutenção da acumulação capitalista (com suporte do Estado), por meio do qual o financiamento da reprodução da força de trabalho permitiu ao capital um longo período de reprodução ampliada e investimento no campo tecnológico. Nessa perspectiva, há um deslocamento dos interesses implicados na reprodução da força de trabalho da esfera pública para a privada. (HOBSBAWM, 1995); (FRIGOTTO, 1999).

Em movimento de aperfeiçoamento das formas pelas quais se configuram o jogo de forças socioeconômicas, demonstram a dinâmica estabelecida no âmbito histórico. É preciso reconhecermos as relações de historicidade entre os fatos, superando-se a tendência de se querer compreender a atualidade apenas com base nela mesma. Assim, por exemplo, podemos dizer que, de certo modo, a crise dos anos 1970, vivida na Europa e nos Estados Unidos, é um mecanismo de superação da crise da década de 1930, mostrando mais uma vez que o capitalismo, para tentar se afirmar como modelo único e mais importante, busca constantemente a maximização da acumulação de capital.

Nesse processo de reestruturação do capital na década de 1970, constitui-se o ideário neoliberal que tem como objetivo ideológico explicar de forma lógica, aceitável e, principalmente, palatável, aquele momento histórico. Esse pensamento lógico, preciso, hegemônico utiliza a “bandeira” contra o *Estado de Bem Estar Social* acusando-o de estrangular a economia com a sua tamanha interferência. Essa afirmativa ganha mais força nas décadas de 1980 e 1990.

Na década de 1990, com o desenvolvimento de uma alta tecnologia, o capital rompe barreiras, possibilitando negociações sem o intermédio do Estado, definindo-se como a globalização da economia que tem como cenário as seguintes características:

[...] o crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; ampla mudança da base tecnológica [...] reordenamento dos mercados [...]; intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predominância das trocas ditas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes de firmas (CARCANHOLO; CARCANHOLO; MALAGUTI, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, há uma intensificação nas relações entre os diversos países no que tange ao setor produtivo e aos fluxos comerciais e financeiros. O novo modelo de reestruturação produtiva e ideário político se apresentam como a única forma de possibilitar de fato um êxito ao capital. A globalização assume a partir daí característica de elemento natural e irreversível.

Ianni (1998) pontua que o ideário ocidental capitalista se torna uma marca forte também nas culturas de todas as nações da Europa, América Latina, África, Ásia, Oceania, pois prega que tudo que é social se moderniza, ou irá se modernizar no molde ocidental, com o objetivo de “[...] secularizar, individualizar, urbanizar, industrializar, mercantilizar, racionalizar” (IANNI, 1998, p. 77). Essa modernização se espalha por todo o globo, generalizando condutas, padrões sociais e comerciais, coexistindo num mesmo espaço e tempo com outras formas de “[...] organização da vida e trabalho... de forma mais ou menos tensa ou pacificamente, mas em geral predominando” (IANNI, 1998, p. 77). O autor mostra, ainda, que esse processo está ligado diretamente à idéia do capitalismo como única forma civilizatória que possibilita o desenvolvimento, apresentando-se como um elemento superior e inexorável. Esse movimento, como aponta o autor, envolve a internacionalização do capital que rompe “[...] fronteiras geográficas, regimes políticos, culturas e civilizações”. Além disso, o *poder* dado ao mercado implica numa reestruturação do Estado, numa “[...] internacionalização das diretrizes relativas à desestatização, desregulamentação, privatização, abertura de fronteiras” (IANNI, 1998, p. 48-49).

Nessa ótica, o Estado deve ser *mínimo* a fim de não intervir na lógica do mercado, o qual é considerado auto-regulador, atribuindo o sucesso do progresso e da modernização à economia. Isso caracteriza a postura político-ideológica neoliberal, que resulta de profundas transformações econômicas, políticas e sociais que têm como princípio a liberação do Estado em relação à ordenação do mercado e de compromissos sociais. Essa concepção, apesar de se basear no liberalismo clássico, apresenta algumas diferenças no que diz respeito à liberdade, pois, nesse modelo, a liberdade é regida pela economia das grandes organizações, sem o conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico (FRIGOTTO, 1999); (BIANCHETTI, 2001); (CARCANHOLO; CARCANHOLO; MALAGUTI, 2002).

Retoma-se, então, as bases do liberalismo reforçando a idéia de mercado livre. Para a consolidação dessa lógica, segundo Carcanholo; Carcanholo; Malaguti (2002), essa concepção se articula e busca se sustentar em quatro premissas básicas que permitem agir ideologicamente na sociedade mundial:

Os agentes individuais tomam decisões motivados unicamente pelo interesse próprio e todas as interações econômicas, políticas e/ou sociais entre esses indivíduos só podem ser explicadas em termos desse interesse próprio. Em segundo lugar, essas interações baseadas no interesse próprio não levam ao caos social, mas à harmonia, já que elas fazem parte de uma *ordem natural*. Em terceiro lugar, esta última tem sua grande expressão no mercado. É ele o responsável pela interação entre todos os interesses individuais e, portanto, pela manutenção da *ordem natural*. Finalmente, e em decorrência do que acabou de se afirmar, qualquer intervenção nesse mercado é indesejável porque dificulta o estabelecimento da *ordem natural* (CARCANHOLO; CARCANHOLO; MALAGUTI, 2002, p. 17-18). (Grifos dos autores).

Essa reorganização imputa ao Estado uma intervenção ao mesmo tempo “[...] direta na valorização do capital quanto à adoção da mediação política como estratégia privilegiada de dominação” (NEVES, 2005, p. 13). Dessa maneira, tenta-se “atender” a classe trabalhadora com direitos sociais e, ao mesmo tempo, os interesses da classe que detém os meios de produção e o poder político – nacional e internacional – com vistas à manutenção da desigualdade social, fator fundamental, segundo ela, de desenvolvimento e modernização da vida social. Enfim, a análise dessa dinâmica na sua concretude permite-nos perceber que, sem superar o antagonismo das classes antagônicas, busca-se a construção de políticas de consenso, não raras vezes, denominadas de pacto social, porém, visando sempre, a manutenção da ordem social em favor da elite e à valorização do capital fugindo-se ao determinismo que essa relação entre forças tende a nos conduzir. Assim, podemos vislumbrar

ainda nesse movimento as contradições que ele próprio alimenta. É nesse sentido que as palavras de Sanfelice (2003), a seguir, devem ser enfatizadas:

Evidencia-se como contradição do Estado capitalista e do capital a necessidade de promover uma certa socialização da política e que de fato, levou a conquistas históricas como, por exemplo: o sufrágio universal, a criação de grandes partidos políticos de massa, a ação efetiva de potentes sindicatos de profissionais, a legislação trabalhista e outros tantos (SANFELICE, 2003, p. 63).

Com isso, por um lado, as ações do Estado no que se refere às políticas sociais no modo de produção capitalista têm gerado críticas. Críticas essas gestadas nas próprias crises do modo de produção capitalista. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o Estado é confrontado, ele busca formas de sobrevivência a essas crises e a renovação das suas políticas sociais. Importante destacarmos que o Estado sofre alterações significativas, como explicita Sanfelice (2003), ao longo dos processos de reestruturação do modo de produção capitalista, ganhando contornos na colaboração com os ideários presentes em cada momento histórico, passando pelo *Estado bem feitor*, pelo *Estado populista* até no que vivenciamos hoje como *Estado mínimo*, economia ditada pelo mercado. Nas palavras do autor,

[...] a atuação dos Estados ‘benfeitores’ no contexto europeu, a atuação dos estados populistas no contexto latino-americano e as reformas a que se vêm submetendo os Estados, incluindo aí suas políticas sociais, neste contexto de globalização econômica sob a regência da ideologia neoliberal. São inúmeras as ações-intervenções do Estado no sentido de garantir à desnacionalização da economia ou do capital, no intuito de (re) orientar a pesquisa científica, as inovações tecnológicas, as (re) estruturas industriais, as políticas de educação, saúde, de assistência social e outras (SANFELICE, 2003, p. 163).

Essa relação do Estado com as classes sociais se dá da seguinte forma: de um lado, tem-se uma classe que luta por direitos sociais dos quais foram privadas pela forma de opressão que se vivencia no modo de produção capitalista. De outro, há a classe hegemônica do grupo monopolista a qual objetiva a manutenção da organização econômica e social que se viabiliza na divisão de classes. Os interesses opostos se confrontam na realidade social tendo, então, o Estado que buscar o consenso, mas sempre mantendo o interesse da classe dominante. Como afirma Poulantzas (2000), desde a ascensão do modo de produção capitalista ocorre o seguinte:

O Estado baliza desde então o campo de lutas, aí incluídas as relações de produção; organiza o mercado e as relações de propriedade; institui o

domínio político e instaura a classe politicamente dominante; marca e codifica todas as formas de divisão social do trabalho, todo o real no quadro referencial de uma sociedade dividida em classes (POULANTZAS, 2000, p. 37).

Convém destacarmos que a reestruturação produtiva mantém a acumulação do capital convertendo o neoliberalismo numa ideologia forte que, de acordo com Fiori (2002, p. 75), mantém-se como pensamento único indo além do conteúdo econômico e apresentando-se como “um furor ideológico de moderno dogmatismo”. Transforma-se, então, num “consenso mundial”. É possível afirmarmos que a força político ideológica da classe e grupos dominantes se estrutura em um “[...] desenvolvimento histórico de um sistema de criação da riqueza inseparável do processo de acumulação do poder político” (FIORI, 2002, p. 105).

Na reestruturação do modo de produção capitalista, há também a reestruturação das políticas sociais. No modelo do *Estado de Bem Estar Social*, as políticas sociais buscaram a construção de um “capitalismo social, articulando a manutenção do poder pela classe hegemonicamente dominante, assegurando as condições para o desenvolvimento e expansão do capital e estabelecendo direitos sociais à classe trabalhadora nos campos da educação, saúde, habitação e assistência social. Na nova reestruturação do capital, as intervenções do Estado na organização social são vistas pelos neoliberais como um atraso aos avanços da modernização mundial. O que ocasiona diretamente a crise pela qual passa a sociedade, tendo, portanto, um caráter arcaico. É necessário, segundo os neoliberais, um Estado mínimo que possibilite aos indivíduos lutar por suas condições sociais. Assim, se configura um Estado em que os custos com as políticas sociais são repassados à sociedade civil.

Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. Os seguros de acidentes, de desemprego, as pensões e as aposentadorias são considerados formas de constringer e alterar o equilíbrio do mercado de trabalho. Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social (AZEVEDO, 1997, p. 13).

Porém, essas políticas de Estado mínimo não acontecem da mesma forma nos seus vários espaços, haja vista que o modelo neoliberal não é homogêneo como nos mostra Vieira (1995, p. 28) ao afirmar o que se segue: “[...] embora a vertente costume ser associada a uma diminuição da presença do Estado na esfera pública, seja no campo econômico, ou social, suas formas de manifestação variam de um contexto para outro, de país para país”.

Essas políticas neoliberais se materializam de formas distintas do que é proposto para os países em desenvolvimento, pois, nos países desenvolvidos há uma continuação das proteções do Estado na economia e nos direitos sociais. Nos países em desenvolvimento, entretanto, notamos uma intensificação das concretizações das prerrogativas neoliberais, que tem como mote o corte de gastos sociais, que foram maiores nos países em desenvolvimento do que em países desenvolvidos.

A reestruturação produtiva, que se caracteriza pela utilização de formas mais modernas de racionalização da organização do processo produtivo e, conseqüentemente, do processo de trabalho, cria uma nova relação entre trabalho e ciência, pela própria utilização da ciência e tecnologia em graus mais aprofundados na produtividade. Essas mudanças na forma de organização do trabalho geraram mudanças na formação técnica e ético-política da força de trabalho, implicando um novo paradigma produtivo de acumulação flexível que provocaram transformações na maneira de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo (NEVES, 2002). Nesse sentido, a educação tem papel primordial para a formação de homens e mulheres que devem assumir diferentes papéis nesse sistema produtivo.

1.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

As transformações no mundo do trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva, da globalização, das novas tecnologias, corroboram para uma mudança estrutural e significativa no Estado. Esse processo se refletiu e se expressou na reforma do sistema educacional no Brasil, aliados aos preceitos dos organismos multilaterais¹², com a valorização da esfera privada. Nessa dinâmica, a dimensão do público se põe a serviço de interesses particulares de grupos com preceitos econômicos, religiosos ou político-partidários. Para tanto, a política educacional se desenvolver por meio:

[...] de auto-sustentação financeira, mediante redução de provimentos públicos e do incremento com o setor produtivo, estabelecendo vínculos e parcerias das escolas de Ensino Médio e das universidades com as empresas privadas e redirecionando toda a complexidade do processo [...] opõe-se às políticas de gratuidade para os níveis médio e superior (SILVA, 2002, p. 97).

¹² Os organismos multilaterais constituem-se no Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (DIB) (Nota da pesquisadora).

É justamente nesse cenário que se insere as políticas de privatização do Ensino Superior. É possível dizermos que o Ensino Superior brasileiro é marcado na década de 1990 por uma nova configuração que se instaura e se sustenta no movimento de reestruturação do sistema capitalista de produção. Sguissardi (2000) considera que essa nova configuração se apresenta mais heterogênea, sendo a educação um objeto de mercado e, conseqüentemente, pressupondo-se a mercantilização do Ensino Superior. Compreendermos, então, a nova racionalidade do Ensino Superior implica analisarmos as transformações na produção capitalista e sua relação com os modelos historicamente concebidos que lhes servem como suporte.

A organização do Ensino Superior brasileiro é afetado diretamente pela privatização e fragmentação institucional. A esse respeito o INEP (2006) divulgou dados que mostram que 71% dos alunos matriculados no Ensino Superior encontram-se em instituições privadas e que predominam a estrutura de faculdades isoladas e as associações de faculdades, tendo um número reduzido de universidades. O predomínio de universidades encontra-se no setor público.

Faz parte dessa nova reestruturação do Ensino Superior a estratégia de diversificação e diferenciação das instituições universitárias. Há uma naturalização das instituições de Ensino Superior privadas no Brasil, que seguem orientações dos organismos multilaterais. Isso é percebido, por exemplo, na LDB/1996¹³ que colabora para uma nova organização, privilegiando a privatização e a oferta de dinheiro público nas instituições privadas (DOURADO, 2001); (NEVES, 2002); (SILVA, 2002); (OLIVEIRA; DOURADO, 2002, 2005); (CUNHA, 2004).

Interessante observarmos que a privatização é um traço marcante no Ensino Superior, pois em sua construção histórica as interferências do Estado geraram posições contrárias daqueles que defendiam um ensino privado. Cunha (2000) mostra que a história da Universidade no Brasil do Período Colonial aos nossos dias se caracteriza por mudanças significativas e relações entre o espaço público e o espaço privado. É bom lembrarmos que a partir do período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) houve uma ampliação do Ensino Superior, principalmente pela expansão das universidades federais e por uma extensa gama de incentivos à iniciativa privada.

¹³ Essa trama privatizante não é recente, como pontua Germano (2000, p. 195), pois ela acontece “[...] desde a Constituição de 1934 – que permitiu ao Estado isentar de impostos estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos – até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024) de 1961 (que prevê ajuda financeira às escolas da rede privada de forma indiscriminada) ”.

As políticas adotadas nesse período favoreceram o aumento do número de instituições privadas de Ensino Superior, com incentivos diretos e indiretos contribuíram também para as instituições estruturarem a pós-graduação, institucionalizarem a profissão docente, construírem novos campus universitários e investirem em laboratórios. Podemos destacar que o interesse nesses desdobramentos para o Ensino Superior no período da ditadura era:

[...] modernizar a universidade, para que esta passasse a formar mão-de-obra qualificada, controlar os anseios da classe média e do movimento estudantil e fomentar a ciência e a tecnologia, em busca de um desenvolvimento nacional com segurança interna [...] (TRIGUEIRO, 2004, p. 34).

A Reforma Universitária de 1968 assimilou reivindicações do movimento estudantil e de professores, que propunham o acesso de todos ao Ensino Superior e que se tivesse uma universidade autônoma. Entretanto, conforme Trigueiro (2004), os elementos democracia e autonomia das universidades acerca dos processos decisórios não consubstanciaram essa reforma. Quanto à organização da universidade brasileira observamos o seguinte:

Suas principais linhas mantinham um modelo único de universidade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta nova forma de universidade¹⁴ não teria mais as cátedras¹⁵ e deveria formar técnicos em nível superior, cientistas e profissionais liberais, buscando também maior aproximação com as empresas. O ensino de graduação seria então massificado e o de pós-graduação recairia no antigo papel pensado em 1934 – a formação da elite intelectual¹⁶ (TRIGUEIRO, 2004, p. 34).

O governo militar propunha, um projeto de equalização social, que tinha como objetivo a construção de uma política educacional hegemônica a fim de conquistar o consenso. Porém, é importante destacamos que essa política do governo militar na busca da hegemonia não se deu de forma passiva. A realidade se constitui de contradições e de embates entre as classes sociais.

Germano (2000) mostra que a política educacional no período da Ditadura Militar se delineou em torno de quatro eixos, sendo eles:

¹⁴ Incorporada pelas experiências desenvolvidas pela Universidade de Brasília – UNB, tidas como renovadoras, porém foi desfigurada, na reforma universitária (GERMANO, 2000).

¹⁵ O regime de cátedra mudou para o regime departamental que tinha como premissa a incorporação de docentes por meio do concurso público e não mais por escolhas do catedrático. Confira Cunha (2000/2004).

¹⁶ A esse respeito consulte Germano (2000).

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não decorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do ‘capital humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e **privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado**. Dessa forma o regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus (GERMANO, 2000, p. 106) (Grifos da pesquisadora).

Dessa forma, é notório percebemos o processo de privatização que o Ensino Superior assume no período da ditadura militar no tocante ao controle dos recursos públicos para as instituições de cunho privado, utilizando o Conselho Federal de Educação – CFE para a defesa dos interesses dos empresários do ensino. A esse respeito Cunha (2004) diz o que se segue:

As afinidades políticas dos empresários do ensino com governos militares abrindo caminho para a representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se e cresceram de tamanho (CUNHA, 2004, p. 802).

Na década de 1990, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, há uma expansão significativa do Ensino Superior caracterizada pela flexibilização, avaliação, competição entre as IES, alto crescimento do setor privado. Para acelerar a ampliação da oferta de Ensino Superior no Brasil, a política governamental de FHC estabelece algumas características para esse nível de ensino como a diversificação e a diferenciação, que possibilitaram a criação de novas IES, com novas modalidades de cursos pós-médio, configurando num modelo diferente da concepção construída nos anos de desenvolvimentismo no país. Segundo Oliveira; Dourado (2003) a premissa tinha:

[...] como referência para a oferta de Ensino Superior e geração de conhecimento, adoção de princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, que se tornou parâmetro de qualidade para o ensino ofertado, uma vez que tinha como suposto a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa mediante a adoção de mecanismos como dedicação exclusiva, incentivo à qualificação em nível de mestrado e doutorado e

ampliação do financiamento de projetos de pesquisa (DOURADO; OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Atualmente, o Ensino Superior passa a ser entendido como *lócus* de formação de profissionais com interesses bem diferentes da Reforma Universitária de 1968.

Ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina a produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Depreendemos a partir disso que a política neoliberal na educação brasileira tem como objetivo contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade, formando sujeitos capazes de executar desde tarefas simples até as mais complexas na produção, garantindo, assim, a reprodução ampliada do capital e a conformação desse novo trabalhador às exigências do mercado, como a competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes sociais e, principalmente, a perda dos direitos sociais conquistados ao longo da história (SGUISSARDI, 2000; NEVES, 2002).

A privatização do Ensino Superior brasileiro ganha esse contorno nos anos 1960 na LDB nº. 4.024/61 que estabeleceu o alargamento dos direitos privatistas ao ensino mediante o argumento da instabilidade de oferta de educação estatal, um movimento de aparente impossibilidade do Estado, a fim de favorecer a expansão do ensino privado. A esse respeito Cunha (1995) afirma a seguinte idéia:

O regime militar favoreceu enormemente a iniciativa privada no campo educacional. Os agentes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB, de orientação privatista, que deu origem à Lei nº 4.024, de dezembro de 1961.

Em síntese, a iniciativa privada no uso do poder público difunde a ineficiência e a inoperância do Estado em relação à agilidade e eficiência do setor privado, que ganha força principalmente no fim do chamado “milagre econômico”¹⁷. Esse movimento, conforme Cunha (1995), apresenta-se forte em países capitalistas, pois:

¹⁷ A política econômica durante o chamado milagre econômico favoreceu a concentração do capital, e a classe média teve seu poder aquisitivo ampliado naquele momento. O povo brasileiro teve perdas trabalhistas com contenção salarial, provocando a concentração junto a classe média. Essa política econômica gerou alta concentração de renda em camadas da classe média e alta miséria para as classes populares, ou seja, desenvolvimento econômico com um alto índice de desigualdade social. Para saber mais, confira Romanelli (2003).

[...] Além de se venderem empresas estatais aos grupos privados, passava-se, também ao grande público a justificativa de tal processo como um imperativo na busca da eficiência, da diminuição do déficit governamental e, finalmente, da consolidação da democracia (CUNHA, 1995, p. 14).

O ideário neoliberal se fortalece no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 nos governos, com os então presidentes Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, que tinham como discurso a diminuição da máquina administrativa através das privatizações, a redução do papel do Estado nas ações e principalmente, a retirada dos controles governamentais sobre a vida econômica (CUNHA, 1995).

A educação também não escapa desse ideário. Os privatistas assumiram como discurso a ineficiência do poder público em relação à oferta e qualidade do ensino. Essa defesa conduziu a uma luta de forças que se expressou na disputa pela condução dos princípios e fundamentos a serem demarcados no campo da legislação havendo concorrência (desigual) na composição de grupos para formularem leis e regimentos educacionais. Podemos afirmar que, por meio das leis que regem o ensino no país, vemos cada vez mais a publicização do privado e a privatização do público. Os subsídios de manutenção do ensino privado no país são imensos, desde bolsas de estudo, imunidade fiscal, inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, colocando a serviço da iniciativa privada uma reserva de mercado educacional (CUNHA, 1995; VIEIRA, 1995).

Para Dourado (2002) e Dourado; Oliveira (2005), essas proposições têm como preceito a ampliação do campo privado em detrimento dos direitos sociais conquistados. Percebemos que tais proposições estão ligadas intimamente à reforma do Estado, visando cada vez mais à minimização do papel deste no tocante às políticas públicas com o argumento do enfraquecimento pelo déficit público. Sob essa ótica, a forma de regulação da economia feita pelo mercado influi direta e simultaneamente na reestruturação do Estado, das políticas sociais, dentre elas o nosso foco em discussão, a educação.

O Ensino Superior, por conseguinte, é validado como um serviço público não exclusivo do Estado, devendo ser cada vez mais competitivo. Objetiva-se cada vez mais as transformações das instituições de Ensino Superior públicas, em especial as IFES, em *organizações sociais* (SGUISSARDI, 2000), visando à autonomia e a sua própria subsistência por meio de privatizações dos serviços ofertados à sociedade, tornando-as, de acordo com o discurso oficial, mais operacional. Para isso o Estado propõe¹⁸:

¹⁸ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado proposto pelo governo do Fernando Henrique Cardoso tem como objetivo a reforma da administração pública brasileira, que visa à modernização e à racionalização do Estado. Essa administração é chamada de gerencial, pois se baseia nos conceitos atuais de gestão e

[...] redução do financiamento público, a não-realização de concursos públicos para as vagas criadas pelos processos de aposentadoria induzida, a contratação precária de professores substitutos, o congelamento dos salários, a introdução de mecanismos de controle da produtividade dos docentes através, entre outros, da Gratificação de Estímulo ao Trabalho Docente (GED), a cobrança sempre mais alta de taxas escolares até a cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*, a prestação de serviços via fundações (NEVES, 2002, p. 30).

Essa lógica neoliberal, baseada numa concepção pragmatista gerencialista, acarreta diversos problemas na organização das IES públicas e, em especial, as IFES. Esses problemas se dão, por exemplo, no campo da (des)valorização dos profissionais. A fim de complementar seus vencimentos, eles exercem atividades em outros campos como consultorias, prestações de serviços, retirando muitas vezes a condição de discussões coletivas cujo objetivo é buscar soluções para os problemas que afetam a sociedade brasileira (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2003).

Notamos que essa atitude dos docentes do Ensino Superior tem relação direta com as reformas educacionais bem como com a crise que se instaurou nesse nível de ensino. Sobre essa temática Marques (2000), afirma:

O professor está em meio a um processo de crise de identidade profissional; a crise está associada à mudanças sociais e às reformas educacionais mundialmente em curso, sobretudo nas últimas três décadas; um dos fatores primordiais dessa crise é a reconfiguração da identidade do próprio Estado-nação na atual fase do capitalismo globalizado; o fundamento político-ideológico dessas alterações são os princípios e processos de ‘modernização’, ‘racionalização’, ‘qualidade’, ‘flexibilização’ e ‘autonomia’ (MARQUES, 2000, p. 221).

Nessa condição, portanto, a docência é incorporada por professores que se colocam ambigualmente à profissionalização e à proletarização, levando nos a analisar tal condição num quadro em que se redefinem e se modificam as tradicionais funções sociais e papéis profissionais. Nesse sentido, Nóvoa (1995) mostra a existência de tendências para “[...] formas de exclusão dos professores legitimados em processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 7).

eficiência na qual o cidadão se torna cliente do Estado. O referido documento propõe uma redefinição do papel do Estado que “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995, p. 17). Esse mesmo documento propõe também “a descentralização para o setor de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995, p. 17-18).

Os professores são chamados, então, a assumirem suas parcelas de responsabilidade no projeto de mudança e “melhoramento social”, convenientemente valorizados pelo “status simbólico” da categoria professoral. Porém, como o projeto é neoliberal não há correspondência no campo dos investimentos em suas condições materiais de trabalho.

Nesse modelo de relação, percebemos que no jogo de forças os professores, ou boa parte deles, acabam por se organizar, sem que tenham total consciência disso, em torno de um projeto que nem sempre é por eles próprios gestados, colaborando na implementação de diversos programas de formação pagos, quer em modalidade presencial quer à distância. Essa proposição se sustenta num ideário neoliberal, que visa “romper fronteiras”¹⁹, encurtar distâncias, a fim de favorecer a mundialização do capital, mundialização essa regida pelo mercado²⁰. Nessa lógica a concepção ideológica do modelo neoliberal busca tornar público, porém não estatal, as universidades, o que é fundamentado e sustentado por leis, decretos, pareceres, portarias e resoluções.

De acordo com Neves (2002), essa finalidade de ampliar a relação Universidade e mercado se caracteriza pelo atendimento às demandas e às exigências dos mercados com serviços, produtos tecnológicos que possibilitem inovações e vantagens no mundo dos negócios. Esse é o espírito da flexibilização.

Observamos que a flexibilização do Ensino Superior, apresentada pela LDB/1996, aparece nos decretos nº. 2.207/96, 2.306/97, 3.860/01 e sendo mais uma vez modificado no Decreto nº 5.773/06. Essas normatizações traz um caráter peculiar ao sistema superior de ensino com modificações importantes no quadro ainda existente. A reordenação do Ensino Superior brasileiro está explicitada no artigo 12º do Decreto 5.773/06 estabelecendo:

Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

¹⁹ Mas, de fato romper-se as fronteiras dos países “em desenvolvimento”. Os países desenvolvidos protegem cada vez mais suas fronteiras econômicas, sociais e políticas, e subjagam os países chamados “em desenvolvimento” às políticas de organismos multilaterais, que impõem padrões de consumo, de conhecimento que visam, aparentemente, diminuir, a miséria que assola a humanidade e criar campos de investimentos, mercado. Podemos perceber isso mais explícito no livro de José Luis Fiori “60 lições dos anos 90” (2002) e no livro de Otavio Ianni “Teorias da Globalização” (1998) os quais mostram como essa defesa de fronteiras se consolida e enfraquece os países ditos em desenvolvimento.

²⁰ Nesse sentido, Dourado [et al.] (2003, p. 17) pontuam que o ideário neoliberal preconiza o mercado como “portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva”.

Também a esse Ensino Superior poderiam ser adicionados os Centros de Educação Tecnológica. Essa reordenação imprime importantes modificações no que diz respeito à fronteira público-privado, pois permite que apenas as IES organizadas, como Universidades, sejam obrigadas a associar ensino-pesquisa-extensão, não estando sujeitas a essa exigência as demais formas não universitárias de Ensino Superior (SGUISSARDI, 2000; CUNHA, 2003; 2004).

A idéia de diversificação e diferenciação visando à ampliação do Ensino Superior foi uma vertente forte do governo Fernando Henrique Cardoso e se consolida no atual governo Lula. Todavia, se governos federal, estadual e municipal se apóiam nessa lógica, como algo “necessário” ao crescimento e ampliação dos direitos ao Ensino Superior no Brasil, temos, por conseguinte, é sabido que considerar que a expansão e o acesso do Ensino Superior se caracterizam mais como uma forma de manutenção das desigualdades mais uma vez camufladas e localizadas no sujeito (DOURADO, 2002).

Verificamos que a estruturação do Ensino Superior hoje se sustenta num modelo empresarial que permite a sujeição ao mercado tanto do Ensino Superior público quanto privado. Decorre, então, que o avanço das Universidades privadas no Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso, permite, por meio da aprovação da LDB 9.394/96, a flexibilização da formação em nível superior. Essa lógica afeta principalmente a formação de professores sob a alegação de que é importante aumentar o nível de escolaridade dos professores, não sendo exigida a sua formação em Instituições de Ensino Superior (IES) e sim em Instituições Superiores de Ensino (ISE), legitimando a formação em pós-médio, que, por sua vez, não possuem as mesmas exigências propostas para a formação em instituições universitárias.

Os estudos de Neves (2002) e Sguissardi (2000) demonstram que a Constituição de 1988 institui pontos que apresentam claramente o ideário neoliberal. Entre eles podemos citar: a responsabilidade da família, além do Estado, sobre o ensino, subsídios financeiros às instituições privadas com dinheiro público – como bolsas de estudo – e financiamento de pesquisa e extensão dessas instituições, dividindo os investimentos em pesquisas do público com o privado. Ao fazer o movimento de aceitação do ensino privado na própria Constituição/1988, permite-se um avanço aparentemente descontrolado do Ensino Superior no Brasil, que desde 1990 cresceu assustadoramente no campo privado em detrimento do público (DOURADO, 2001).

Segundo dados do MEC/Inep (2007), a expansão das Instituições de Ensino Superior privado no Brasil é considerável, há um crescimento significativo das instituições privadas, em 2007, comparando-se com o avanço das universidades públicas, federais, estaduais e municipais. A oferta do Ensino Superior no Brasil se concentra em faculdades privadas e do total de 2.398 IES 84,9% (2.036) são faculdades.

Já existem no Brasil 2.398 Instituições de Educação Superior (IES) com autorização de funcionamento. Deste total, 89,3% (2.141) são privadas. Entre as públicas, 4,4% (105) são Federais, 3,8% (92) estaduais e 2,5% (60) municipais. Do total de 2.398 IES existentes no país, 84,9% (2.036) são Faculdades. Já as Universidades são 177 (7,4%) e os Centros Universitários, 185 (7,7%) (MEC/INEP, 2007, p. 2).

A organicidade das políticas de diversificação e diferenciação das IES possibilita um grande avanço das instituições privadas as quais, em 2002, passaram a responder por 83,34% das ofertas de vagas no Ensino Superior, caracterizando um forte processo de privatização (DOURADO; OLIVEIRA, 2005).

Esse binômio, diversificação e diferenciação das IES, isto é, diversificação de fontes de financiamento e diferenciação institucional das instituições de ensino superior – IES – vem coadunar com as prerrogativas dos organismos multilaterais e órgãos oficiais do Brasil para a reestruturação do Ensino Superior, propostas aos países em desenvolvimento, ou melhor, países do *Terceiro Mundo*.

O termo diversificação se caracteriza, de acordo com Sguissardi (2000), como políticas de viabilização da expansão do Ensino Superior, ausência cada vez maior do poder público no provimento da ampliação e manutenção para esse nível de ensino embasado na tese do *déficit público*, ampliação do crédito educativo, que envolve recursos no âmbito estadual e valorização da educação a distância. Essas prerrogativas visam tornar o Ensino Superior público não exclusivo do Estado, implementando formas diversificadas nas universidades públicas para a obtenção de verbas, transformando-as em organizações sociais. O Ensino Superior, com isso, se transforma em:

Um investimento produtivo, garantia de ganhos comparativos consideráveis para os que possam vir a dispor, bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas [...] um serviço público não exclusivo do Estado e competitivo [...] ensino pago ao menos para aqueles que podem pagar, [vendo o Ensino Superior como] mercadoria ou valor de troca (SGUISSARDI, 2000, p. 48-49).

O outro termo estudado por Sguissardi (2000), diferenciação institucional, baliza-se pela tese de que o modelo de universidade no Brasil adotado pela Reforma Universitária,

através da Lei nº 5.540/68, postula que a universidade de pesquisa a curto e médio prazo se tornaria inviável do ponto de vista teórico e financeiro, estabelecendo então:

A recomendação de estabelecer-se de modo claro e oficial a dualidade institucional *universidades de pesquisa* – que associaria ensino-pesquisa-extensão – e *universidades de ensino*, no caso presente representadas pelas IES não universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, posto que centradas especialmente nas atividades de ensino (SGUISSARDI, 2000, p. 48) (grifos do autor).

No governo FHC, na década de 1990, há uma ampliação significativa de IES privadas, cursos, vagas e a implementação dos processos de autorização, credenciamento e recredenciamento, de avaliação via o Exame Nacional de Cursos – ENC²¹ conhecido como Provão, controle do sistema e análise das condições de oferta do ensino dos cursos de graduação. O objetivo dessa organização é classificar as IES, a fim de oferecer aos “consumidores” a “possibilidade de escolha” entre as melhores e piores universidades do país (SGUISSARDI, 2000; DOURADO, 2002). Note-se, ademais, que essa política teve continuidade na gestão do governo Lula.

Efetiva-se, nesse momento, um amplo apoio governamental no tocante à flexibilização de exigências para a abertura de cursos e também novas formas de financiamento para o setor privado como também a ausência de recursos públicos para a universidade pública, no que diz respeito ao repasse de verbas pela União.

Esse processo de privatização do Ensino Superior no Brasil marcado pela política econômica neoliberal gerou, o que explicitamos acima, uma mudança substancial na natureza da instituição universitária, diferenciando-se do modelo construído no período populista da era Vargas e do período desenvolvimentista. A esse respeito Silva (2004) mostra o seguinte:

O modelo de universidade existente no país foi herdado do período populista e desenvolvimentista e estava pautado na industrialização e capacitação tecnológica da economia brasileira. Neste projeto de sociedade, havia, mesmo que limitado, um processo de integração nacional, que passava por uma política de expansão do ensino público, de democratização e de valorização da cultura. Com o neoliberalismo o Estado brasileiro não tem mais uma política de integração social e regional e a economia é induzida a reduzir sua capacidade tecnológica (SILVA, 2004, p. 129).

Dessa forma, a expansão do Ensino Superior é uma exigência social legítima que se configura ao longo do século XX no Brasil, porém a forma como se materializa nas duas últimas décadas desse século responde ao ideário neoliberal, o qual se expressa nos novos

²¹ O Exame Nacional de Cursos – ENC foi instituído pela Lei nº 9.131/95 e teve tem por finalidade avaliar a educação superior no Brasil com a função de controle e supervisão das instituições de Ensino Superior (Nota da pesquisadora).

padrões de regulação e gestão validadas pela LDB/1996 e outras legislações referentes à política da década de 1990 e 2000. Verificamos que essas políticas reforçam o caráter excludente e instituidor de espaços diferenciados de formação regida pela diferenciação e diversificação desse nível de ensino. Faz-se necessário que hajam mudanças nas políticas e nos mecanismos de reestruturação, primando pela busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pelo compromisso que esse nível de ensino tem com a sociedade, por ser reconhecida como a principal responsável pela produção do conhecimento científico e tecnológico visando a qualidade social em detrimento da qualidade do mercado.

Essa nova conjuntura é a redefinição do Ensino Superior e, concomitantemente, a que sustenta a formação dos profissionais em educação no Brasil e nos países da América Latina. Essas transformações se materializam nas propostas de “organização e estruturação” desse nível de ensino. Verticalizando para a discussão da formação de professores, campo deste objeto de estudo, procuraremos discutir como a lógica do capital também se materializa nas políticas públicas via decretos, leis e pareceres.

1.3 O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990

A reestruturação produtiva modifica as relações de trabalho no mundo e também no Brasil, materializando-se nas ações político-educacionais que seguem os preceitos dos organismos multilaterais, com a valorização da esfera privada. Esse movimento visa atender as demandas do mercado que exige um novo tipo de trabalhador implicando em mudanças estruturais nos sistemas de ensino. Nesse processo, a Educação Básica passou a se constituir como nível mínimo de escolarização que teria por objetivo proporcionar a formação humana para a *cidadania* possibilitando progressão em estudos posteriores.

Isso é evidenciado nas reformas educacionais ocorridas no Brasil desde o governo militar que buscavam atender tanto à elite brasileira quanto à classe trabalhadora, com vistas a visava acalmar os anseios da massa quanto a questão do acesso e permanência na escola²². Essa mudança não se dá de forma linear, ao contrário, ocorre num movimento de lutas entre classes. Essa mesma escola, que se modifica para atender aos interesses do capital e formar a elite “pensante”, também forma – ao mesmo tempo – o proletariado.

²² Para saber mais sobre as reformas no governo militar ler: Germano (2000) e Ester Buffa; Paolo Nosella (2001).

A mesma escola que prepara os técnicos especializados em funções de controle industrial (gerentes, supervisores, projetistas), as novas gerações de militantes partidários e sindicalistas das várias frações da classe dominante e seus aliados, prepara também os técnicos especializados em tarefas de execução, tanto na indústria quanto na burocracia estatal e no setor terciário da economia, ou seja, militantes partidários e sindicalistas da classe dominada e seus aliados (NEVES, 2005, p. 24).

A escola no modo de produção capitalista vem construindo formas de filtragem social na busca de garantir o acesso diferenciado às pessoas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, formando cada grupo social para atender a um tipo de trabalho. Ademais, a mesma luta dos que detêm os meios de produção no capitalismo, em ter uma mão-de-obra especializada é, também a luta da classe trabalhadora que visa uma escola que atenda aos interesses da sua classe. Podemos, daí, afirmar que as políticas educacionais têm por objetivo macro responder às mudanças qualitativas no campo da produção capitalista e também responder à expansão do capital, que é objeto de luta da classe trabalhadora que busca a socialização do saber historicamente produzido (SANFELICE, 2003).

Essa situação exige uma “nova pedagogia”, uma nova “formação dos sujeitos”. Assim, torna-se central repensar a formação de professores, uma vez que estes representam elementos centrais nas mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, ora por serem aqueles que materializam as reformas aderindo ou não a elas ou por constituírem a ponta de concretização destes ideários. Importante destacarmos que essas reformas atuais no tocante às propostas de formação de professores expressam avanços e retrocessos experienciados pelo movimento de educadores e estudantes ao longo da história das políticas educacionais brasileiras. Podemos, portanto, a título de recortar no tempo algumas dessas marcas, retomar indicadores já postos na década de 1960. Para discutirmos a reforma atual de formação de professores, faremos um retrospecto à formação de professores no Brasil a fim de apontarmos as mudanças significativas ocorridas – avanços e retrocessos – e como o movimento de educadores tem importância nessas transformações.

A Reforma Universitária, implementada pela Lei Federal nº. 5.540/68 em plena Ditadura Militar alterou significativamente a organização do Ensino Superior e, conseqüentemente, a formação de professores no nível superior. Para a formação nos cursos de Pedagogia foram instituídas as habilitações específicas como supervisão, administração, orientação. Aliás, as mudanças no sistema de ensino em decorrência dos ideários liberais e nacionalistas, presentes no regime militar, atingiram a formação de professores em todos os níveis, pois a Lei n. 5.672/71 regulamentara que a formação inicial para professores primários

passasse a ser realizada no Segundo Grau nos cursos técnicos – Magistério – e para professores do Ginásio e do Segundo Grau foram criadas as chamadas Licenciaturas Curtas em nível superior tendo duração de dois anos.

As reformas educativas desencadeadas na década de 1960 e 1970 visavam adequar o sistema educacional a um novo processo de produção. Frente a essas transformações, os movimentos de educadores ganham força, posicionando-se contra os projetos políticos que têm como base os ideários neoliberais, que vai à contramão do que é proposto pelo movimento de educadores²³. Esse ideário neoliberal tem a educação como um elemento fundamental na manutenção e ampliação do capital e, nesse foco a formação de professores ganha destaque, como a implementadora dessas reformas no âmbito da escola e da Educação Básica (FREITAS, 1999, 2004).

No Brasil, ao final da década de 1970, há uma grande força social na luta pela redemocratização do país e nesse movimento começam-se a apresentar novas exigências para a qualidade da educação no Brasil, tendo como perspectiva a melhoria da Educação Básica e da formação de professores, elementos indissociáveis ao se tratar de qualidade na educação. A luta por uma *política nacional global de formação dos profissionais da educação* tem como princípio a profissionalização e valorização desse profissional e visa também:

[...] contemplar em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 2004, p. 90).

O movimento de educadores buscava a ruptura com o pensamento vigente (ideários liberais e nacionalistas), reivindicando a democratização das relações de poder, buscando a construção de novos projetos coletivos que tinham como concepção a relação entre especificidade e particularidade da docência e do trabalho pedagógico. Tal concepção constitui-se a *Base Comum Nacional* que, tendo como princípio uma concepção sócio-histórica de educador, visava garantir a igualdade de condições de formação, considerando a formação do especialista no educador.

Na década de 1980 recrudescer a luta pela redemocratização da sociedade brasileira. No campo da educação, os educadores foram conquistando espaço e implementando alternativas que pudessem mudá-la no país. No que se refere à formação de professores, as Faculdades de Educação buscaram se articular a fim de fomentarem diversos

²³ Destacamos o movimento de educadores que se traduziu posteriormente na constituição do CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, dos quais trataremos no 2º capítulo deste trabalho.

debates entre educadores, estudos e pesquisas educacionais a respeito dos cursos responsáveis pela formação de professores (BRZEZINSKI, 1996).

A década de 1990, no Brasil, passa a ser marcada por um conjunto de transformações, econômicas e sociais que se sustentam através de políticas amplas e específicas, atingindo todos os níveis da educação. Freitas (1999) aponta que essas reformas vinham se constituindo desde o final da década de 1980 e se consolidaram na década de 1990 com a Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico realizada no México, em 1979, e a de Jontien, em 1990, na Tailândia. A proposta era elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), que teve como base o Plano Decenal de Educação para todos²⁴. Mas essas propostas são opositoras às lutas dos educadores porque apresentam uma visão de formação para os profissionais da educação aligeirada opondo-se diretamente ao ideário do movimento de educadores que valorizam a formação do profissional em nível superior – preferencialmente em Universidades – que, de fato, consigam articular ensino-pesquisa-extensão, não reduzindo a formação a um saber fazer, meramente prático (ARCE, 2001).

As propostas neoliberais têm como objetivo diminuir o “problema” da formação de professores para elevar a qualidade da educação nos países ditos “em desenvolvimento”. Qualidade essa balizada segundo os princípios do Banco Mundial (BM) que abrange: “[...] o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria dos conhecimentos dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância)” (FREITAS, 1999, p. 18).

Há uma valorização da formação geral do professor garantida no Ensino Médio, a baixo custo, que seria agregada à formação para a docência, ofertadas em curso de curta duração de formação inicial centrados na formação pedagógica que são oferecidos aos profissionais de outra área que desejam trabalhar na educação. Essa formação é amparada pela falta de profissionais em áreas como Geografia, Matemática, Física, Química e, com a chamada complementação pedagógica, visa sanar o problema sem discutir as verdadeiras causas da falta de professores para atuarem em disciplinas específicas.

Essa premissa centra-se na adoção do jargão “qualidade total”, que na verdade tem como objetivo falsear uma grave e complexa situação – a apresentação de proposições que intencionam aligeirar a formação do profissional de Educação Infantil e séries iniciais. As

²⁴ O Plano Decenal de Educação para Todos, foi um Documento elaborado pelo MEC em 1993 que tinha por objetivo cumprir no período de uma década – 993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento trazia um conjunto de diretrizes políticas para a recuperação do Ensino Fundamental no país (ARCE, 2001).

políticas neoliberais, nesse sentido, apresentam uma preocupação com a qualidade da escola, da formação dos professores, mas, de fato, preocupam-se mesmo é com dados estatísticos relativos à quantidade de professores com formação em nível superior – Graduação, Normal Superior, ou seja, importa mais a quantidade do que a qualidade.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, ou como comumente é chamada nova *LDB*, é um marco na institucionalização de políticas públicas para a formação de professores na década de 1990. A nova LDB tem um movimento próprio que a constitui com avanços e retrocessos no campo da educação brasileira. Da tramitação até a promulgação da LDB/1996, com duração de oito anos, foram produzidos vários estudos, conforme observamos em Saviani (1997); Brzezinski (2000); Freitas (2000); Aguiar (2000); cujo objetivo era o de analisar as modificações nas políticas para a educação no Brasil, bem detectar os desdobramentos que a LDB/1996 objetivou. Esses estudos caracterizaram essa Lei como minimalista, pois ela se diferenciava do anteprojeto de LDB nº 1.258-C/88 proposto à câmara dos deputados, que era defendido pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

A formação dos profissionais da educação em nível superior é um ponto que merece ser analisado de forma detalhada a fim de compreendermos quais eram os interesses reais desse modelo de Estado em relação as políticas para a formação de professores. É importante lembrarmos que documentos como LDB/1996 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgam a idéia da necessidade de se valorizar a profissão, mas tem como foco central a Educação Básica. Porém, apresenta uma proposta que busca formar professores em um amplo programa de ensino a distância, ou validando sua formação em serviço – no caso do Estado de Goiás, formando professores em “cursos parcelados”, ou simplesmente permitindo a formação do professor em Institutos Superiores de Educação (ISE’s), a fim de baratear os custos com a formação em nível superior. Com base nos estudos de Brzezinski (2000), visualizamos que entre o mundo oficial e a sua materialização há um fosso muito grande, pois essas proposições objetivam na verdade uma formação do professor de forma simplista e imediatista²⁵.

Estudos de Brzezinski (1999, 2000), Freitas (1999) e Sheibe; Aguiar (1999), sobre a LDB/1996 e a formação de professores e os seus desdobramentos²⁶, pontuam o desrespeito

²⁵ Formação aligeirada e de baixo custo, intenciona concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. (KUENZER, 1999, p. 181).

²⁶ A LDB/1996 apresenta desdobramentos que repercutem significativos exemplos desses desdobramentos são: a Lei n 9.24, de 24.12.96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a Resolução nº 2 do CNE, de 26.06.97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio; o Parecer nº. 05, do CNE, de

com a formação de professores, a fim de atender aos interesses de organismos multilaterais que visam a uma formação aligeirada e desqualificada.

Ao mesmo tempo em que se propõe a valorização profissional do professor em nível superior, a Lei apresenta artigos que possibilitam sua desvalorização tendo em vista unicamente custos menores. Nas entrelinhas, percebemos-se uma verdadeira desvalorização travestida de valorização. Brzezinski (2000, p. 154) destaca, por exemplo, avanços e retrocessos no artigo 61, inciso I, da LDB/1996 que trata da “[...] associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Várias questões nos instigam a partir desse artigo: Que lugar de fato, essa relação entre teoria e prática assume nessa nova Lei? Que lugar teria essa conexão entre teoria e prática no aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades?

A prática, posta dessa forma, significa o fazer, a técnica sem reflexão, ou seja, é a prática que passa a fundamentar a formação de profissional, definitivamente descomprometida com a indispensável formação teórica que possibilita a prática social, eliminando “[...] a formação teórica e política do profissional, convertendo-o em um prático” (FREITAS, 2004, p. 96). O que comanda a formação, nesse sentido, é o imediatismo, que se torna mais prejudicial quando experiências em outras atividades que não sejam as docentes passam a ser validadas como parte da formação dos professores (SILVA, 2001).

Essa lacuna da LDB/1996 inviabiliza diretamente a relação entre teoria e prática aparecendo como algo menor e não como algo historicamente defendido pelos movimentos de educadores no Brasil. Sendo contrário ao que se propõe no campo da formação de professores, tal como a formação sólida do profissional da educação. A formação de professores implica em aprender a ser professor, construir sua prática embasada na teoria, compreender os processos pedagógicos e superar a visão de que todos são em sua essência um educador, pois ensina.

07.05.97, trata da proposta e da regulamentação da Lei nº. 9.394/96; as Portarias Ministeriais nº639 e 640, de 13.05.97, que dispõe sobre o credenciamento de centros universitário para o sistema federal de Ensino Superior, faculdades integradas, faculdade, institutos superiores ou escolas superiores; os comentários emitidos pela Conselheira Menga Lüdke em agosto/97, sob o Título VI da LDB, “Dos profissionais da Educação”, a Resolução nº 3, do CNE, de 08.10.97, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e o Plano Nacional de Educação, a ser enviado pelo MEC ao Congresso Nacional até o encerramento da convocação extraordinária em janeiro/98. Há outros desdobramentos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do magistério (FUNDEB), que é substitutivo do FUNDEF, as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, os diferentes Decretos de 1999, 2000, 2001, 2004, 2005, 2006, além dos inúmeros pareceres editados nos anos 1990 e 2000.

Há na essência da Lei uma desvalorização por essa formação e uma valorização de qualquer forma de ser professor. O artigo 61 da LDB/1996 é validado pelo CNE na Resolução nº 2 aprovada em 26/06/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, que consiste no aligeiramento dessa formação. Essa resolução gerou polêmica e foi aprovada mesmo contrariando as proposições de entidades na luta pela formação do professor como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Entendemos que o Nível Superior deve ser o patamar de exigência mínima de formação para o ingresso no magistério, à medida que o trabalho docente exige uma compreensão ampla do que seja a educação, e a formação dos sujeitos, do que consistem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, das condições econômicas, políticas e sociais, enfim, do que significa a dedicação integral às atividades e as condições adequadas de trabalho para o exercício de ser professor. A profissão de professor exige uma formação sólida, como bem indica a ANFOPE (2002, p. 12):

[...] a formação de um profissional da educação com uma referência ampliada do fenômeno educativo, capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, capaz de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetive os processos de ensino-aprendizagem nas modalidades que forem necessárias.

Freitas (1999) e Brzezinski (2000) apontam que a Resolução nº 02/97 vem corroborar com os objetivos neoliberais alicerçados nos agentes financiadores externos – Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que propõem reformas educacionais visando a aparente melhoria da educação e da formação de seus profissionais na América Latina. Aparente, porque os objetivos concretos não visam de fato a sua melhoria, e sim a quantificação, conferindo uma certificação e não a uma qualificação aos professores leigos que atuam na educação e aos futuros professores. Nesse sentido, Brzezinski (2000, p. 170) afirma a seguinte idéia:

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os

resultados desse ‘modelo’ tem sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério, defendida pelo mundo vivido do Movimento de Educadores, hoje ANFOPE.

De acordo com a análise constante neste trabalho, essas articulações presentes na LDB/1996 e nas Resoluções expedidas pelo CNE nas décadas de 1990 e 2000 se preocupam mais em fornecer uma certificação aos profissionais da educação do que realmente ter uma preocupação com a qualidade da formação, a fim de atender indicadores educacionais observados por financiadores externos das políticas educacionais no Brasil. A política dos organismos multilaterais visa mais a economia, com uma formação mais barata e aligeirada e que atenda às expectativas de um suposto avanço social, político e econômico, ocasionando desmantelamento das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação desses professores. Medida feita por meio antidemocrático, contrária a luta histórica do Brasil contra a Ditadura e contra as experiências de profissionais da educação que por meio de pesquisas construíram e demonstraram a importância da formação de professores em nível superior (BRZEZISNKI, 2000; CUNHA, 1995; SILVA, 2002; FREITAS, 2004).

Uma outra ação governamental assumida, após a promulgação da LDB/1996, foi o *Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/99*,²⁷ que em seu artigo 3º, § 2º prescreve: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Desloca-se, então, a formação do professor das séries iniciais, do curso de Pedagogia para o curso Normal Superior.

Tal Decreto prescreve que a formação desse profissional deve se dar exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação (ISE’s), que tem como foco de formação para o ensino em detrimento da relação ensino-pesquisa-extensão, função de toda universidade na busca da construção do conhecimento científico e da formação para a vida (que são segundo a própria LDB/1996 os objetivos exclusivos das Universidades). Logo, legitima-se a expansão do Ensino Superior com novas formas de organização visando dentre outros motivos a redução dos custos com a formação em instituições universitárias, transferindo-se a responsabilidade para instituições privadas.

²⁷ O referido *Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/99* vem materializar a posição já apresentada no parecer 970/99 que dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Esse parecer não foi homogêneo dentro do Conselho Nacional de Educação tendo um voto em separado do Conselheiro Jaques Velloso que não concordava que o Instituto Superior de Educação deveria formar exclusivamente o profissional da educação. Para saber mais ler Brzezinski (1999).

Esse é um ponto nevrálgico na história da luta pela formação de qualidade dos profissionais da educação. O decreto presidencial propõe formar professores com ênfase no caráter técnico-instrumental para que possam solucionar problemas da prática cotidiana – professor prático, ignorando totalmente a realidade, o cotidiano e a necessidade de um saber científico, cultural e político sólido. Verificamos, assim, a formação do profissional da educação relegada à marginalização, devido as condições históricas através das quais foram constituindo essa profissão (SHEIBE; AGUIAR, 1999); (BRZEZINSKI, 2000); (FREITAS, 2002).

Após grandes movimentos dos educadores representados por entidades da área da educação como a ANFOPE, o CNE fez uma modificação inserindo no lugar do termo *exclusivamente* a palavra *preferencialmente*, nos cursos Normal Superior, localizando nos ISE's a formação não exclusiva, mas preferencial, deixando como formação mínima para o trabalho na Educação Infantil e séries iniciais o antigo Magistério de Segundo Grau, como previsto no artigo 62 da LDB/1996, que determina:

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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Os ISE's têm como objetivo o ensino, negando a importante relação com a pesquisa e a extensão, como base para a formação desse profissional da educação de crianças pequenas, dando a idéia de que esse profissional precisa basicamente saber ensinar com técnicas “altamente inovadoras”, porém mera repetição de técnicas²⁸. Sheibe e Aguiar, (1999), mostram que os ISE's se caracterizam como *Normalão*, que implica numa remodelagem do Normal, o que impossibilita entender a educação em seu contexto mais amplo.

Os Institutos Superiores de Educação oferecem cursos, como o Normal Superior, formação do profissional de educação para se atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta de formação possui um caráter técnico profissionalizante, a carga horária é de 3200 horas, podendo ser diminuída de acordo com a experiência dos

²⁸ Não significa que a técnica não seja elemento necessário à construção do conhecimento, no entanto, não se pode formar um conhecimento com a concepção da técnica pela técnica, é preciso saber o porquê, o como, o quando, para que se possa desenvolver um bom trabalho. Ghiraldelli (1996, p. 38-39) nos mostra que a técnica nessa concepção neoliberal se tornou o elemento fundamental nas relações sociais, pois os sujeitos nesse modelo só se tornarão ‘felizes’, só poderão se inserir socialmente “uma vez que adquiram alguma técnica: técnicas de programação de computadores, técnicas de tradução, técnicas de leitura de textos filosóficos, dialéticos e os programas de musculação, técnicas para fazer sexo, técnicas para se autodrogar etc. Técnicas não para a cidadania ou para o trabalho. Mas a técnica pela técnica”.

alunos – se o aluno tiver o Curso Normal nível médio a duração do curso diminui 800 horas, se o aluno tiver experiência em sala de aula a duração do curso diminui mais 800 horas – podendo chegar-se até a 1600 horas. Com esse procedimento, percebemos a desqualificação da formação de professores em nível superior, retirando, com isso, o rigor necessário que se deve ter em um curso em nível superior (SHEIBE; AGUIAR, 1999); (FREITAS, 1999). Em decorrência das inúmeras críticas feitas a essa Resolução, o CNE/CP expediu o Parecer CNE/CP 28/2001 a Resolução CNE/CP 02/02, que estabelece uma nova duração e carga horária para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, e ao estágio curricular supervisionado.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Outro ponto a ser observado é a exigência de 10% de mestres e doutores, que diverge das Universidades, nas quais se exige 30% de mestres e doutores que, segundo Freitas (1999, p. 21) acaba “[...] caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições”. Kishimoto (1999) pontua que a pouca exigência na contratação do corpo docente, ocasiona preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização e por consequência falta de identidade profissional.

Outro elemento que descaracteriza a profissionalização do professor é a formação em nível médio como necessária, devido às disparidades de desenvolvimento econômico e social das regiões do Brasil. A possibilidade de formação em nível médio é legitimada pela LDB/1996 porque, segundo o governo, existe um grande número de professores no Brasil que não tem a formação mínima. A formação desses profissionais da educação que não possuem a formação mínima para atuação é importante, mas devemos nos atentar a essa política para que

de fato ela seja passageira. O que poderá acontecer e pelo que tudo indica, e está acontecendo, é que em vez de ser uma política transitória, se torne algo consolidado e mantido como elemento mínimo e suficiente para a formação de professores. A LDB/1996, contraditoriamente, aceita a formação em magistério, ao mesmo tempo em que define um prazo para essa formação em nível superior, abrindo brechas para a manutenção da marginalização da profissão professor.

Essa regulamentação tem como base de argumentação o seu caráter emergencial, buscando-se atender as regiões do Brasil pouco desenvolvidas. O artigo 62 da LDB/1996 mostra essa formação regulamentada, o que causa preocupação é que esse artigo atende às práticas do sistema que buscam manter políticas que formem profissionais da educação com o menor custo possível, não valorizando a formação do professor e, principalmente, do professor de crianças pequenas.

A educação a distância é outro elemento validado pela LDB/1996, que visa a expansão do oferecimento de cursos para professores em serviço. Essa formação é organizada por meio virtual como, universidade eletrônica, universidade virtual, unirede ou outros formatos, para a formação de professores em Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse quadro está aliado ao grande número de professores leigos, que de certa forma leva as Secretarias a estabelecerem convênios com universidades para formarem professores à distância, em detrimento do apoio e reforço à valorização das instituições públicas formadoras que, segundo Freitas (2004), não recebem um apoio considerável para a expansão qualificada do Ensino Superior e para a ampliação de cursos de licenciatura plena presenciais.

Ainda segundo a autora, essa política viabiliza programas, com raríssimas exceções, de tutorias com ações fragmentadas e sem vinculação com a necessária formação de qualidade teórica e prática, cujas exigências do tempo curto e ágil negam. Negam também a construção coletiva entre formadores e formandos, negam o diálogo, tornando a internet, teleconferências, videoconferências como alternativas exclusivas do trabalho pedagógico. Essa proposta de educação à distância parece que se consolida a cada dia, pois o MEC propõe formar 250 mil professores a distância pelo programa Universidade Aberta à Distância. A esse respeito, Freitas (2004) pontua que

[...] essa política terá continuidade não apenas para a habilitação em nível superior dos professores das séries iniciais em exercício, mas agora para a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas áreas em que há enorme dificuldade da formação da juventude, pois competem com as profissões às quais seus bacharelados

estão vinculados: física, química, biologia e matemática principalmente (FREITAS, 2004, p. 99).

É esse quadro que se instaura no Brasil, não há uma política de ampliação e expansão com qualidade da universidade pública, não há, por um lado, uma política de cunho efetivo para a valorização do profissional da educação e, por outro lado, essas políticas atendem bem às condições e princípios impostos pelos organismos multilaterais, que visam a uma formação mais barata e rápida para os professores brasileiros.

Podemos deduzir que a LDB/1996 no tocante à formação de professores tem por objetivo: a manutenção da formação dos professores em nível médio; a impossibilidade da formação ser feita em instituições que priorizam a relação ensino, pesquisa e extensão, reduzindo, assim, a aprendizagem a mero conjunto de técnicas, realizando pesquisas como mera investigação do campo; a legitimação do exercício de ser professor como algo secundário ao formalizar a formação pedagógica, em 340 horas para qualquer bacharel, proveniente das demais áreas do conhecimento; a formação em serviço, sendo aproveitadas práticas pedagógicas anteriores. Esses objetivos aqui expressos coadunam com as concepções propostas pelos organismos multilaterais que visam às reformas educativas que possibilitam uma formação focada na solução dos problemas da prática, via formação técnica.

Os desdobramentos da LDB/1996 acerca da formação de professores em nível superior remetem-se a um outro documento de importância significativa quanto as discussões sobre a formação dos profissionais da educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*, aprovada em 8 de maio de 2001²⁹ e o Parecer CNE/CP/9/2001 – que nortearam a elaboração das propostas tendo como base as diretrizes instituídas para a Educação Básica. De acordo com Freitas (1999), estas Diretrizes diferem e muito dos outros formatos de cursos de graduação que se balizam pela construção dos conhecimentos científicos.

Nas diretrizes a maneira de organização dos cursos de formação de professores no formato ISE's possibilita estudos “[...] separados da pesquisa e da produção de conhecimento

²⁹ O CNE foi criado pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, e em seu artigo 1º apresenta a finalidade do órgão que tem por objetivo desenvolver “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Ele se constitui como um órgão de Estado se dividindo em duas câmaras – “Educação Básica que diz respeito à questões relacionadas com a escolaridade obrigatória, às etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e as diferentes modalidades – Educação Superior, direcionada a estabelecer referências e normas para os diferentes cursos e programas que recobrem a formação em nível superior” (WEBER, 2002, p. 92). A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena é uma iniciativa do MEC como tudo que tem sido apreciado pelo CNE nos últimos tempos (SILVA, 2002).

nas áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional, assumindo caráter técnico e instrumental” (FREITAS, 1999, p. 21). A referida formação caracteriza o professor como um técnico em educação e não como um profissional na sua totalidade, pois a ele é concedida a idéia de professor tarefeiro. Nessa medida, para Freitas (1999) os programas de formação apontam para a formação de profissionais da educação num caráter Pós-Médio, e não Superior, em vez de instituir

[...] o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular, e experiências em cursos nas IES, em particular nos cursos de Pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação (FREITAS, 1999, p. 22).

Ao se discutir as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*, é importante salientarmos o caráter regulador e avaliativo para a formação do profissional da educação, pois ela faz uma referência à valorização da competência, na perspectiva individual e não na perspectiva ampliada que visa à qualificação profissional. Assim, a lógica da competência centrada no indivíduo proposta pelo documento enfatiza “[...] a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo” (FREITAS, 2004, p. 101). Essa lógica retira a condição do profissional da educação de se reconhecer como sujeito coletivo, na luta por um projeto pedagógico de qualidade e viabiliza a idéia da competição, da disputa.

Outro elemento do referido documento é o que concerne à certificação dos professores no artigo 16, no qual o MEC em colaboração com todas as instâncias político-institucionais federadas organizará um sistema federativo de certificação de competências dos professores da Educação Básica. Essa forma de avaliação se equipara aos princípios neoliberais, no quadro de serviços, assumida como mercadoria. Esse movimento visa reforçar a responsabilização dos professores pelo fracasso ou sucesso de seus alunos, e focalizar a distribuição de recursos públicos (FREITAS, 2004).

A LDB/1996 e sua regulamentação vão à contramão do que propõe as entidades, dentre elas a ANFOPE, para a formação de professores. A proposição da ANFOPE, como pontua Freitas (1999) baliza-se pelo seguinte:

Política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação

inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 1999, p. 19).

Muitos conflitos se apresentam ainda na formação do profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De um lado, a ANFOPE e outras entidades representativas no campo da educação, que se mobilizam, numa caminhada histórica pela formação do profissional da Educação Básica no Curso de Pedagogia, acredita na concepção da base comum nacional e que o professor deve tê-la como fundamento de sua formação a docência. De outro, o MEC e o CNE regulamentando a LDB/1996 por meio de Pareceres, Resoluções, Decretos visando à formação aligeirada, técnica instrumental e, principalmente, acrítica no tocante a condição de ser professor. Dessa forma, a formação do profissional da educação se constitui como um elemento que requer um olhar atento por parte dos professores e pesquisadores a fim de se posicionarem contra ações que visam cada vez mais a desvalorização da formação do professor.

1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

A Constituição de 1988 reconhece a educação da criança pequena como parte da educação, passando a ser, ao menos do ponto de vista legal, “um dever do Estado e um direito da criança” (artigo 208, inciso IV). Outros dispositivos legais também asseguram às crianças de zero a seis o acesso ao meio escolar, como se observa no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

A Educação Infantil no Brasil ganhou mais visibilidade a partir da promulgação da LDB/1996, a qual regulamenta e torna concreta a garantia contida na Constituição de 1988, tornando-se, do ponto de vista legal, reconhecida e ligada à educação. Na LDB/1996 é considerada a primeira etapa da Educação Básica com uma função educativa que abrange o cuidado e a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. A esse respeito o artigo 29 da Lei prescreve: “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”. Nesse movimento ela é colocada como ponto de pauta nas políticas educacionais e sociais, visando garantir os direitos das crianças e de seus professores.

Esse reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas nos espaços coletivos e públicos é um avanço considerável, porém, ainda está muito aquém das necessidades de fato dessa infância. Apesar de se ter, nas últimas décadas, ampliado o atendimento a essa criança, realizado melhorias das condições de seu atendimento, avançado na qualificação dos seus profissionais, ainda está muito longe de se efetivar a garantia e qualidade da educação das crianças de 0 até 6 anos prevista nos estatutos legais.

A questão da formação do profissional para Educação Infantil é um dos pontos que está longe de se atingir. A formação desses profissionais ainda se encontra numa perspectiva precária, haja vista que a falta de domínio do campo da educação da criança pequena é realidade nas diferentes regiões brasileiras. Nesse tópico, pretendemos apresentar e discutir o campo das políticas públicas para a Educação Infantil e a formação de seus profissionais.

Na década de 1990, muitas conquistas se efetivaram em favor da Educação Infantil, apoiadas pelas associações comunitárias, profissionais de creches e pré-escolas, Conselhos Municipais de Educação, entre outros. Assim, a Educação Infantil vem sendo repensada quanto à questão de sua função educativa. A formação da criança e a função do profissional que educa essa criança é de suma importância nesse atual contexto. Silva (2003) aponta que aquela década foi profícua no que concerne à construção de políticas para a Educação Infantil, gerando mobilização de professores e pesquisadores da área visando a elaboração de propostas a serem incorporadas nos diversos documentos inclusive na LDB/1996.

O movimento desencadeado na década de 1980 e a tramitação da LDB/1996 exigiu um posicionamento do MEC que organizou, no período de 1994 a 1996, uma série de encontros e publicações que buscavam apontar soluções e discutir os problemas da Educação Infantil em âmbito nacional. Silva (2003) pontua que houveram avanços significativos para a educação da criança pequena nesses encontros técnicos promovidos pelo MEC que contavam com a participação de professores e pesquisadores da área para sistematizar objetivos, metas e diretrizes para essa etapa da Educação Básica, e para a formação dos profissionais que nela atuam. Diversos textos foram publicados, os quais tinham como proposição mostrar avanços teóricos que a área construiu e que ganharam força nos movimentos sociais e políticos do Brasil, pois discutiam a qualidade da Educação Infantil partindo da idéia da criança como portadora de direitos sociais, da relação indissociável entre cuidar e educar, levando-se em conta as suas necessidades específicas e mesmo os seus espaços de atendimento passam a

constituírem-se em direitos de uma infância digna e valorizada.³⁰ Nessa perspectiva, a infância é pensada como

[...] direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; o contato com a natureza; à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; o movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e a amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação na creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (SILVA, 2003, p. 23).

É importante ressaltarmos que o MEC publica um documento *Política de Educação Infantil* (1993), a qual explicita as seguintes diretrizes no tocante a formação dos profissionais para a Educação Infantil:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham no máximo de 8 (oito) anos (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 6).

Dentre as publicações organizadas pelo MEC, há uma que discute especificamente a formação de professores para a educação da criança pequena intitulado: *Por uma política de formação do professor de Educação Infantil* (1994). Esse documento foi organizado em sete artigos objetivando discutir a formação desse profissional e o seu perfil. Sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo Barreto, esse livro foi resultado de um encontro técnico ocorrido em 1994 e teve como relatora Sonia Kramer que apresentou subsídios orientadores para a elaboração de um projeto de qualificação e formação profissional para a Educação Infantil. No que se refere à política de formação para os profissionais de Educação Infantil, o documento apresenta:

- 1) Entendimento de formação como direito.
- 4) Explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais.
- 5) Realização de um diagnóstico dos profissionais de Educação Infantil

³⁰ Considerar a criança como um sujeito de direitos desloca a idéia até então existente situada na figura do assistencialismo, da privação cultural, elementos fortes que precisam ser combatidos com o (re)conhecimento da infância como um momento importante para a formação e (re)construção do sujeito (Nota da pesquisadora).

- 6) Delineamento do tipo de profissional da Educação Infantil [...] que sua formação seja coerente com [...] objetivos de educar e cuidar. A formação de seus profissionais deve assegurar essas facetas aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas a higiene, alimentação e cuidados em geral [...] que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa.
- 7) [...] formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira oferecendo alternativas de formação.
- 9) Sistematização e divulgação [...] de múltiplas modalidades de formação dos profissionais da Educação Infantil em nível de 2º grau e supletivo [...]
- 10) Criação de condições..., os profissionais da Educação Infantil que já estão em serviço e não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito anos), seja no ensino regular, seja no ensino supletivo... (KRAMER, 1994, p. 74-75).

As propostas dos textos apresentados no documento validavam a formação para o Magistério em nível médio como formação inicial. É importante compreendermos que tal defesa, de acordo com certos grupos de educadores, naquele determinado momento histórico se fazia necessária, à medida que a grande maioria das profissionais que atuavam na Educação Infantil era leiga e sequer tinha instrução nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, é importante ressaltarmos que a formação desses profissionais em nível superior é a bandeira de luta de muitos educadores e pesquisadores no Brasil (BARBOSA, 1999_a, 1999b); (ALVES, 2002); (BARBOSA; MARTINS, 2005); (SILVA, 2003); (RIVERO, 2001), sendo considerada a formação elemento necessário de constituição do campo da educação com o devido reconhecimento profissional.

É preciso pontuarmos que a preocupação dos pesquisadores participantes dos encontros promovidos pelo MEC e para a elaboração do trabalho se centrava na expansão e na qualidade da Educação Infantil sendo necessário naquele momento histórico, segundo os pesquisadores, garantir pelo menos a formação em nível de 2º grau magistério. Oliveira (1994) se posiciona frente a essa temática:

Em primeiro lugar gostaríamos de defender a idéia de que a formação dos que trabalham com as crianças – hoje chamados monitores, recreacionistas, pajens – deve ocorrer, prioritariamente em nível de 2º grau, por se reconhecer que nem mesmo este nível está garantido no país (OLIVEIRA, 1994, p. 65-6).

Esta autora acredita que naquele momento o papel da Universidade seria o de fomentar pesquisas para a área e dialogar com as instituições, tendo um papel importante na formação dos profissionais que iriam atuar com a Educação Infantil, haja vista ser essa a

“responsabilidade” dos cursos de Pedagogia naquele determinado momento. Quanto a isso pontua:

A primeira tarefa que a Universidade pode assumir em relação à formação dos profissionais de Educação Infantil está na produção através de pesquisas criteriosamente formuladas [...] é a criança brasileira e seus interlocutores privilegiados – a família e a creche ou pré-escola – que devem ser objeto de investigação.

As atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional [...].

A universidade deve agilizar seus recursos na parceria com as escolas de 2º grau na formação de profissionais de Educação Infantil, subsidiando os professores da habilitação Magistério, acompanhando e avaliando os campos de estágio dos alunos desta habilitação, elaborando ou selecionando material didático para subsidiar aquelas escolas em relação ao tema, ou através de outras formas de atuação (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

De acordo com a análise aqui levantada, validar a formação inicial em magistério de nível médio numa Lei (LDB/1996), que perdurará por tempo indeterminado, apesar de determinar a sua transitoriedade, não é uma alternativa positiva, haja vista que a intenção dos governos não é primar por uma formação ampla do profissional ou elevar o nível e a qualidade de conhecimento. O melhor seria exigir uma formação em nível superior para os profissionais da educação, o que historicamente vem sendo pleiteado pelos movimentos de educadores organizados pela busca de uma profissionalidade e cientificidade no fazer docente, que visa a um ensino de maior qualidade, desde que tenhamos cursos superiores de igual qualidade. Oliveira (1994) parece não validar essa opinião, afirmando que, “[...] a ampliação da escolaridade dos educadores não tem se traduzido em uma melhoria substantiva do fazer docente verificado na área” (OLIVEIRA, 1994, p. 67). O que vai contra as produções da área (BARBOSA, 1999_a); (ARCE, 2001); (ALVES, 2002); (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2005).

Outra política de formação de professores para a Educação Infantil vem expressa na LDB/1996 que define a formação desses profissionais em nível superior, porém admite a formação em nível médio o que a longo prazo, representará uma desqualificação significativa. Nessa perspectiva, estará validando a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio. A inserção de profissionais com formação em magistério nível médio é amplamente aceita nas instituições de atendimento à criança pequena.

O documento “*Referenciais para a formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*” (BRASIL/MEC/SEF), em 1999³¹, surge num momento em que a formação de professores passa por período de mudanças. Esse documento, como todos os outros publicados até então, novamente reafirma o caráter centralizador e autoritário do MEC na regulamentação educacional, negando mais uma vez a mobilização e as ações dos movimentos de educadores que têm discussões e propostas para os problemas enfrentados pela educação brasileira. Esse documento também se articula com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO³² – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, que tem como princípio o pragmatismo, ou seja, a utilidade prática do conteúdo, o saber-fazer, dando valor à prática em detrimento da relação teoria-prática; e o professor deve ser formado dentro desse princípio, devendo responder às questões práticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em termos gerais, de acordo com Silva (2003), o referido documento apresenta problemas:

1. o texto é prolixo, repetitivo sem objetividade;
2. o perfil do profissional apresentado é o tipo “ideal” de professor, sem referências às especificidades como condições de trabalho, relações de gênero, níveis de formação;
3. não fica claro a distinção da importância entre formação inicial e formação continuada;
4. não há distinção entre a formação nos diferentes níveis de ensino, como se o papel das agências formadoras (escola do Ensino Médio, universidade, curso Normal Superior) fosse o mesmo;
5. a categoria “professor” é vista como homogênea como se falar de professor de creche fosse a mesma coisa que falar de professor de português ou de geografia (SILVA, 2003, p. 42).

No tocante à formação de professores para a Educação Infantil, o texto apresenta uma proposta de formação unificada de professores para os dois níveis da Educação Básica para atuarem com crianças de 0 a 10 anos, não explicitando os elementos que possibilitam o

³¹ Há um documento como versão preliminar intitulado Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC/SEF) de 1997 que foi amplamente analisado por Arce (2001).

³² Os quatro pilares da educação são: “*aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. *aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipes. *aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. *aprender a ser*, para melhor desenvolver sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 1998, p. 101-102).

trabalho com as especificidades de cada etapa, privilegiando o Ensino Fundamental. A esse respeito, Silva (2003) pontua:

[...] não há um equilíbrio na distribuição dos aspectos específicos de cada segmento; o documento não incorpora as especificidades da Educação Infantil que um profissional precisa conhecer para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade. Portanto, a concepção de profissional que o Referencial adota é a do professor das séries iniciais; isso porque esse é o modelo mais consolidado e que está sendo adaptado para a Educação Infantil (SILVA, 2003, p. 43).

É preocupante que um documento elaborado pelo MEC, sabendo da impossibilidade teórica para igualar as idades, os momentos dos sujeitos, legítima e equiparando a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental negando as suas especificidades, composto pela seguinte afirmação “[...] a leitura desse texto exige considerar os significados atribuídos aos termos. Apesar de uma certa estranheza, chamaremos de escola também a creche, de alunos também o bebê, de conteúdo escolar a brincadeira infantil” (MEC, 1999, p. 8). O documento além de explicitar os preceitos neoliberais ainda reforça a idéia do viés psicologizante em detrimento de outras áreas que compõem a educação, pois dá ênfase às características do desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos, banalizando seus conhecimentos a partir de uma perspectiva praticista da aplicabilidade do conhecimento (ARCE, 2001).

Outro ponto a ressaltar no documento é o caráter do papel do professor, que perde o seu mister que é ensinar, para ser um técnico. Trata-se de um participante das decisões escolares, sendo ele fundamentalmente prático, não precisando necessariamente teorizar sobre suas ações presentes e futuras, pois “[...] em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática [...], ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo” (ARCE 2001, p. 265).

A formação do profissional de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo a lógica neoliberal, deve primar pela aplicabilidade do conhecimento, para tanto, os formadores de professores devem se balizar por uma metodologia que possibilitem a esses professores “aplicarem” nas crianças, ou seja, o professor deverá “[...] ensinar o aluno a ‘aprender a aprender’ deverá também ‘aprender a aprender’ durante a sua formação” (ARCE, 2001, p. 266).

É importante pontuarmos que o professor, formado nessa linha, perde os elementos necessários para a construção do olhar crítico diante da realidade. Baseia-se na

idéia da prática que reflete a prática que repensa a prática, pois se não há um pensar e repensar, apoiado em conhecimentos que de fato possibilitem o salto para a compreensão da realidade, esse profissional não conseguirá ser capaz de teorizar suas ações e relações entre educação e sociedade. Não conseguirá propor mudanças significativas à educação, à sociedade e, de fato, contribuir para uma formação sólida dos sujeitos aprendentes, permitindo o acesso crítico à cultura historicamente construída.

O citado documento salienta a idéia de competência profissional no que diz respeito à formação de professores presentes em todos os documentos elaborados pelo MEC. As competências atravessam o perfil e o papel desse profissional ligado diretamente ao desenvolvimento profissional e progressão na carreira. Para a atuação desse profissional, a docência é a base, mas não há uma restrição a ela, pois abrangem a produção do conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa. As competências do trabalho docente se constituem no aprender fazer, ou seja, aprendendo na ação prática, negligenciando-se o saber teórico.

Nessa perspectiva, Alves (2002) pontua que tais concepções privilegiam uma educação pragmática aligeirada, superficial e tecnicadora, aliadas ao discurso das competências necessárias à atuação desse profissional. Assim, busca-se a consolidação de um professor que tenha como base na sua formação a valorização da criatividade, autonomia, saber fazer e aprender fazendo. As palavras que se seguem ilustram bem isso:

O processo de desenvolvimento profissional presente nas políticas de formação de professores é uma adesão ao lema ‘aprender a aprender’ como síntese da principal função da escola, no qual pressupõe-se que à educação escolar cabe apenas a descoberta de *talentos e potencialidades* criativas cuja realização depende do próprio indivíduo (ALVES, 2002, p. 72) (Grifos da autora).

Para tanto, é necessário que o professor saiba ser um prático, que consiga apenas lidar com os manuais, com informações utilitárias, de fácil aplicabilidade no cotidiano da escola. O que se destaca é a defesa de uma formação alicerçada na prática, valorizando o conhecimento da prática, reforçando o perfil histórico de desvalorização da formação docente já apontados por Barbosa (1999b).

A formação em serviço é um outro ponto que merece destaque, pois viabiliza a formação inicial nesse tipo de modalidade e o aligeiramento da formação devido à possibilidade de redução da duração do curso por meio do aproveitamento da experiência profissional, daqueles profissionais que já atuam e não têm a formação mínima exigida. A

formação em serviço visa ao aligeiramento da formação profissional, por meio de programas de qualificação que “[...] unem supletivo de 1º grau com formação técnica” (ARCE, 2001, p. 269). Vale salientarmos que essa política despreza o princípio da luta dos educadores e pesquisadores da área que exigem como formação inicial, no mínimo, Ensino Médio Magistério.

Convém ressaltarmos também que o MEC, em 2005, lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), que se caracteriza como “[...] um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não” (MEC, 2007, p. 1).

Esse curso de formação em serviço tem como objetivo habilitar, em magistério para a Educação Infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio Magistério. De acordo com dados do MEC (2007), o projeto iniciou-se no Ceará, em Goiás, Rondônia, Sergipe, Alagoas, Piauí, Amazonas e Bahia no ano de 2005. O programa atualmente atende 2.877 professores envolvendo 179 municípios. Esse curso tem carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas com duração de 2 anos. A estrutura de funcionamento do curso se dá:

- fase presencial – realizada no início do semestre, durante as férias escolares;
- estudos e atividades individuais;
- reuniões com os tutores – aos sábados;
- prática pedagógica supervisionada;
- serviços de apoio à aprendizagem. (MEC, 2007, p. 2).

A matriz curricular se divide em seis partes, conforme o MEC (2007):

Base Nacional do Ensino Médio:

- Linguagens e Códigos [Língua portuguesa];
- Identidade, Sociedade e Cultura [Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia];
- Matemática e Lógica;
- Vida e Natureza [Biologia, Física e Química].

Formação Pedagógica:

- Fundamentos da Educação [Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil];
- Organização do Trabalho Pedagógico [Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil].

- Os campos do conhecimento serão trabalhados por eixos integradores, criando espaços de interdisciplinaridade. Às áreas do núcleo comum, acrescentam-se as seguintes partes diversificadas a serem determinadas pelos estados.
- Projeto de trabalho e intervenção sobre temas de interesse local;
- Língua estrangeira eleita pelo estado para compor o currículo pleno (MEC, 2007, p. 2).

A formação profissional é um direito dos profissionais da educação, porém é necessário enfatizarmos que as políticas públicas para a educação no Brasil apresentam problemas na sua concepção e materialização. Será que esse curso conseguirá formar professores para a Educação Infantil com qualidade ou irá prepará-los numa visão pragmática? Será que a educação a distância conseguirá formar esses profissionais com a devida ter autonomia e recursos necessários? Será que é formação ou certificação?

É necessário que se realizem pesquisas avaliativas, acompanhamentos e diagnósticos a fim de se analisar de modo objetivo e crítico a eficácia do Proinfantil e se esse projeto conseguiu atingir os objetivos propostos³³.

É importante compreendermos que os projetos de formação são imprescindíveis, visto que há uma grande quantidade de professores no Brasil que não possuem a formação mínima para atuarem com crianças pequenas, porém, é preciso a esses cursos de formação inicial, formação em serviço, formação continuada, irem além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades. Esses cursos têm que possibilitar aos professores uma formação teórica sólida que lhes dê condições de refletir e assumir um compromisso social, assim como uma maior compreensão e contextualização de seu papel educativo. Podemos evidenciar essa proposição de formação e resistência às políticas neoliberais aplicadas à educação e à formação de professores pela ANFOPE, que luta por uma formação de qualidade. Os princípios defendidos por essa entidade são:

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permita a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neotecnicistas que pretendem transformá-lo num prático formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de institutos superiores de educação (ANFOPE, 1997, p. 2).

³³ Tarefa que está começando a ser realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos da FE/UFG (Nota da pesquisadora).

A formação pragmática referendada e validada pela LDB/1996, e os seus desdobramentos, com vários documentos elaborados pelo CNE/MEC, coadunam com os preceitos neoliberais que possibilitam a perda de controle pelos professores sobre o exercício profissional e o controle do seu pensar, prevalecendo o saber fazer. Essas ações são mais fáceis que teorizar, pensar sobre, reconstruir a ação embasada numa teoria sólida. Devemos resgatar, como diz Freire (1996), o compromisso ético e estético com nossa profissão, com os sujeitos que vamos encontrar ao longo da nossa trajetória profissional, precisamos nos manter firmes na luta política e social, para que tenhamos de fato uma prática social educativa que possibilite a mudança da realidade.

É importante reafirmarmos que a lógica neoliberal que impera na LDB/1996 e nos documentos aprovados pelo MEC não se dá de forma tranqüila, muito pelo contrário, há uma luta de forças que possibilita muitas conquistas e vigílias constantes dos profissionais da educação representados por entidades sociais que se posicionam e travam uma batalha. É nesse jogo de forças que as políticas educacionais vão se configurando.

O contexto no qual se constroem essas publicações se delineiam outras políticas como o FUNDEF criado em 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14 que

[...] obriga estados, Distrito Federal e municípios a aplicarem, até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional, ou 25 % da receita de imposto no Ensino Fundamental, e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (SILVA, 2003, p. 27).

Nessa política excluía-se tanto a Educação Infantil quanto outros níveis e modalidade de ensino (Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, entre outros) das verbas e recursos deste fundo destinado à educação. O FUNDEF tinha como política o atendimento exclusivo do Ensino Fundamental no que se refere à destinação de verbas públicas e recursos para a formação do Magistério dos profissionais desse nível de ensino, acabando por viabilizar a desarticulação do sistema de ensino. Nesse sentido, Davies (1999) aponta a seguir, as implicações que o FUNDEF traz para a educação:

- 1) a participação ínfima do governo federal no financiamento do FUNDEF e a diminuição da sua responsabilidade financeira constitucional com o Ensino Fundamental; 2) o não cumprimento da lei do FUNDEF pelo governo federal ao estipular R\$ 315 como o valor anual mínimo por matrícula em 1998 e 1999, quando o legal seria superior a R\$ 4.000; 3) o não aumento de recursos para a Educação Básica como um todo, não contribuindo para seu desenvolvimento; 4) o incentivo à superlotação das

salas de aulas pelos governos por causa do critério de redistribuição dos recursos do FUNDEF com base em números de matrículas no Ensino Fundamental regular, 5) o enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino público ao não incluir as matrículas da Educação Infantil, da educação de jovens e adultos e do magistério como um todo; 7) a fiscalização débil da aplicação dos recursos do FUNDEF, pelo fato de os Conselhos Federal, Estaduais e Municipais responsáveis por essa tarefa, embora chamados de Acompanhamento e Controle Social, serem dominados por representantes estatais (DAVIES, 1999, p. 4).

Em relação à formação de professores, o FUNDEF só explicitou a remuneração para professores ou os profissionais do magistério no Ensino Fundamental, não mencionando os trabalhadores de outros níveis e modalidades (professores e funcionários). Isso significa menos recursos para a formação inicial e continuada de professores das outras modalidades da educação que não o Ensino Fundamental.

Em síntese, podemos definir que o FUNDEF não garantiu nem desenvolvimento e nem melhoria para o Ensino Fundamental, e sim contribuiu significativamente para a desarticulação do sistema de ensino no Brasil, visto que as matrículas das outras etapas e modalidades de educação não eram contabilizadas para a distribuição de recurso, pois só as do Ensino Fundamental valiam para a obtenção dos recursos do FUNDEF, o que vinha fazendo com que as autoridades educacionais deixasse à margem os demais níveis de ensino, comprometendo a qualidade do sistema educacional.

Essas questões se tornaram num dos mais preocupantes problemas para professores, pesquisadores e militantes da Educação Infantil. Podemos por em relevo, por exemplo, o papel do Movimento de Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que congrega os fóruns municipais e estaduais de Educação Infantil de quase todos os estados brasileiros³⁴, que tiveram como bandeira de luta a expansão da Educação Infantil e a formação de seus profissionais³⁵.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) foi aprovado recentemente pela Emenda Constitucional nº 0.53, publicada no Diário Oficial da

³⁴ Esse movimento realizou em abril de 2002 em Campo Grande-MS o *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*, que contou com a participação da Comissão do Senado Federal, a Comissão de educação e Cultura e desporto da Câmara dos Deputados, a Universidade de Brasília (UNB), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Serviço Social da Indústria (Sesi) e a Unesco. Esse encontro teve os seguintes objetivos: discutir e propor soluções para a Educação Infantil; incluir a expansão e o aperfeiçoamento da Educação Infantil na agenda política brasileira; divulgar uma carta compromisso para o cumprimento das metas sobre a Educação Infantil nos níveis nacional, estaduais e municipais da educação, visando garantir o financiamento da Educação Infantil e a valorização dos seus profissionais.

³⁵ É preciso destacar que no MIEIB há divergências quanto ao nível a serem formados os profissionais, ainda que parte considere a formação em nível superior, como o desejável, acatam a formação em nível médio neste momento. Alguns participantes, no entanto, consideram que a luta deve ser pelo direito à formação superior e não em nível médio como querem o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação (Nota da pesquisadora).

União em 20 de dezembro de 2006 e aprovada pela Medida provisória (MP) nº 339 de 28 de dezembro de 2006. O Fundeb terá duração de 14 anos, sendo 04 a mais que o FUNDEF, e estende o financiamento para todos os níveis da Educação Básica –Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Davies (2006) argumenta que tanto o FUNDEF quanto o Fundeb não trouxeram recursos novos à educação, apenas ampliaram o financiamento para a Educação Básica, promovendo uma redistribuição com base na matrícula do Ensino Fundamental regular (FUNDEF) ou Educação Básica (Fundeb) “[...] entre governos estaduais e municipais de uma parte dos impostos já vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O que há de novo é a ampliação dos recursos oferecidos pela instância Federal representando um aumento de 1% em relação ao FUNDEF para 5% para o Fundeb no primeiro ano e 10% no quarto ano. “No caso do FUNDEB, a complementação é totalmente neutralizada pelo fato de o seu valor corresponder, no quarto ano, aproximadamente ao que o governo federal tira da educação através da DRU (R\$ 5 bilhões)” (DAVIES, 2006, p. 769).

Com relação a valorização dos profissionais do magistério, Davies (2006) expõe a idéia que segue:

[...] é bastante frágil a alegação de que isso acontecerá com a vinculação de pelo menos 60% para sua remuneração. Estes 60% não asseguram a valorização, pelo menos no sentido de melhoria salarial, mesmo nos governos que ganham com o fundo, pelo fato de *não* serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação, que são maiores do que a receita do fundo, sobretudo nos governos com receita própria significativa (alguns municipais) e/ou nos casos em que o percentual da Constituição Estadual ou Lei Orgânica municipal for maior do que os 25% dos impostos previstos na CF. Além disso, são nulas as chances de tal melhoria salarial ocorrer no caso dos milhares de governos que perdem com os fundos (DAVIES, 2006, p. 770).

O Fundeb, apesar de ampliar a oferta de recursos para todos os níveis da Educação Básica, não dá segurança de que esses recursos serão de fato investidos na educação, pois, segundo Davies (2006), a aplicabilidade desses impostos tem sido burlada no cálculo dos recursos destinados, pois há uma fragilidade no controle dos recursos por parte dos Tribunais de Contas dos Estados e Municípios.

O *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei)*, aprovado em 1998, foi amplamente discutido por pesquisadores da área, entre eles Barbosa (1999a); Arce (2001, 2003), Alves (2002), Kuhlmann JR. (2003), Cerisara (2003), Teixeira (2003). Tal documento, proposto pelo MEC como um referencial orientador pedagógico tem como

objetivo contribuir com orientações para implantação ou implementação de práticas qualitativas. Como o próprio nome já diz, ele é referência, por isso não é obrigatório. Contudo, após a sua publicação foi enviado a todas as instituições e professores de Educação Infantil no Brasil. Realizou-se uma série de encontros regionais com o fim de mostrar a importância de sua utilização nas instituições de atendimento à criança, tornando-se uma peça chave nas práticas dos professores por ser o único documento que atinge de forma tão rápida esses profissionais. Desse modo, uma referência que acabou sendo utilizada sem as devidas considerações críticas.

Esse documento, segundo as análises de pesquisadores da área, apresenta uma desarticulação com as propostas realizadas pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) sobre a função e a organização das instituições de atendimento à criança pequena. As críticas sinalizam a concepção escolarizante às concepções pedagógicas que se apresentam constituindo-se num ecletismo teórico, reforçando o viés psicologizante em relação ao atendimento infantil, além disso, não privilegia as especificidades deste atendimento devido ao seu caráter de manual, o qual “impõe” aos professores um conjunto de receitas e instruções para realizar seu trabalho com crianças pequenas (ALVES, 2002; CERISARA, 2003; SILVA, 2003).

Quanto à formação de professores para a Educação Infantil, o *RCNEI* no livro 1 trata do profissional de Educação Infantil em um de seus tópicos, composto de três páginas, intitulado *O professor de Educação Infantil*. O primeiro ponto que o documento aborda diz respeito ao processo de formação desses profissionais mostrando ser hoje necessário reformular as funções do professor de Educação Infantil, pontuando o seguinte: “[...] o que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais” (RCNEI, 1998, p. 39). Legitimando, assim, o caráter leigo dos professores que num dado momento histórico não tinha importância e que se deveria mudar, como se antes já não urgia essa necessidade no que tange ao atendimento à criança pequena. Essa afirmação não condiz com a luta dos educadores e de pesquisadores da área que defendem uma formação de qualidade para esse profissional como mostra Barbosa (1999a, 1999b).

Um outro ponto que merece destaque nesse documento é a constatação e a necessidade de mudanças significativas na formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas haja vista a precária formação do profissional:

[...] a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira **que leve em consideração os conhecimentos já**

acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização do profissional (RECNEI, 1998, p. 39) (Grifos da pesquisadora).

Porém, ao reconhecer a necessidade de uma formação de qualidade desse profissional, o documento privilegia a formação em serviço, como fazem outros documentos do MEC já mencionados neste capítulo, validando as experiências em detrimento de uma análise rigorosa e sistemática dessas experiências, colocando como necessária à prática em prejuízo da teoria.

Ao tratar do perfil do profissional de Educação Infantil, as Diretrizes deixam claro, a sua concepção neoliberal, por evidenciar que os profissionais para atuarem na Educação Infantil, devem ser polivalentes e, ao mesmo tempo, num caráter contraditório, afirma que a formação a formação inicial deve ser sólida e consistente.

Arce (2003) pontua que o respectivo documento se assemelha com a intenção dos outros documentos já referidos neste trabalho e, portanto, coaduna com a concepção neoliberal, principalmente quanto, a instrumentalização do professor. Segundo a autora, o documento é um manual de receitas que possibilita ao professor executá-las no âmbito individual, reforçando a idéia individualista tão bem difundida pelas correntes mantenedoras da ordem social vigente.

1.4.1 Os elementos históricos da Educação Infantil revelam os motivos da não formação

A história da Educação Infantil, seus avanços e retrocessos, refletem bem o descaso com o campo e com a formação do profissional que atua nesse nível e que se reafirma na LDB/1996. Ao observarmos a história da educação no país, percebemos o lugar da Educação Infantil no Brasil bem como dos profissionais que atuam nesse nível foram historicamente marginalizados.

Não pretendemos no corpo deste trabalho realizar uma historiografia do atendimento à infância no Brasil. Queremos tão somente destacar as proposições e materializações da formação de professores para a educação de crianças pequenas no Brasil. Faremos um recorte no tocante às políticas de atendimentos em creches e pré-escolas e à formação dos profissionais que nelas atuam.

A formação de professores para a educação de crianças pequenas e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil tem sido realizada em curso de nível médio – o antigo Curso Normal e em cursos de Pedagogia. De acordo com Kishimoto (1994), as primeiras propostas de formação de professores para criança pequena aparecem no Parecer de

Rui Barbosa de 1882³⁶, o qual mostra que os cursos normais deveriam ser organizados em dois anos de prática para preparar professores de instituições infantis e elementares e se refere à formação de professoras para os jardins de infância.³⁷

Kishimoto (1999) afirma que desde os anos de 1930 já existiam no país cursos superiores que formavam professores para atuar com crianças pequenas oferecendo a licenciatura em educação pré-escolar, mas é na década de 1970 com a expansão das creches e pré-escolas, a municipalização da Educação Infantil, serviços de controle e fiscalização nas três esferas: federal, estadual e municipal, que se passa, segundo Kishimoto (1999), a pressionar a formação de profissionais e, conseqüentemente, ao aumentar o número de cursos superiores, porém com grande participação da iniciativa privada. Segundo a autora, nesse período são criados 10 cursos destinados à educação pré-escolar, sendo todos de instituições privadas.

A história da educação de crianças pequenas no Brasil é marcada por uma dupla trajetória: a tradição de guarda (assistencialismo) nas creches e escolas maternas destinadas às crianças pobres e abandonadas, e a ênfase no aspecto educacional nos jardins de infância com seus desdobramentos, pré-primário e pré-escolar. Kulmann Jr. (1998) pontua que essa dicotomia entre assistencialismo e educação não é verdadeira, pois a concepção assistencialista que se evidenciava nas instituições de atendimento à criança pobre trazia implícita uma proposta de educação que se caracterizava pela formação de hábitos, comportamento e obediência das crianças, sendo uma educação para a submissão, “[...] que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8). Para as crianças ricas, o princípio educativo se centra em métodos e atividades pedagógicas voltadas para o “desenvolvimento social”, cognitivo e outras habilidades. Essa é a realidade tratada também, por OLIVEIRA (1993); MERISSE (1997); BARBOSA (1999b); HADDAD (2006).

É importante notarmos que a educação da criança pequena no Brasil foi diferenciada de acordo com os segmentos de classe, que foram assumindo concepções pedagógicas para pobres e para ricos. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2002):

Do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte

³⁶ No referido parecer sobre a reforma do ensino primário, Rui Barbosa “[...] dedica um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança” (KULMANN Jr, 2000, p. 475).

³⁷ Antes disso, no início da República foram instaladas as primeiras creches em São Paulo, confundindo-se muito com os asilos infantis. As primeiras creches atendiam filhos de miseráveis, nas quais a preocupação se restringia à guarda das crianças sem as mínimas condições de funcionamento. (KISHIMOTO, 1994).

institucional situa-se na sua destinação social. As pesquisas que vimos realizando mostram que, inequivocadamente, creche e pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais. Algumas foram criadas para os pobres outras não (KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 54).

As profissionais que trabalham nessas instituições também têm caminhos diferenciados pelas funções que desempenham, pelos conhecimentos desejados, pelo público atendido, pelo valor do trabalho desenvolvido e pela formação exigida. Nessa perspectiva, a formação das profissionais de Educação Infantil foi se constituindo de formas diferenciadas, como explicita Silva (2003):

As profissionais de creche que na prática, foram adquirindo conhecimentos sobre a criança pequena e criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento. E as professoras das salas do jardim de infância ou pré-escolar que com formação inicial para o magistério trabalhavam com as crianças de 5 e 6 anos com o propósito de prepará-las para o processo de escolarização (SILVA, 2003, p. 37).

Em síntese, podemos perceber que para as creches era exigido um profissional da área da saúde e da assistência, contando com professoras leigas ou auxiliares³⁸ das quais eram requeridos conhecimentos na área da saúde, higiene e puericultura, que deveriam por meios “[...] dóceis, indiretos formar seres adaptados à sociedade satisfeitos com seu destino, para a preservação da ordem social e a reprodução dessa ordem para sempre” (KUHLMANN JR., 2006, p. 403). Nos jardins de infância, o perfil profissional exigido constituiu-se de professoras normalistas, que tinham como função a tarefa de educar e socializar os pequenos. Os jardins de infância³⁹ nesse contexto não eram acessíveis às camadas populares.

A tradição assistencialista está relacionada com a higienista, refletindo-se como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Em 1889 e em 1919 os mesmos fundadores do referido instituto organizam o Departamento da criança no Brasil que, em 1922, promove o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância⁴⁰ (CAMPOS et al., 1991).

Esse Congresso tinha por objetivo discutir assuntos que diziam respeito à criança “[...] do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado” (KUHLMANN JR., 2002, p. 465). A

³⁸ O profissional que trabalha com crianças pequenas é chamado: pajem, jardineira, recreadora e etc. (Nota da pesquisadora).

³⁹ “No início do século XX, os Jardins de Infância, mesmo os instalados com recursos do governo, estiveram a serviço das classes mais abastadas, ao contrário das creches destinadas principalmente aos operários, diferença esta intimamente ligada à concepção de infância que se possuía na época” (SILVA, J. 2002, p.20).

⁴⁰ O 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância envolvia diferentes setores sociais como educadores, médicos, juristas, religiosos, que se propunham a discutir a infância e sua educação, tensões e conflitos. Para saber mais, leia Kuhlmann Jr. (2002).

educação teve um espaço considerável no congresso. O autor pontua que a Pedagogia foi uma das seções mais concorridas e o tema educação perpassou por todas as seções.

Na sessão de sociologia e legislação associa-se o debate sobre a legislação para a infância e o papel do judiciário às instituições educacionais para as crianças abandonadas, assim como se enfatiza a educação moral tanto no interior dessas instituições quanto do ponto de vista dos costumes da vida urbana. Na sessão de assistência, encontra-se a relação entre as instituições educacionais para as crianças pobres, as políticas sociais e a educação moral. Na sessão de higiene, reafirma-se o binômio saúde-educação nas políticas sociais e trata-se de aspectos específicos da higiene escolar (KUHLMANN JR, 2002, p. 466).

Com a industrialização no país na segunda metade do século XIX, houve a necessidade de se incorporar ao trabalho das fábricas grande número de mulheres. As que eram mães tiveram que enfrentar o problema em relação ao cuidado de seus filhos.

Esta marca histórica fica bem visível quando relacionamos a história da criação de instituições como a creche no bojo do processo de industrialização dos estados e cidades brasileiras. A industrialização, até certa medida, justifica a criação de instituições de cuidado, guarda, custódia, abrigo ou tutela das crianças, filhas de mulheres trabalhadoras, facilitando a liberação dessas mães para o trabalho (BARBOSA, 1999_a, p.12).

De acordo com pesquisas efetuadas por Campos et al. (1991); Oliveira (1993); Barbosa (1999_a, 1999_b); Kramer (2003), no início do século XX um novo tratamento era dado aos filhos dos operários das fábricas. Muitos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o século passado foram absorvidos pelas fábricas. Por volta da década de 1920, esses operários começaram a organizar movimentos de protestos contra as condições de trabalho a que eram submetidos, e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos. Os donos das indústrias, procurando diminuir a força dos movimentos operários começam a ceder-lhes certos benefícios de forma a controlá-los dentro e fora das fábricas. Entretanto, é importante considerarmos que tanto os empregadores quanto os empregados possuíam um ideal de mulher “do lar”, que tinha que ser mãe e boa esposa, e que só trabalha devido à necessidade econômica. Com isso, podemos evidenciar que “[...] as poucas creches criadas continuavam a ser vistas apenas como paliativos, como remediando uma situação como um mal necessário” (OLIVEIRA, 1993, p.18).

No período que compreende 1930 até 1950, existiam poucas creches e as que haviam eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Com o tempo, essas entidades começaram a receber ajuda governamental, pois, até então, somente recebiam ajuda das famílias mais ricas de cada região. A esse respeito Campos et al (1991) mostram que o Estado

se organiza e inclui a infância entre as suas áreas de atuação. Podemos citar a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, e do Serviço de Assistência a Menores (SAM) que era ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, bem como a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O perfil de profissional que atendia as crianças pequenas eram: mulheres, que tinham uma figura muito próxima à figura da mãe, cumpria o papel de ensinar as mães a cuidarem de seus filhos e educar as crianças. As relações entre o papel da mulher e o trabalho de educar crianças “[...] incluem, além do papel de mãe, as ditas ‘habilidades’ femininas: dona de casa e esposa”. Assim, além dessas características, a mulher deveria ter a “docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência etc.” (HYPOLITO, 1997, p. 57). Portanto, “[...] o magistério como profissão feminina [...] se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas” (HYPÓLITO 1997, p. 57). Era assim que o perfil do professor de crianças pequenas era valorizado.

O termo *Jardim de Infância* cunhado por Froebel é explicado no sentido de que as mulheres deveriam possibilitar um trabalho de *jardineira*, sendo a sua função regar as “crianças-plantas” para que pudessem crescer e se desenvolver naturalmente. Essa concepção ilustra bem as tendências teóricas daquele momento, que reflete o plano político, econômico liberal que vem influenciar a formação das professoras de crianças pequenas. É interessante observarmos que o perfil de profissional que atendia as crianças dessa faixa etária correspondia especificamente às expectativas daquela época, que seriam propostas de cunho político liberal; projeto esse atrelado as constantes modificações ocorridas no campo das relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais e também de escolarização que serviriam de apoio a vários projetos econômicos, políticos e sociais.

Seguindo o ideário burguês, há uma separação entre a esfera pública e a privada, nas quais homens e mulheres assumem posturas diferenciadas. O homem é o provedor, o que trabalha fora, sendo identificado com o espaço público. Já a mulher, é identificada com o espaço privado, sendo concebida como a principal responsável pela educação da criança, ligada diretamente à sua condição “natural” feminina⁴¹. Assim, “[...] esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar vida” (ARCE, 2002, p. 87). Com base nessa concepção de dotes femininos, percebidas como elementos centrais na educação da criança pequena, educadores

⁴¹ Essa caracterização aparece entre os resultados das pesquisas sobre educação e gênero desenvolvida por Barbosa; Costa (2006) e Silva (2007).

como Pestalozzi e Froebel⁴² dedicaram boa parte de seus escritos a instruir mães acerca dos procedimentos e cuidados necessários à educação da criança. A ênfase nos dotes femininos como elemento primordial da função de ser professor teve e tem repercussões no modo como a docência, numa perspectiva ampla, foi se constituindo como profissão (MICARELLO, 2006).

De acordo com alguns pesquisadores da área, tais como: Kuhlmann Jr. Campos et al (1991); Barbosa (1999_a); Machado (2000); Arce (2001); Cerisara (2002), a relação maternal e a educação das crianças pequenas são elementos que historicamente estão associados à educação da mãe no âmbito familiar com a educação das crianças em creches e instituições semelhantes, fazendo com que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebesse destaque especial.

A relação histórica entre o profissional da Educação Infantil e o mito da maternidade, da educadora nata esteve presente nos discursos pedagógicos de Froebel, Montessori e Rousseau que referendam o papel da mulher na educação da criança pequena. Arce (2001) constata o modo como o ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação e doação estiveram e ainda estão associados às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas. As qualidades pessoais se sobrepõem às qualidades profissionais⁴³. O elemento de cientificidade da formação dessas profissionais que atuam junto às crianças pequenas foi dado pelas apropriações de conceitos psicológicos acerca do desenvolvimento infantil⁴⁴. (KUHLMANN JR. 1998; ARCE, 2001).

Cerisara (2001) realizou uma pesquisa que envolveu professoras e auxiliares de sala das creches da Regional Metropolitana de Educação (RME) de Florianópolis e encontrou mulheres, que são mães e professoras, vivendo conflitos relativos à simultaneidade desses diferentes papéis. Ela percebeu também que as práticas desenvolvidas por essas professoras e auxiliares junto às crianças estavam contaminadas pelas práticas femininas domésticas. As investigações de Barbosa; Costa (2006), envolvendo mães professoras de diversos cursos de

⁴² Arce (2002) faz um estudo da Pedagogia na era das revoluções, buscando compreender no contexto dos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, o pensamento de Pestalozzi e Froebel. A autora pontua que esses dois autores apesar de pensamentos diferentes no campo educacional, tiveram elementos de aproximação. A ênfase no papel da família (mãe) para que a educação da criança pequena pudesse cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, possibilitando a formação de um homem capaz de se adaptar ao modo produtivo e construtivo da sociedade e exercer o papel de trabalhar na sociedade funcionando de forma harmônica. A infância para esses autores é pensada como pura, boa, dotada de potencialidades cuja educação necessária faria despertar. Enfim a base pedagógica desses dois autores é a crença na natureza boa do ser humano e na importância da educação para que essa essência pudesse “desabrochar”, de modo a formar indivíduos adaptados, aptos para serem indivíduos na sociedade na qual estavam inseridos.

⁴³ Alves (2001) mostramos como essas características ainda se fazem presentes na educação de crianças pequenas.

⁴⁴ Importante destacar o quanto essa visão psicológica sobre a criança ainda se faz presente nas ações de políticas governamentais como no RCNEI.

Licenciatura e, em especial, o curso de Pedagogia, apontam para resultados análogos aos de Arce (2001) e Cerisara (2001).

Os dados das investigações de Barbosa; Costa (2006), mostram que 25 de um total de 50 estudantes do curso de Pedagogia, participantes da pesquisa, atribuem as características do “ser mãe” ao perfil ideal para o “ser professora” – citam características como “ser amorosa, sensível, paciente, perseverante, ser modelo, exemplo, anjo, dentre outras” (BARBOSA; COSTA, 2006); (SILVA, 2007). Apenas 30% das estudantes de Pedagogia citaram as palavras “formação e conhecimento” para definirem o perfil ideal para uma educadora.

Micarello (2006), discute sobre os processos de construção e circulação dos saberes articulados a aspectos históricos e institucionais que revelam a construção de identidades de professoras de Educação Infantil. Nesse movimento, elementos contraditórios configuram e estruturam um campo profissional da seguinte maneira:

Se por um lado as profissionais que atuam em creches, a constituição da mulher enquanto características imputadas ao gênero feminino, ligadas ao espaço da vida privada, a maternidade, os cuidados com o lar e a família. Por outro lado, foi esse espaço de profissionalização que propiciou a ocupação pela professora, do espaço público, o que repercutiu na garantia de uma profissionalização que proporcionou à mulher a ocupação de um lugar diferenciado na sociedade, desfrutando de algum poder e relativa liberdade econômica (MICARELLO, 2006, p. 37).

Esses elementos de ser professora vinham explícitos em revistas e manuais, textos de orientação didática, que tinham como objetivo orientar o papel da professora passo-a-passo. Tais estratégias parecem tentar negar o caráter profissional e desqualificar o seu trabalho.

A *Revista do Jardim de Infância*, material publicado no final do século XIX no Brasil, tinha como objetivo orientar os professores no planejamento das atividades utilizando a metodologia idealizada por Froebel para os jardins-de-infância. Kuhlmann Jr (1998, p. 164) explica que essa revista trazia um receituário, que se infantilizava a professora “[...] seja na apresentação gráfica da revista, seja no conteúdo mesmo das propostas, que se interpõe entre a educadora e a criança, [...] como se fosse uma criança a ser educada pela publicação”. Tal imagem da mulher como profissional infantilizada seria, segundo o autor, uma forma de “[...] amenizar a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público” (KUHLMANN JR., 1998, p. 164).

É importante evidenciar, contudo, que o papel da mulher no campo educacional se dá de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que sua inserção representa a abertura de

um novo campo de atuação profissional, uma inserção no âmbito público, as qualidades exigidas para tal atuação permanecem ligadas ao âmbito privado. Além disso, adiciona-se o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e de sua família, o que constitui-se numa conquista advinda da organização das mulheres trabalhadoras que lutam pelo direito ao trabalho e à educação de seus filhos, na qual o papel de professoras e pesquisadoras da área tiveram uma significação, reivindicando-se um atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas que superasse o caráter assistencialista e trouxesse a esse campo o estatuto de profissionalidade.

O movimento das mulheres no Brasil trouxe grandes conquistas, inclusive no que diz respeito à Educação Infantil, como a instauração da legislação trabalhista aprovada na denominada Era Vargas. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), referendada em 1943, obrigava empresas com mais de 30 mulheres trabalhando a contarem como um espaço adequado para deixarem seus filhos.

No período pós 1964, as políticas sociais adotadas nos níveis federal e estadual fizeram com que se acentuasse mais a idéia de creche como espaço de assistência à criança pobre, considerando-se esse trabalho mais como um favor à criança bem como à sua família. Muitas dessas creches ligadas às entidades filantrópicas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação dos programas criados desde a década de 1940 de ordem mais técnica ao seu trabalho, e adicionando a estas preocupações com aspectos da educação das crianças. Segundo Campos et al (1991, p. 42), a ênfase nos aspectos mais técnicos “[...] insere-se na tendência mais geral de despir as manifestações da miséria de seu caráter político, fazendo-as aparecer como disfunções ou desajustes de um sistema que não se questiona”.

Em síntese, as políticas gestadas nesse período são pautadas na improvisação de recursos e espaços para o trabalho com a criança pequena. A formação profissional era banalizada. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 1961, estabelece em seus artigos 23 e 24, que as “[...] crianças com menos de 7 anos receberiam educação em escolas maternas, jardins-de-infância, estimulando as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras” (KUHLMANN Jr, 2000, p. 486). A referida Lei não faz menção à formação do profissional que atuariam no chamado pré-primário. O que nos leva a crer que profissionais leigos poderiam atuar nesse segmento. A educação das crianças pequenas ainda estava ligada aos órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr. Essa perspectiva do negligenciamento quanto ao atendimento e concernente à formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas perdura também na Lei nº 5.692 de 1971.

A educação assistencialista e compensatória é um outro ponto que merece destaque no tocante aos profissionais da educação que atuam com crianças pequenas. A concepção de educação expressa na política brasileira, principalmente a partir da década de 1970, tinha como pressuposto suprir as carências culturais das crianças pobres, pois essas eram consideradas carentes, deficientes e inferiores, na medida em que não correspondiam ao padrão proposto pela sociedade, evidenciando o caráter compensatório da educação da criança de 0 a 6 anos.

Toda a discussão em torno da educação compensatória não é simplesmente uma questão semântica: se se trata de deficiência ou de diferenças, se se deve chamar a criança de carente ou não, se se deve pretender compensar ou complementar a cultura da criança não são os problemas fundamentais. O que se coloca como prioritário é o fato de as análises subjacentes aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural servirem para esconder que as causas do fracasso escolar estão na própria infra-estrutura sócioeconômica da sociedade e da maneira como esta determina a inserção dos indivíduos – adultos ou crianças – na produção (KRAMER, 2003, p. 102).

Essa concepção via as creches e pré-escolas como um lugar que possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que a criança estivesse sujeita, sendo vista como um preparatório para o sucesso nas primeiras séries do Ensino de 1º grau. Tal teoria não altera em nada as estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas (CAMPOS et al. 1991; OLIVEIRA, 1991; BARBOSA, 1997, 1999_b; KRAMER, 2003).

Nesse período, existiram vários programas de formação profissional para os responsáveis pela educação de crianças pequenas oferecidos por instituições como a Organização Mundial para a pré-escola (Omep) e a LBA, que se caracterizavam como cursos rápidos, de tendência pragmática, para aprender o que e como fazer. Além disso, houve a elaboração de diversos manuais pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que assumiu responsabilidades com a pré-escola nos anos de 1970 e ainda várias publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que subsidiavam os programas financiados e implementados por esses órgãos para orientar a prática desses professores. A esse respeito Silva (2003) mostra o que se segue:

Assim, a formação de professoras para as crianças menores de 7 anos de idade, segue, também, uma trajetória dupla. Por um lado, é realizada em cursos específicos de formação em serviço, sem o caráter formal de escolarização. Esses cursos geralmente se destinam a profissionais que já trabalham nas instituições de educação e/ou guarda de crianças pequenas e são proporcionados pelos próprios órgãos mantenedores dos programas ou projetos nos quais trabalham os profissionais (SILVA, 2003, p. 39).

Silva (2003) pontua que a formação para professores da educação de crianças menores de 7 anos é realizada também em cursos de formação inicial – Curso Normal e Pedagogia. Esses cursos incorporam às suas grades conteúdos e disciplinas referentes à pré-escola. Importante destacarmos que a prioridade quanto à formação nesses cursos são as séries iniciais, porém foram aos poucos congregando disciplinas que tratam da especificidade da criança pequena. Num primeiro momento as crianças de 4 a 6 anos, atualmente nos cursos de Pedagogia, podemos perceber a introdução dos conhecimentos a respeito das crianças de 0 a 3 anos (KISHIMOTO, 1999; 2005); (SILVA, 2003; 2005).

No final da década de 1970, houve a abertura política na sociedade brasileira, passando a existir uma maior mobilização dos movimentos sociais os quais reivindicavam direitos à saúde, moradia, educação. Dentre esses movimentos, tem-se o movimento de mães trabalhadoras que exigiam a participação do Poder Público na criação e ampliação de redes públicas de creches e pré-escolas. A reivindicação popular por mais creches e pré-escolas com maior qualidade se intensificou. Os resultados desses movimentos sociais foi o aumento no número de ofertas de creches e pré-escolas organizadas, mantidas e geridas pelo Poder Público, porém a qualidade era questionável. A esse respeito Campos; Füllgraf; Wiggers (2006) pontuam:

Os motivos que justificam a crescente importância que vem sendo conferida à Educação Infantil são de diversas naturezas. Em primeiro lugar, decorrem das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade moderna, e as conseqüentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Em segundo, são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constata que a frequência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária, especialmente no caso de alunos de baixa renda¹. Finalmente, indicam o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos da criança, que incluem o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Direitos esses que vêm sendo conquistados e reafirmados graças à mobilização das mulheres, dos educadores e de todos aqueles que desejam viver em sociedades mais justas e democráticas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2003, p. 90).

Na década de 1980, a Educação Infantil que ocupava um lugar secundário começa a ganhar maior destaque no campo das políticas públicas (Constituição Federal), com a obtenção de uma preocupação significativa no campo da educação. De acordo com Campos

(1999), as pesquisas realizadas no âmbito das universidades começam a dar suas primeiras colaborações, mostrando um quadro dramático, no que diz respeito ao atendimento de crianças, na maioria das creches, principalmente ao uso de técnicas ou métodos aplicados⁴⁵ e à precária qualidade da formação dos profissionais que atuavam junto a elas. As políticas tinham como objetivo:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

Com base nessas premissas, a justificativa de um profissional sem qualificação e estabelecimentos de atendimento em condições precárias são legitimadas. A esse respeito Rosemberg (2002) expõe o seguinte:

Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

A década de 1980 é de extrema importância para o campo da educação da criança pequena. Essa década foi marcada pela redemocratização da sociedade brasileira, e, também, pela busca de melhores condições de vida para toda a população. Nessa época, advoga-se,

⁴⁵ Na década de 1960 até 1980 os programas da Unesco e a Unicef estiveram presentes na construção de políticas públicas para a infância. Elaboraram documentos, manuais para educação das crianças pequenas, visando ampliar o atendimento da criança pobre nos países subdesenvolvidos a fim de suprir as carências culturais e nutricionais e também preparar com maior efetivo para o Ensino Fundamental. A política para os países subdesenvolvidos era ampliar o atendimento, porém reduzindo os gastos públicos, acarretando o que Rosemberg denomina de “uma educação para a subalternidade” (ROSEMBERG; 2002).

enfaticamente, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, o que fez aumentar o crescimento de creches e pré-escolas públicas, devido, sobretudo, à promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, que, em síntese, defendia a ação do Estado para a democratização do ensino público, em todos os níveis da educação.

Com a referida Constituição, a defesa da Educação Infantil se amplia consideravelmente e, assim, essa lei se torna um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, assegurando o direito à educação a criança pequena na faixa-etária de 0 a 6 anos, de acordo com o seu art. nº 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”⁴⁶. A referida legislação marcou, até certo ponto, o fortalecimento de um novo paradigma sobre a infância, a partir do qual a criança passou a ser percebida como sujeito de direitos, cidadã e não apenas objeto de tutela, como na legislação anterior. Essa valorização na Constituição pôde significar algo positivo:

No cerne desse movimento encontra-se o debate sobre a possibilidade de superação da conotação negativa que aquelas instituições têm tido historicamente no Brasil, sustentada pela idéia de ‘carência’ e de incompetência familiar (BARBOSA, et al. 2006, p. 2).

Dentre as conquistas destacamos o direito ao atendimento em creches e pré-escolas caracterizadas na Carta Constitucional no artigo 208 inciso IV como “instituições educacionais”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, por sua vez, é outro marco importante, o qual considera enfaticamente a criança como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais a Educação Infantil.

Ao analisarmos a história do atendimento à criança pequena no Brasil, observamos políticas de cunho “paternalista” pautadas em projetos sem continuidade. Os programas dirigidos às populações de baixa renda assumem um caráter informal, com emprego de pessoas sem qualificação, utilização de espaços não-convencionais, aproveitamento de materiais não-sofisticados, desacompanhados de orientação educativa (SILVA Jr., 2002). A esse respeito é importante pontuarmos que

[...] a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram

⁴⁶ Constituição da República Federativa do Brasil, Cap. III, p. 138 (Nota da pesquisadora).

garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 19).

De acordo com pesquisas Barbosa (1997), Silva (1999); Alves, Barbosa, Martins (2006), esse lugar secundário à Educação Infantil no campo das políticas educacionais se deve, historicamente, quase sempre, a um caráter assistencialista e paternalista. Sendo assim, é fácil compreendermos as mazelas e preconceitos que a Educação Infantil carrega até os dias atuais. Cabe ainda destacarmos as seguintes palavras:

Aspectos que ganham mais relevância nesse período é que a expressão educação pré-escolar, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação de crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 12).

Historicamente, as instituições de atendimento à criança estiveram ligadas às Secretarias de Bem-estar Social enquanto as pré-escolas eram ligadas às Secretarias de Educação. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 esse quadro se modifica, pois, as referidas instituições se integraram ao sistema de ensino. Importante destacarmos que as origens históricas dessas instituições foram constituídas de duas redes paralelas, que possuíam tanto objetivos como públicos diferenciados.

Segundo pesquisas de Kuhlmann Jr. (1998), Alves (2002), Kramer (2003), Silva (2003), Cabral (2005), Micarello (2006), Marquez (2006), o atendimento às crianças de classes populares ficou a cargo de pessoas ligadas à própria população atendida, caracterizando-se, em síntese, como assistência social, com formação na área bem precária, pois o objetivo específico era o de oferecer cuidados básicos a esses sujeitos. As crianças com idade entre 4 a 6 anos, sobretudo de classes mais privilegiadas, tinham um atendimento de cunho educacional, direcionado para prepará-las para a entrada no antigo ensino primário. A esse respeito podemos evidenciar como os dados estatísticos do MEC (2005) mostram que a formação dos profissionais que atuam com crianças de creche e pré-escola é bem menor do que a dos profissionais que atuam com crianças em idade do Ensino Fundamental. A diferença quantitativa de formação entre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas e os profissionais que atuam no Ensino Fundamental chega a ser de 100%.

O Censo Escolar 2005 aponta que existem no Brasil 395.080 funções docentes atuando na Educação Infantil (creche e pré-escola). Do total de funções docentes em creches e pré-escolas do País, 3% cursaram até o Ensino Fundamental, 53% têm o magistério completo, 6% cursaram o nível

médio sem magistério e **32% têm nível superior com licenciatura.** (MEC, 2006) (grifos da pesquisadora)⁴⁷.

Quando comparados com professores que atuam no Ensino Fundamental de 9 anos essa realidade se modifica:

Os dados do Censo Escolar 2005 mostram que há 403.145 funções docentes atuando no Ensino Fundamental de nove anos. **Desse total, 68% tem curso superior completo, sendo 63% com licenciatura.** Outros 114.251 (28,33%) cursaram apenas o magistério, enquanto 272 nem chegaram a completar o Ensino Fundamental (MEC, 2006) (Grifos da pesquisadora).

Essa diferença se dá devido à história da constituição do campo de atendimento à infância brasileira ser atrelada à história de formação dos profissionais da educação. Percebemos, portanto, dentro do quadro exposto e, também, segundo Rosemberg (2004), que não havia, por parte dos gestores das políticas públicas, a preocupação em preparar profissionais para exercerem a função de professores de crianças pequenas, pois, naquela ótica vigente, eles não necessitavam adquirir saberes específicos e isso justificava a falta de investimentos nesse nível educacional.

Ao analisarmos as pesquisas que envolvem professores de Educação Infantil como, Arce (2001) Alves (2002), Cerisara (2002), Wada (2003), Kramer et al (2005), percebemos que, apesar de as professoras acreditarem que a vocação e amor às crianças sejam elementos fundamentais para ser professora de Educação Infantil, ela reivindica a condição de profissional, de plano de carreira, condições adequadas de trabalho, formação adequada, entre outros elementos que possibilitem ser professoras.

Do ponto de vista legal, há grandes conquistas dos professores da Educação Infantil: plano de carreira, piso salarial, progressão na carreira, condições adequadas de trabalho, entre outros direitos expressos na LDB/1996, incluindo a exigência de profissionais com formação específica para atuar nas creches e pré-escolas. Porém, na realidade os direitos legais não são respeitados (BARBOSA, 1999_a; FREITAS, 2004; BARBOSA, 2004; SILVA, 2004; ALVES, BARBOSA, MARTINS, 2005). Os dados indicam que um grande número de professores sem nenhum tipo de habilitação continuam atuando nas creches e pré-escolas brasileiras. Portanto, é fundamental

[...] articular a formação – entendendo-a como um *continuum*, em que a formação inicial se caracteriza como a primeira etapa do processo de

⁴⁷ Esse número corresponde às vagas ocupadas por educadores em sala de aula e não efetivamente o número de professores, já que um mesmo profissional pode atuar em mais de uma escola ou nível de ensino (Nota da pesquisadora).

formação - com o desenvolvimento profissional do professor, já que até o final de 2006, segundo a LDB, todos os professores deverão estar habilitados – quer seja em nível superior, médio ou por formação em serviço (CABRAL, 2005, p. 110).

Esse é o cenário de lutas em que se encontra a proposta da formação de professores para a Educação Infantil no Brasil. Os movimentos de educadores e pesquisadores da área lutam por uma sólida formação inicial no campo da educação aliada a melhores condições de trabalho, salário, carreira que possibilitem meios dignos e formação continuada, pois essas são as garantias dadas ao professor sendo dever do Estado e da instituição na qual ele trabalha.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos realizados sobre a Pedagogia geralmente giram em torno da identidade do curso, da formação dos professores e do seu campo de estudo, não infantizando a formação do professor de crianças pequenas nesse curso. A formação desse profissional tem sido feita através de diversas modalidades como: cursos regulares em nível médio e superior, formação em serviço; promovidos por entidades públicas ou privadas e organizadas pelas Secretarias da Educação ou da Assistência que, segundo Silva (2003) se configuram

[...] numa diversidade de experiências que, por um lado, refletem o aumento da demanda e da oferta da formação de profissionais para a Educação Infantil e, por outro lado, evidenciam a falta de uma política articulada para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais (SILVA, 2003, p. 48).

Nesse contexto, um dos *lócus* de formação dos profissionais que atuam com crianças de 0 até 6 anos de idade tem sido o curso de Pedagogia que, no seu processo histórico, vem incorporando em sua estrutura curricular questões referentes à criança pequena e às modalidades educacionais de atendimento dessa fase – jardins de infância, pré-escola e, hoje, a Educação Infantil.

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o Curso de Pedagogia como espaço de formação do Magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos a trajetória dos cursos de Pedagogia, suas tendências atuais e as principais modificações implementadas nesses cursos nas últimas décadas, no tocante à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, pomos em relevo a discussão das Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução nº 001, de 15.05.2006, publicada no DOU em 16.05.2006 a qual regulamenta a formação desse profissional.

Entendemos, além disso, ser necessária uma discussão a respeito do Curso de Pedagogia da FE/UFG, apresentando sua história, postura teórica e política diante das transformações sociais vivenciadas e as alterações curriculares em 1984 e 2003 no que se refere ao tratamento dado à Educação Infantil.

2.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente tem ocupado no Brasil, nos últimos anos, um lugar privilegiado nos debates sobre educação, percebidos pelas inúmeras discussões, eventos e programas voltados para a questão, promovidos pelo poder público, pelos movimentos organizados de educadores e demais segmentos da sociedade civil.

Muitas pesquisas no campo da formação de professores se constituem como elementos fundamentais para construirmos um percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil como: Freitas (1999, 2004); Brzezinski (1996, 2004); Sheibe e Aguiar (1999). As autoras reconstroem a trajetória do Curso de Pedagogia apontando os elementos que fortaleceram e enfraqueceram a construção da sua identidade, indicando a formação dos movimentos educacionais que colaboraram de forma ativa na discussão de uma proposta que fortalecesse a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Nessa perspectiva, analisarmos o movimento de construção e consolidação do Curso de Pedagogia no Brasil se faz de suma importância.

O primeiro momento da formação de professores no curso de Pedagogia ocorreu de 1939. No período anterior não havia um lugar específico de formação para professores em nível superior. Em 1939, o Curso de Pedagogia se institui atrelado à Faculdade de Filosofia e Letras. Baseada na sua criação em 1939, pelo Decreto-lei nº1190, de 1939. Essa Faculdade visava então a formação de bacharéis e licenciados para as várias áreas da educação, entre elas a área pedagógica. As disciplinas de natureza pedagógica eram justapostas às disciplinas de conteúdo, seguindo o esquema $3 + 1$, cuja duração era de três anos para a formação do bacharel e mais um ano para as didáticas, ao final dos quatro anos o estudante receberia o diploma de licenciado. Essa estrutura perdura até 1969, apesar de algumas mudanças feitas na sua estrutura. (Rezende (1997); Moura (1998); Sheibe e Aguiar (1999); Rivero (2002); Silva (2004); Lima (2004).

Naquele contexto, o curso de Pedagogia foi criado com a função de formar bacharéis e licenciados, refletindo a falta de identidade do pedagogo. O Curso de Pedagogia acaba por ter o papel *instituído* de formar professores para que estes, por sua vez, formassem as “professoras primárias”.

De acordo com Brzezinski (1996), o governo da ditadura militar, em 1968, sanciona em um curto espaço de tempo a Lei nº 5.540/68 que se constituiu, aliada a outras medidas, numa busca de retração da crise política, conquistadas “[...] pelos protestos estudantis de 1968 que conseguiram mobilizar certos segmentos da sociedade civil contra o regime militar” (BRZEZINSKI, 1996, p. 67). O governo tinha o argumento de que as universidades deveriam adaptar-se às exigências da sociedade, tornando-se centros de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento do país, logo caberia ao Curso de Pedagogia formar um profissional imprescindível ao processo de desenvolvimento. Assim, a Reforma Universitária, em 1968, provocou uma alteração significativa no Curso de Pedagogia que se efetivou com o Parecer 252/69, que tinha como função reconfigurar a formação de professores, a fim de formar técnicos em educação (ZARANTIN, 2006).

Em 1969, o Parecer 252/69 e a Resolução 2/1969 elaborada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), regulamentam o artigo 30 da Lei 5.540/1968, que tinha como relator Valnir Chagas. Coloca-se em prática a Lei nº 5.540/68 com a definição da estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Permanece na nova estrutura a antiga forma 3 + 1, ficando de um lado as disciplinas relativas aos fundamentos da educação, e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas, ou seja, de um lado formação generalista, e de outro um tecnicismo exacerbado, o especialista, visando responder às necessidades do setor produtivo do sistema capitalista (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 1999; SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Vale ressaltarmos também que o curso de Pedagogia através da Resolução do CFE nº. 02/69 habilitou o licenciado em Pedagogia a lecionar tanto disciplinas da área pedagógica nas escolas normais de 2º grau como para as séries iniciais do 1º grau, com o discurso de *quem pode o mais pode o menos*.

A referida legislação definiu, então, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, juntando bacharelado e licenciatura, fixando o currículo mínimo e a sua duração. Nesse curso as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, consideradas fundamentais para a formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, que visava atender às habilitações específicas. A base comum era composta das seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada, que corresponde ao caráter profissionalizante, constituía-se das seguintes habilitações: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar. Para a pós-graduação, a legislação citada previa a habilitação para planejamento educacional.

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia assumiu ao longo de sua história uma sustentação epistemológica baseada no modelo da racionalidade técnica, bastando à atuação do professor o domínio de conteúdos acerca das disciplinas e a técnica para transmiti-las. Desse modo, como afirma Lima (2004), o curso de Pedagogia se estrutura num primeiro momento com o bacharelado e a licenciatura, e num segundo momento fragmentava-se na realidade escolar conforme habilitações: docência, administração, supervisão, orientação educacional, entre outras.

A análise dos fatos históricos permite-nos afirmar que o Curso de Pedagogia sofreu grandes mudanças desde a década de 1970, cujo eixo formador, até então, era a formação de professores para a primeira fase do 1º grau e para as habilitações administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar. Essa idéia se fundamenta numa concepção conteudista, tecnicista, fragmentária, estabelecendo, também, a dicotomia entre professores e especialistas. Os professores, nesse caso, seriam aqueles que dominam as técnicas para o saber ensinar, e os especialistas aqueles que dizem aos professores o que fazer e como fazer. Assim, uns pensariam e outros executariam, validando a concepção de organismo social, parte fundante da Teoria do Capital Humano. Sobre isso, convém destacarmos a fala de Brzezinski (1996) a seguir:

O intervalo 1960-1964 foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista. [...] A adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. Esses investimentos deflagraram uma política de desenvolvimento de recursos humanos, informada, notadamente, pelos aportes teóricos das teorias do capital humano e da modernização (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

A ditadura militar que se instaurou no Brasil em 1964 compactuou desse ideário e trouxe a idéia da vinculação entre currículo e profissão de modo direto e imediato, constituindo-se como foco do projeto de desenvolvimento nacional do regime militar. Dessa forma, durante a ditadura militar a política desenvolvimentista foi fortalecida no Brasil, apoiada por alguns segmentos da sociedade civil que viu no golpe militar a possibilidade de se proteger contra as concepções que nortearam as Reformas de Base. Essa política visava atender aos interesses do capital a fim de preparar mão-de-obra cada vez mais qualificada para as indústrias,

[...] com o intuito de moldar um homem comum mais qualificado. Esse homem transformou-se em personagem requisitado pelo modo de produção capitalista, marcado pela divisão social do trabalho, fragmentadora de tarefas. O modo de produção capitalista, por sua vez, exigia maior

qualificação da mão-de-obra que foi usada muito mais para a produção de lucro do que para satisfação das necessidades humanas (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Nesse processo contraditório é que, segundo a citada autora, essa reorganização do Curso de Pedagogia implicou conseqüências graves para a relação do trabalho na escola, pois, de um lado, os pedagogos (orientadores, supervisores, inspetores e administradores), tinham como função o controle e a administração do trabalho escolar e de outro, os professores, a quem cabiam funções como execução do planejamento institucional e simplesmente “dar aulas”. Nesse sentido, a concepção de formação de professores “[...] carrega uma marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2004, p. 91).

Na década de 1970, novas propostas de redefinição dos cursos Superiores de Formação do Magistério se delineia pelas mãos de Valnir Chagas, que visava ajustar as licenciaturas e o Curso de Pedagogia, às reformas do ensino de 1º e 2º graus, Lei nº. 5.692/71. As indicações desdobravam as antigas funções do curso em diversas opções de cursos e/ ou habilitações, que constituiriam as licenciaturas das áreas pedagógicas (LIBÂNEO, 2002).

Essas mudanças implicavam ameaça ao curso de Pedagogia, devido “[...] a tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com estudos epistemológicos” (BRZEZINSKI, 1996, p. 82). Isso se deve também como salienta a autora ao pouco estudo pertinente a discussão da Pedagogia como curso. Um outro ponto importante a salientar é que a extinção do curso de Pedagogia se daria num processo gradual, à medida que as licenciaturas se consolidassem, extinguiu-se aquele curso. A esse respeito Brzezinski (1996) pontua a idéia que se segue:

Assim o curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização, prevista na quinta Indicação que não fora homologada pelo CFE. O esquema de formação idealizado por Chagas (1946b) não cogita da formação de pessoal docente para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, pois esta modalidade reveste-se de transitoriedade, porque tende a desaparecer gradativamente até que se atinja a solução ideal de formar todos os professores do Ensino Fundamental (da 1ª a 4ª séries) em nível superior. É interessante notar que pela proposta do CFE, à medida que fossem reforçadas as licenciaturas, extinguiu-se, de imediato, o curso de Pedagogia a médio e longo prazos, a Escola normal (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

Esses desdobramentos quanto à formação do Pedagogo causaram incômodos nos educadores, que num movimento em prol de uma educação de qualidade e de formação profissional se organizam, buscando frear as reformas impostas pelo governo da ditadura

militar. A mobilização de professores e estudantes foi um marco importante no posicionamento contra o “pacote pedagógico” que visava mudanças significativas na formação dos profissionais da educação. Como relata Brzezinski (1996):

A homologação do pacote pelo CFE foi recebida pelos educadores mais como uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Esse fato estimulou os educadores, que punham resistência ao poder instituído, em especial do CFE (BRZEZINSKI, 1996, p. 81-82).

Essas mobilizações buscavam aprofundar as discussões acerca da formação em oposição à concepção tecnicista vigente. Os educadores, que criticavam o regime militar, começaram a se organizar em diferentes tipos de associações, entidades sindicais que ganharam força na década de 1980. Podemos citar Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) no ano de 1979; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) também em 1979.

Esse mesmo período, marcado por uma legislação autoritária, de teor tecnicista que determinava a formação de especialistas em detrimento da formação de professores, foi marcado também pela construção de uma crítica que questionava o modelo de formação vigente nos cursos de Pedagogia e defendia a docência como base da formação dos profissionais da educação (RIVERO, 2001).

Ocorre, daí, uma grande movimentação, encontros, reuniões, seminários a fim de discutir os rumos do curso de Pedagogia. Brzezinski (1996) e Silva (1999) mostram como foi importante o I Seminário de Educação brasileira realizado em Campinas, na Unicamp, em 1978, que possibilitou uma organização mais sistemática no campo da Educação. Cabe-nos, lembrar, no entanto, que esse Seminário, segundo Brzezinski (1996), se pautou mais em dissensos do que consensos, gerando mais fragilidade à identidade difusa do Curso de Pedagogia:

- extinção do curso de pedagogia;
- formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- formação especialista no professor ou do especialista e do professor no educador;
- formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;

- formação mais teórica ou mais prática;
- entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- abstração ou concretude do termo educador (BRZEZINSKI, 1996, p. 100).

O Seminário, muito significativo, constituiu-se em marco da participação dos educadores na reformulação dos cursos de Pedagogia, que deflagrou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. O eixo da discussão é a identidade de todo educador, que, até então, regulamentada pelo MEC, apresenta uma fragmentação, que impossibilita a realização de um trabalho efetivamente educativo (SILVA, 1999).

Como aponta Zarantin (2006), nesse período o MEC consultou 3 universidades federais sobre as propostas que elas teriam para a reformulação dos cursos de Pedagogia entre elas estava a UFG. A UFG⁴⁸, em 1979, elaborou um documento que rompia com as habilitações que formavam os especialistas em Educação e em 1984 elabora um currículo eliminando-as.

A esse respeito Brzezinski (1996) assevera:

Sem dúvida a posição assumida em 1979 colocaria a FE/UFG na vanguarda da ruptura do curso de Pedagogia com as habilitações. Mais tarde, em 1984, com a implementação da reformulação do curso e com a mudança geral na UFG passando do regime por disciplinas para o regime seriado, as habilitações orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram eliminadas do currículo e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do professor para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de 2º grau (BRZEZINSKI, 1996, p. 104).

A organização dos profissionais da educação em movimentos e encontros representava uma articulação a fim de manter a mobilização da sociedade educacional brasileira que contava com a maioria dos estados brasileiros na I CBE⁴⁹ – *Conferência Brasileira de Educação* –, pois se vivenciava no Brasil a efervescência de idéias, e conclamavam os educadores a se posicionarem contra a inércia existente. Nessa Conferência, foi criado o *Comitê Pró-Formação do Educador*, cuja sede se instalou em Goiânia (BRZEZINSKI, 1996; SILVA 1998; SILVA 1999; ZARANTIN, 2006).

⁴⁸ A UCG também iniciou suas reformulações curriculares no mesmo período, abolindo as habilitações. Para saber mais sobre a UCG consultar Firmino (2005), Reis (2006).

⁴⁹ No primeiro encontro da CBE, instalou-se o Comitê Pró-formação do Educador em São Paulo e foi escolhido Goiânia como sede, que segundo Brzezinski, (1996), o movimento alegou que seria interessante estar numa cidade bem mais próxima de Brasília para saber das decisões, a esse respeito a autora mostra que o então coordenador do Comitê acreditava não adiantar porque São Paulo e Minas Gerais tinham mais acesso às informações.

A respeito da importância do Comitê Pró-Formação do Educador para a Pedagogia, Silva (1998) faz a seguinte afirmação:

O Comitê Pró-Formação do Educador teve papel importantíssimo na promoção de debates, estudos e discussões e na divulgação do conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia. Esse trabalho ocorre com o apoio de instituições universitárias, escolas de primeiro e segundo grau e associações científicas e educacionais (SILVA, 1998, p. 61).

É importante ressaltarmos que o Comitê Pró-Formação do Educador ganha espaço significativo no Brasil, pois além de repensar e se mobilizar em favor da Pedagogia, discutem também no campo das Licenciaturas que passavam por problemas tão grandes quanto os da Pedagogia⁵⁰. Essa força se constitui na organização de Comitês regionais e no nacional que, aliados a uma resistência dos educadores frente a dificuldades financeiras e devido a insurgência de decisões arbitrárias do MEC que pudessem impedir o processo democrático, lutam por uma política de formação de professores que ia além dos currículos mínimos existentes naquele momento (BRZEZINSKI, 1996).

A concepção que norteava as ações do Comitê, tanto regional como o nacional, era a formação do pedagogo tendo como base a docência, negando a proposta do então membro do Conselho Federal de Educação (CFE), Valnir Chagas, que propunha a formação do pedagogo em habilitações (supervisão, orientação, administração escolar, entre outras) visto que tinha uma concepção tecnicista, pois dividia o trabalho na escola entre os que pensam (especialistas) os que executam (professores)⁵¹. A luta pela consolidação da concepção da docência como base da identidade do pedagogo ganha força devido ao envolvimento dos educadores, das associações - Ande, Sbpc, Cedes, ANPED – dos Comitês (nacional e regional) e dos estudantes⁵² (SILVA, 1998; SILVA, 1999). Em 1983, o Comitê Pró-Formação do Educador Nacional se modifica se tornando Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Nesse mesmo ano o MEC/SESU comunica aos Estados a realização de um encontro nacional para discutir as reformulações dos cursos intitulado “*Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*”. Essa posição “[...] era a resposta positiva do Ministério às insistentes investidas do

⁵⁰ Para saber mais acerca dos Fóruns de Licenciatura ver Foerste (1996); Silva (1998).

⁵¹ A história brasileira recente tem como traço a desvalorização da profissão professor, que não dá status e muito menos dinheiro. Essa concepção impossibilita hoje uma discussão mais ampliada, apesar de algumas vitórias devido ao caráter marginalizador que essa profissão assume ao ser proletarizada, ao nos tornarmos proletários da educação (Nota da pesquisadora).

⁵² Importante ressaltarmos que a entidade Sbpc teve um papel importante para o movimento de educadores somente na década de 1980. Na década de 1990 com a saída de representantes do movimento de educadores, essa entidade acusa o movimento de ativismo político (Nota da pesquisadora).

Comitê Nacional para fazer uma avaliação ampla das propostas apresentadas durante os seminários regionais” (BRZEZINSKI, 1996, p. 152). Esses encontros foram importantes, pois reacenderam as mobilizações dos educadores, das comissões estaduais frente ao MEC/SESU.

A base comum nacional se dá num movimento de defesa da formação do pedagogo não como um técnico da educação como explicita a proposta do CFE nº70/76, e sim numa posição que valida a teoria e a prática como eixo integrador da sua formação, sendo, portanto fundamental a sua indissociabilidade. Assim, o Conarcfe defende o seguinte: “Além de dominar o conhecimento específico de sua área, o educador necessita possuir conhecimento pedagógico, o compromisso com as reivindicações da maioria da população e a percepção das relações existentes entre educação e a totalidade da sociedade” (SILVA, 1998, p. 97). Para tanto, é necessário que o professor se reconheça como sujeito de transformações.

Em 1986, no II Encontro Nacional do Conarcfe definiu-se a idéia da base comum da formação do profissional da educação composta de três elementos fundamentais inter-relacionados, a saber: dimensão profissional, dimensão política e dimensão epistemológica.

A dimensão profissional está ligada a um corpo de conhecimentos que caracteriza a categoria profissional e, ao mesmo tempo, atende a especificidade de cada profissão relacionando saber e fazer. A dimensão política remete à necessidade de um comprometimento social com a perspectiva de superação das desigualdades, uma visão globalizante da relação educação sociedade e o papel do educador, que permita recriar a relação teoria e prática. E por fim a dimensão epistemológica que postula uma fundamentação numa estrutura científica capaz de superar o senso comum possibilitando a construção de um saber científico.

Os princípios que nortearam a reformulação dos cursos de formação de professores permanecem até hoje como bandeira de luta da ANFOPE que leva em consideração a necessidade de uma sociedade democrática, vinculada à realidade sócio-histórica, compreendendo a educação nesse movimento. Brzezinski (1996) mostra os princípios gerais pelos qual a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores se norteia:

- não se pode perder de vista a estreita vinculação da educação com o sistema político e socioeconômico da sociedade brasileira;
- a prática educacional tem a prática social como ponto de partida e de chegada;
- a luta pela democratização da sociedade e, conseqüentemente, pela democratização da escola pública em todos os níveis e graus de ensino faz parte da luta dos educadores comprometidos com as reformulações curriculares;
- a formação do profissional da educação é uma questão que se articula com uma política de valorização do magistério;

- a questão educacional geral é preocupação do movimento, no entanto, ele tem uma especificidade – a formação do educador;
- o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos profissionais da Educação é autônomo em relação ao poder instituído;
- pelas próprias características da luta pela reformulação dos cursos o movimento deve inserir-se em outro mais amplo que é o movimento de toda a categoria profissional, cuja dinâmica requer ações articuladas com outros movimentos sociais;
- todas as licenciaturas devem ser realizadas em cursos de duração plena, sendo assim deverão ser eliminadas as licenciaturas de curta duração;
- a reformulação do curso de Pedagogia e a dos cursos de licenciatura constituem o verso e o reverso da mesma questão;
- as reformulações legais não devem se efetivar sem que elas sejam assumidas pelo conjunto dos profissionais da educação representados nas diferentes entidades de classe e associações educacionais;
- as reformulações curriculares supõe autonomia para a realização das experiências pedagógicas tendo por base os princípios e as indicações do movimento (BRZEZINSKI, 1996, p. 170).

A história do Curso de Pedagogia, de certa maneira, está relacionada à história da ANFOPE. A ANFOPE que, nos seus 26 anos de luta, mostra-se cada vez mais articulada e mais presente nos debates no campo da educação e especificamente no campo da Pedagogia, se posicionando, se organizando para que se consiga de fato um curso que tenha como base da formação do profissional da educação voltado à docência, compreendida como relação, articulação do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Um exemplo dessa força está na postura apresentada no processo de construção das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que apresentamos logo a seguir.

O último desdobramento no campo da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), em 13 de dezembro de 2005, Parecer/CNE/CP 5/2005 e homologada em 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

O processo de aprovação dessa Resolução foi marcado por inúmeros conflitos com diversas posições contrárias a sua formulação por associações representativas dos profissionais da educação como ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, que se manifestaram contra a primeira minuta acerca das resoluções sobre as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia. Diversos profissionais da educação como os professores José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, e o Movimento de Pedagogia, os empresários do Ensino e suas entidades, posicionaram-se acerca das DCNP. Cada grupo, defendendo suas propostas, se manifestou, por meio de coleta de assinaturas, reuniões estaduais, nacionais como no caso da ANFOPE. Em março de 2005, o

CNE elabora as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a pedido do MEC, e coloca à apreciação pública num prazo muito reduzido, negando o acúmulo de discussões, reuniões, encontros das entidades da área nos últimos dez anos. As entidades se manifestaram contra essa medida e exigiram respeito do respectivo órgão às organizações pedindo que ampliasse o tempo para que pudessem se posicionar diante do referido documento.

O projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia foi apreciado pelas entidades, professores e pesquisadores da área que manifestaram posição contrária.

O Manifesto de Educadores Brasileiros⁵³ se posiciona contra as Diretrizes porque, segundo o manifesto, regulamenta o Curso de Pedagogia a uma licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento explicita que a Pedagogia deve ser compreendida de outra forma, como campo científico e investigativo, sendo prioritariamente uma ciência e logo um curso. O Curso de Pedagogia deve primar pela formação do Pedagogo para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos. Apresenta-se, com isso, os pressupostos que devem nortear as instituições formadoras dos pedagogos:

- a) A educação é uma prática social humana, [...] Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica tendo por base o interesse emancipatório da sociedade.
- b) A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social,
- c) É ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS, 2005, p. 1)⁵⁴

Com base nesse argumento, o manifesto se posiciona a favor de se formar, em Faculdades/Centro/Departamento de Educação, pesquisadores e pedagogos para a escola e

⁵³ É um documento organizado por vários professores e pesquisadores no Brasil que se posicionam contra as Diretrizes Curriculares, proposta pelo CNE/MEC. O referido movimento elaborou uma lista que tinha como objetivo conseguir um maior número de assinaturas para encaminhar ao CNE/MEC, mostrando a discordância frente as DNCP. Essa lista circulou entre universidades, faculdades, centros universitários e via internet. Para saber mais sobre o documento acesse MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2006.

⁵⁴ Esse documento pode ser localizado no site http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp

outros espaços educativos. Defende também a formação em nível superior em cursos específicos de licenciaturas para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As Faculdades/Centros/Departamentos devem oferecer curso de bacharelado em Pedagogia e um curso de formação de professores.

A formação de educadores para atuar no atendimento a demandas específicas, em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação Especial, destinada aos portadores de necessidades especiais) ou, ainda, em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, poderá ocorrer de forma suplementar, através da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos oferecidos pela Faculdade/Centro/Departamento de Educação, ou ainda, por via de projetos especiais ou cursos de extensão, especialização e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas sociais e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e de conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa, não configurando, portanto, campo profissional específico aos graduados no Curso de Pedagogia (MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS, 2005, p. 2).

Essa defesa parece indicar uma relação com o projeto da década de 1960, travestido de novos argumentos para mascarar a concepção dualista do curso de formação de professores. Aquela concepção muito tempo estudada e refutada por educadores, por visar a formação, de um lado, dos que pensam e, de outro lado, a formação dos que praticam. Essa concepção reforça a idéia de que é fácil ser professor, mas para ser pesquisador, elaborar programas, coordenar a ação da escola, ser gestor dos espaços educativos, é algo muito maior, e que os professores só devem se centrar no ensino. Tal postura recupera a possibilidade tão criticada por Enguita (1989) de maior proletarização dos professores, investida contra a profissionalização docente.

Entre las formas inequívocas de profesionalización y proletarización se debate una variopinta colección de grupos ocupacionales que comparten características de ambos extremos. Constituyen lo que en la jerga sociológica se designa como semiprofesiones, generalmente constituídas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los enseñantes (ENGUITA, 1989, p. 3).

Ressaltamos acerca dessa concepção a defesa de um espaço do pedagogo como campo de atuação com especificidades, forma de organização do trabalho escolar, com a divisão do trabalho representada pela atuação dos especialistas e pela diferença de valor entre

o planejar e o executar, o que resulta na diminuição do controle dos docentes sobre o processo pedagógico (OLIVEIRA, 2007). Para tanto, o documento afirma:

Em seu **exercício profissional**, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias (MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS, 2005, p. 2).

Para a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, defende-se que deve ser feito em nível superior nas Faculdades, Centros, Departamentos conforme a Resolução nº. 01 e 02/2002 do CNE.

As entidades representativas dos estudantes de Pedagogia – Movimento da Pedagogia – posicionaram-se por meio de um manifesto de repúdio ao Parecer CNE/CP 5/2005. Esse documento apresenta as críticas de como foi encaminhada as Diretrizes e, segundo o documento, negou a participação das entidades dos estudantes para se manifestarem. Os estudantes realizaram diversos encontros em várias localidades do país. Em julho de 2005, no Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE), decidiram, em assembléia negar a proposta do CNE sobre as DCNP e formular uma outra proposta, o *Pedagogo Unitário*, que foi aprovado no 8º Fonepe – Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia realizado em novembro de 2005 em Brasília. Os estudantes de Pedagogia firmaram um compromisso com o Ministro Fernando Haddad, que este não homologaria as DCNP sem uma reunião com as entidades representativas dos estudantes, que foi descumprido, segundo afirma a entidade. Esse ato do Ministério da Educação desencadeou no meio dos estudantes de Pedagogia um posicionamento de manifestações e greves em suas respectivas faculdades, centros, departamentos. Houve uma manifestação nacional em Brasília no dia 22/04/2006, na frente do MEC e essa manifestação acabou em agressões físicas contra estudantes. As greves realizadas pelos estudantes nas Faculdades de Educação, e muitas vezes não apoiada pelos

professores visava chamar a atenção às reivindicações dos estudantes que não concordaram com as Diretrizes.

Como pesquisadora, participamos de diversas manifestações dos estudantes, de Pedagogia da FE/UFG em Goiânia. O referido movimento conseguiu chamar a atenção dos professores que até então (segundo depoimentos informais dos alunos à pesquisadora) não se manifestavam acerca das diretrizes, não falavam em sala de aula. Quanto a isso uma estudante entrevistada pontua:

É, nenhum dos professores participa, nenhum dos professores se colocam se é positivo se é negativo, se é bom ou ruim. Simplesmente libera pra participar das manifestações, se você quiser ir, tá liberado, se não vamos continuar com a aula (entrevista aluno 5 – 07/12/2006).

É necessário sinalizarmos que muitos alunos também desconheciam o movimento de luta, as motivações que os reuniam, sem muitas vezes aprofundar as discussões propostas pelo Centro Acadêmico (C.A). Os estudantes deflagraram greve na instituição a fim de mostrarem o seu descontentamento e a posição contra as Diretrizes. Diante da situação a FE/UFG, em 05 de junho de 2006, a coordenação do Curso de Pedagogia organizou um encontro “*A discussão das DCN’s do Curso de Pedagogia*”, no auditório da FE/UFG, nos períodos, matutino e noturno, a fim de explicitar o que então propunha as Diretrizes do Curso de Pedagogia⁵⁵. O encontro visava propôr discutir artigo por artigo das Diretrizes Curriculares, mostrando os pontos nevrálgicos, e as conquistas que ela construiu levando em consideração o movimento histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. Professores e alunos argumentaram e refletiram acerca das Diretrizes, fato que consideramos um marco importante.

Os alunos conseguiram a atenção dos professores, foram ouvidos e ouviram, mas as manifestações continuaram e a interlocução com os professores também. Diversas reuniões, deliberações de greve foram feitas na FE/UFG por parte do Centro Acadêmico Paulo Freire (CA). Em entrevista com a pesquisadora os estudantes se posicionam frente às diretrizes:

Eu penso que as diretrizes elas foram elaboradas assim, pode até ser que foram levadas em consideração as discussões de algumas entidades, mas que ela foi feita pra atender as necessidades hoje das universidades dos cursos particulares principalmente. Porque não tem uma preocupação, não tem uma ligação com o educar, com a valorização do professor, foi mesmo pra atender essas necessidades [...] incorporar cursos que deixam, a desejar, qualquer curso pode levar o nome de pedagogia entendeu, e mesmo que passe por toda uma regularização (entrevista aluno 2 – 5/12/2006).

⁵⁵ A mesa proposta para a discussão no período matutino foi composta pela Professora Andréia Ferreira da Silva então coordenadora do curso, Professor João Ferreira de Oliveira, professor Marcos Correa da Silva Loureiro então diretor da Faculdade de Educação, e no período noturno o Diretor da Faculdade não estava presente (Nota da pesquisadora).

O Movimento da Pedagogia se posicionou contra a docência como eixo da formação do pedagogo acreditando que a docência proposta pelo documento é “um conjunto de técnicas, métodos neutros, deslocados da realidade histórica” (MANIFESTO DE REPÚDIO AO CNE/MEC, s./d., p. 2). Tem como concepção de docência como: “Ato pedagógico que compreende ações que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem, através de um continuo exercício de transformação da realidade, desenvolvendo nos educandos uma visão crítica” (MANIFESTO DE REPUDIO AO CNE/MEC, s./d., p. 2). É nesse ponto referente à docência que os estudantes se sentem prejudicados.

A defesa dos estudantes se volta para a formação do pedagogo unitário, para a indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado, para a indissociabilidade entre docência/gestão/organização democrática, valorização da formação da Pedagogia em cursos presenciais e não a distância, que a pesquisa fosse regulamentada e não recomendada.

Esses pontos se coadunam com o preceito histórico da ANFOPE, havendo aí segundo Helena Costa Freitas, presidente da ANFOPE, em um documento enviado à lista da ANFOPE na Internet, uma incompreensão por parte dos estudantes das concepções postuladas pelas entidades que defendem essa formação para o Curso de Pedagogia. O que indica que os estudantes não estão conseguindo elaborar com solidez a crítica que fazem as DCNP.

Podemos destacar que as DCN’s do Curso de Pedagogia trouxeram avanços para a Educação Infantil, à medida que estabelece do ponto de vista legal a importância de uma formação para esse profissional, em nível superior, possibilitando o conhecimento científico, por meio da relação pesquisa\ensino\ extensão.

2.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Nos últimos dez anos foram marcados pela elaboração das Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, envolvendo a comunidade da área. A Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída em 1998 para a elaboração das Diretrizes do Curso de Pedagogia, desencadeou uma ampla discussão com as entidades –Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR), ANFOPE, ANPAE, ANPED, Cedes –, coordenações de cursos e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Após esse amplo debate, foram elaboradas pela Comissão uma proposta de

Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 1999, e um outro documento, em abril de 2002, pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEEP). Esse documento foi encaminhado para o CNE (AGUIAR et al., 2006). Nesse período outras regulamentações foram elaboradas pelo CNE e MEC para implementarem os dispositivos legais da LDB/1996⁵⁶.

Ao mesmo tempo, nesse período, há uma grande expansão do Curso de Pedagogia e do Normal Superior, principalmente, no âmbito privado. De acordo com Tanuri (2006), em 2005, havia no Brasil 1697 Cursos de Pedagogia o que representa um crescimento de mais de 70 % em relação a 1994, que contava com 452. O Curso Normal Superior, em 2003, contava com 765 unidades, em 2005 esse número aumentou para 1092. Assim, o Curso de Pedagogia, , prolifera e fragmenta-se mais, perdendo ainda mais sua identidade. Tanuri (2006) mostra que o crescimento do número de Cursos de Pedagogia, no Brasil, acarretou também uma grande dispersão nas áreas de habilitação. A esse respeito argumenta:

[...] ao lado de um considerável número de cursos que contemplam unicamente a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, ou na Educação Especial, há uma variedade imensa de ofertas integrando a docência e outras áreas de formação pedagógica já tradicionais, (no âmbito da gestão, da administração, da supervisão, da orientação, entre outras) além de uma diversidade de rubricas recentemente surgidas, sem qualquer uniformidade em sua formulação (TANURI, 2006, p. 77).

A ANFOPE, em junho de 2005, em Brasília, realizou o seu Encontro Nacional, que contou com a participação da ANPED, CEDES e FORUNDIR visando discutir os rumos que as Diretrizes do Curso de Pedagogia estavam tomando. Foi elaborado um documento para ser enviado ao CNE, apesar de o FORUNDIR e a ANFOPE se divergirem, devido à ação do FORUNDIR em enviar um documento ao CNE sem o conhecimento das entidades e das discussões acerca dos princípios que o documento apresentava⁵⁷. Diversas manifestações,

⁵⁶ Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, bem como as Diretrizes Curriculares para os vários cursos de graduação, produzida, por comissões de especialistas das áreas de conhecimento desses cursos (SEVERINO, 2006).

⁵⁷ A ANFOPE tomou conhecimento, no seu XII Encontro Nacional, realizado em Brasília, no período de 11 a 13 de agosto 2005, do documento do FORUNDIR que propõe as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. Tal documento, enviado ao Conselho Nacional de Educação, passou por discussão no âmbito exclusivo dos diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Este procedimento, embora possa ser reconhecido como direito legítimo de uma instância institucional, como o FORUNDIR, desconhece, em sua forma, encaminhamentos coletivos que vêm sendo feitos desde 99, quando da elaboração das Diretrizes da Pedagogia pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, da SESU-MEC, como se poderá examinar mais adiante. Em seu conteúdo, deixa de lado construções históricas fundantes em relação à pedagogia e à formação dos profissionais da educação, como a luta *contra a concepção de currículo mínimo, a base comum nacional e os princípios da pluralidade de perspectivas e linhas teóricas e de diversidade de experiências*. Para saber mais consultar a página da Anfope (SOBRE

cartas de repúdios, posicionamentos⁵⁸ diante das Diretrizes foram tomadas pelas entidades em conjunto e também individualmente, que discutiam desde a docência como base para a formação como, ainda, a formação de especialistas, previsto no artigo 64 da LDB/1996.

Com base nesse Encontro, a ANFOPE elaborou um documento intitulado “*Carta de Brasília*” manifestando a posição conjunta das entidades referidas no que diz respeito ao consenso nacional quanto

[...] a situação da Pedagogia no campo teórico-investigativo da educação e do trabalho pedagógico, expressando a concepção sócio-histórica de formação do educador, visando superar o caráter pragmático, instrumental e reducionista do projeto de resolução do CNE (CARTA DE BRASÍLIA, 2005, p. 7).

As entidades reunidas se posicionaram contra a Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que o CNE apresentou, dando prazo até dia 17/04/05 para apresentarem propostas referentes àquela minuta. A ANFOPE elaborou um documento apontando os pontos concordantes e discordantes entre a Minuta do CNE e a proposta da entidade. Esse documento foi enviado, em momento anterior, explicitando como a entidade acredita que deve ser a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e se posicionando claramente contra algumas propostas do CNE.

A ANFOPE tem uma lista na internet que permite o diálogo com diversas pessoas em todas as partes do país, mostrando a realidade de cada região e como se constitui o campo de formação de professores nesses Estados. No momento conflituoso da aprovação das DCN's foi grande a movimentação dessa lista, pois muitos estados se posicionavam contra as Diretrizes e também por meio da lista tínhamos acesso aos desdobramentos enfrentados pelos representantes das entidades que veiculavam nesse grupo as posições e as contraposições no que concerne à aprovação da DCN's. A professora Iria Brzezinski da UCG e representante da ANPED e ANFOPE apresentou uma carta enviada ao professor Ronca na qual apresentava os pontos negativos da proposta apresentada pelo CNE.

DIRETRIZES E PEDAGOGIA, 2005, p. 02). Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 10 de dezembro de 2005.

⁵⁸ A Definição das Diretrizes para o curso de Pedagogia enviado ao CNE pelas entidades – Anfope, Anped e Cedes, em 10/09/2004. Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo Forundir – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS-dez/2003.

A professora Iria Brzezinski⁵⁹ esteve no dia da votação das DCN's representando o CEDES⁶⁰. Ela relata em um documento enviado à lista da ANFOPE o desenrolar da aprovação das Diretrizes que iniciou às 10 horas e terminou às 14 horas com o desfecho da aprovação das DCNP. Brzezinski apresentou os pontos de conquistas e os limites que o próprio documento apresentou e mostrou que até mesmo essa aprovação teve aceitação por parte de alguns professores que participaram da construção e conclusão dessa etapa de definição das Diretrizes do curso de formação de professores, isto é o Curso de Pedagogia.

A professora diz que se conseguiu uma meia vitória, devido ao que propusera o artigo 64 da LDB/1996, que visa à formação dos especialistas que segundo Brzezinski ganhou-se com a luta de interesses de grupos específicos, ou seja, aqueles que sempre estiveram presentes nas discussões defendendo seus pontos de vista. Porém, as DCNP não podem contrariar a Lei maior que é a LDB/1996. As DCNP têm que ter relação com a própria LDB/1996, pois é um desdobramento dessa lei maior. A referida Diretriz recupera o que a ANFOPE luta anos para acabar: as habilitações que se apresentam na LDB/1996 no artigo 64 e se materializa em ações efetivas de formação na DCNP. Para que se consiga mudar essa prerrogativa de formar o especialista é necessário rever a LDB/1996 porque, caso contrário, não há o que se fazer. Colocar na pós-graduação foi uma saída que a Comissão Bicameral de Formação de Professores apresentou, diminuindo o impacto, pois, como o artigo 14 mostra, há uma permissão de ser feita em nível superior não contrariando a Lei maior. Um elemento importante é que se conseguiu assegurar que para realizar as atividades previstas no referido artigo é necessário que tenha a base na docência.

Consideramos como um ponto negativo na aprovação desse documento a separação entre bacharelado e licenciatura. O que se lutou tanto para se ter no Curso de Pedagogia, a identidade de bacharelado e licenciatura no mesmo Curso, culminando com a formação integral, aparece desconexo possibilitando a formação do licenciado. Como ocorre nos outros cursos de formação de professores, nessa dicotomização parece que esse bacharelado é colocado na pós-graduação e que é um ponto no qual os alunos do Curso de Pedagogia, em no âmbito nacional, com sua organização se posicionaram contra fazendo várias manifestações e paralisações. Como Brzezinski (2005) mostra:

⁵⁹ Importante se faz mostrar como as discussões se deram na aprovação das DCN' para o Curso de Pedagogia, tendo como fonte uma representante de uma entidade, que demarca os pontos de conquistas e perdas. O documento será analisado num momento posterior do texto confrontando com as propostas das entidades (ANFOPE, CEDES, FORUNDIR, ANPED).

⁶⁰ Instituição representativa dos movimentos de educadores.

Perdemos com muito sentimento a tese por nós defendida: o curso de Pedagogia é ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado (desapareceu no ralo do discurso ‘democrático’ o bacharelado cursado integralmente à licenciatura, que por incrível que pareça foi defendido e concedido no parecer n.º. 252/1969, do curso de Pedagogia imposto pela ditadura militar) BRZEZINSKI, 2005, p. 1)⁶¹

Um outro ponto negativo que nos chama a atenção refere-se ao campo de formação de professores do Curso de Pedagogia: o Normal Superior pode, segundo o texto das DCNP, tornar-se Curso de Pedagogia por uma simples decisão do colegiado da instituição, comunicando ao MEC a mudança. Essa proposta foi apresentada em Minuta n.º. 03/2005 e permaneceu na Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006. O artigo 11 de Resolução das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia trazia em seu artigo 11 e parágrafos o seguinte:

Art. 11 – As instituições de Educação Superior com Curso Normal Superior autorizado ou reconhecido poderão transformá-lo em Curso de Pedagogia.

§ 1º – No caso de transformação, a instituição deverá prever em seu Projeto Pedagógico condições de opção para os estudantes que preferirem concluir o curso conforme projeto inicial ou adaptação de seus planos de estudo para o Curso de Pedagogia.

§ 2º - Esta é decisão privativa da instituição de Educação Superior, não cabendo novo processo de autorização de curso para formação de licenciados para o magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

§ 3º - A instituição de Educação Superior que optar por transformar o Curso Normal Superior para iniciar Curso de Pedagogia, deverá informar ao Ministério de Educação sua decisão e divulgá-la amplamente, no prazo de 90 dias, a contar da data de publicação desta Resolução (MEC, Resolução DCN’S, 2005, p. 3).

Na aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia esse artigo foi alterado em diversos pontos no tocante à redação e conteúdo e com o acréscimo de um quarto parágrafo:

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

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

⁶¹ Documento enviado por e-mail aos participantes da lista da ANFOPE no dia 14 de dezembro de 2005.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º **As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.**

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido (Grifos da pesquisadora).

A ANFOPE se posicionou propondo que esse artigo fosse alterado no que se refere ao prazo e que fosse considerada a necessidade de especificar exigências “relativas ao corpo docente, condições de pesquisa e infra-estrutura necessárias para o pleno desenvolvimento desta nova organização escolar” (ANFOPE, 2005, p. 2).

O que nos preocupa é que qualquer curso Normal Superior pode automaticamente virar Curso de Pedagogia, como se tivessem a mesma proposta de formação dos profissionais da educação em nível superior. O que é percebido e nos apresenta certo temor é que tipos de cursos de Pedagogia haverá nesse Brasil? Quem os analisará e se encarregará de avaliar a qualidade desses cursos? Como pode um curso que não tem a base para a pesquisa se transformar automaticamente em Curso de Pedagogia? Que valor social terá esse curso? Que professores estarão sendo formados? Que qualidade se poderá garantir e exigir aos cursos de Pedagogia de Faculdades Isoladas?

Como já foi discutido anteriormente, esses cursos foram instituídos e os ISE's têm como base de formação o ensino prático em detrimento da relação Pesquisa/Ensino/Extensão (que visa a construção do conhecimento, a relação teoria e prática). Então, se isso já se perdeu nas faculdades que primam pelo saber fazer, imagine nessa mudança de nomes e não de conceitos de formação.

O que percebemos nessa luta é a existência no mesmo espaço e tempo da presença dos ideários neoliberais e de ideais da classe trabalhadora, que luta por um projeto de sociedade, ruírem impossibilitando a condição social de qualidade para todos os sujeitos. O ideário neoliberal no campo das políticas públicas para a educação visa a formação barata e rápida dos profissionais da educação que precisam, segundo essa lógica, se voltar para o saber fazer, ou seja, executar o proposto pelo MEC com eficácia, não necessitando de um entendimento profundo do que está escrito nesses documentos. O outro é o que se baliza por princípios democráticos e sócio-históricos que luta por um projeto de sociedade e de formação profissional que, de fato, possa possibilitar ao sujeito a compreensão e superação dessa realidade. Brzezinski (2000, p. 148) delimita bem esses dois ideários apresentados da

seguinte forma: “o sustentado por princípios democráticos, embasado na concepção sócio-histórica (base docente) e o neoliberal sustentado na idéia de que a lógica do mercado regulará o Curso de Pedagogia, o ISE, a Escola Normal Superior e qualquer outro *lócus* de formação”.

A ANFOPE, no seu movimento de luta e resistência, tem se mostrado sempre presente na defesa da educação pública e na defesa da formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em nível superior, norteando-se pela concepção de que o nível superior é o melhor espaço de formação para os futuros profissionais da educação, pois tem o objetivo de uma formação completa. Além de pensar uma Educação Básica que de fato possa ser um instrumento de formação de qualidade, que garanta a construção do conhecimento e seja a possibilidade de superação dessa realidade excludente.

A FE/UFG tem um movimento histórico na demarcação da profissão professor no Brasil e com destaque a oposição à fragmentação da formação do professor imposta na década de 1960 no período da Ditadura Militar. Iremos discutir no próximo tópico como se constitui o Curso de Pedagogia na referida instituição e a formação dos profissionais da educação.

2.3 FACULDADE DE EDUCAÇÃO O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há diversos estudos acerca do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás como: Foerste (1996); Rezende (1997); Moura (1998); Silva (1998); Lipovetsky (2001); Zarantin (2006), que analisam desde a sua constituição e estruturação bem como suas transformações históricas.

Ao analisarmos as pesquisas sobre a Faculdade de Educação e o Curso de Pedagogia, percebemos que tais trabalhos se situaram no âmbito documental histórico e na perspectiva dos docentes. Consideramos, nesse sentido, que a presente pesquisa se constitui como um elemento fundamental, pois ela propõe discutir a Educação Infantil que não é abordada ou discutida em qualquer dissertação que remete à formação de professores da Faculdade de Educação. Em cinco dissertações que tratam da FE/UFG, nenhuma faz menção à educação da infância. Nenhuma trata da habilitação para a formação para a Educação Infantil. Trata da Formação de professores numa perspectiva ampliada, sem abordar a formação para essa etapa da Educação Básica. Será que naquele dado momento histórico falar sobre a formação dos profissionais da infância de 0 a 6 anos era coisa menor? E hoje como se dá a abordagem da Educação Infantil no Curso de Pedagogia? Esse tema se torna relevante

haja vista a importância que a educação das crianças pequenas por professores de nível superior se torna uma discussão forte e validada pelo campo que estuda a Educação Infantil.

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de dezembro de 1960 pela Lei Federal nº. 3843, homologada pelo então presidente Juscelino Kubitschek influenciado pelo ideário desenvolvimentista, o qual atribuía à Universidade a possibilidade de propulsora do progresso do Estado. Nesse contexto político e influenciado pela dinâmica econômica e social impõe-se a construção no Centro-Oeste, especificamente em Goiânia, de uma Universidade, fato este marcado por conflitos ideológicos envolvendo a Igreja Católica e o Estado. Essa luta de forças caracteriza-se pela busca da conquista de um espaço social econômico e político (REZENDE, 1997).

Analisando esta problemática, Foerste (1996) mostra que no final da década de 1940 houve em Goiás dois projetos de construção de uma Universidade. De um lado, os defensores de interesses privatistas que defendiam uma Universidade Católica e confessional. De outro, os defensores de uma Universidade pública, sob a responsabilidade do Estado, ocorrendo conflitos que acabaram não oficializando nem uma e nem outra.

Em 1959, em decorrência das discussões travadas no final da década de 1940, criou-se a Universidade de Goiás, de caráter privado e confessional, sob a responsabilidade da Igreja Católica. A organização dessa Universidade se deu basicamente na aglomeração de instituições de nível superiores já existentes em Goiás, dentre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas.

As lutas entre as duas Universidades se deram basicamente pela alegação advinda da Universidade de Goiás (Universidade Católica de Goiás) de que o campo em Goiás não comportava duas Universidades, por não haver demanda. Outra preocupação se referia às verbas que essa Universidade recebia do Governo, pois ela temia com a criação de uma outra Universidade dificultasse o seu repasse. Muitos movimentos de estudantes e professores das instituições federais já existentes lutavam em favor de uma Universidade pública e laica e contra uma Universidade privada e confessional. O papel do então presidente da República foi de conciliador, aprovando a criação das duas, Universidade pública/laica e privada-confessional.

É importante ressaltarmos que antes da busca pela organização de Universidades ocorre um movimento que configura a existência de instituições de nível Superior em Goiás que se ampliou após a instituição das duas Universidades. Nesse sentido, a Universidade Federal de Goiás resultou da aglutinação de escolas isoladas já existentes no Estado. O movimento de federalização das Universidades aliado a uma concepção desenvolvimentista

do país e de Goiás, reforça a importância da criação da Universidade Federal de Goiás em 1960. É bom lembrarmos que a criação da Universidade, em 1960, não trazia no bojo das discussões a preocupação com a formação de professores em Goiás. Para percebermos o descaso, somente em 1962 criou-se a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) pelo Decreto Federal nº 51.582, funcionando de forma provisória (REZENDE, 1997).

A FCCL foi criada com a intenção de ser um órgão nuclear, que tinha como função “[...] fornecer recursos didáticos e materiais para os colégios; preparasse trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades científicas e técnicas; preparasse trabalhadores para o magistério e para a orientação, administração de escolas e sistemas escolares” (MOURA, 1998, p. 73), possibilitando a integração das demais instituições universitárias. Apesar de ter interesse em se tornar núcleo continuado de reflexões e construção do saber interligado às outras áreas, a realidade apresenta outra possibilidade, pois não se via a necessidade de investir em uma instituição de formação de professores que tivesse como objetivo ser o núcleo do sistema universitário.

A FFCL/UFG enfrentava sérias dificuldades de estrutura e funcionamento, o que ocorria também em âmbito nacional, com o quadro deficitário de seus profissionais e os baixos índices de produtividade. Para a busca da solução desses problemas, Moura (1998) afirma que houve um seminário nacional organizado pelo MEC que visava discutir os problemas e apontar as soluções. Houve três alternativas sugeridas: A primeira delas suprimia a FCCL, esse modelo exigia uma redistribuição das disciplinas nos Institutos, ficando nas Faculdades somente aquelas estritamente profissionais. A segunda dividia a FCCL em várias Escolas ou Institutos concentrando a formação básica e profissional em cada unidade. A terceira que se torna o modelo adotado pela UFG apresenta a FCCL como o eixo integrador das demais instituições universitárias, sendo, portanto, um órgão nuclear com um grande número de cursos.

A partir de 1963 é que a FCCL dá início à formação de professores, criando-se de forma gradual quatro a cada ano⁶². A formação dos profissionais nos cursos era dividida em bacharelado e formação de professores. O bacharelado correspondia à formação de intelectuais para atividades científicas e técnicas e a licenciatura para a formação de professores para o nível médio. Essa formação desmembra-se em dois ciclos: básico e disciplinas específicas. O funcionamento desse sistema se constituía assim: “Após a conclusão do ciclo básico, o aluno do bacharelado estudaria as disciplinas obrigatórias e

⁶² “Os cursos eram: em 1963, as séries iniciais dos cursos de Matemática, Física, Pedagogia e Letras Neo-Latinas; em 1964, Química, Geografia, História e Letras Anglo-Germânicas; em 1965 os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Letras Clássicas e História Natural” (REZENDE, 1997, p. 76).

algumas optativas; o licenciado completaria as matérias de conteúdo da escola média e as disciplinas pedagógicas” (MOURA, 1998, p. 80).

A Universidade, numa perspectiva inovadora desde a sua implantação, optou pela estrutura departamental que vigorou na Reforma de 1968. Assim, cada Faculdade tinha seus departamentos, na FCCL, por exemplo, existiam os departamentos de Ciências Sociais e de Educação. O desejo pela mudança das estruturas das Universidades era uma ansiedade dos estudantes e dos professores, assim, ela foi incorporada à Reforma Universitária de 1968, porém, descontextualizada e tornando-se um elemento de controle e de cerceamento antidemocrático.

O currículo organizado na FCCL se estruturava em disciplinas específicas de cada curso e um eixo comum às licenciaturas que incluía a Prática de Ensino das matérias que habilitavam os alunos no tocante à formação de professores. No Curso de Pedagogia havia um eixo de disciplinas para a formação do bacharel e quem optasse pela licenciatura cursava as disciplinas que ainda não tinha cursado. Rezende (1997) aponta para a ausência de uma perspectiva prática do curso, pois não havia profissionais qualificados para isso e um outro elemento apontado é o predomínio da Psicologia no curso do 1º ao 4º ano, assim divididas: 1º ano Psicologia Geral, 2º ano: Psicologia da Educação, 3º ano Psicologia Aplicada e Psicologia da Personalidade e, por fim, no 4º ano Psicologia Aplicada à Educação.

O Departamento de Educação que abrigava o curso de Pedagogia se centrava na promoção e execução dos programas de ensino e na aplicabilidade de processos didáticos modernos para toda a universidade, porém esse objetivo não foi alcançado.

Com a Reforma Universitária a FCCL foi dividida em diversos institutos e faculdade de educação⁶³. A esse respeito Rezende (1997) mostra traz as seguintes ponderações:

O Departamento de Educação transformou-se em Faculdade de Educação, uma unidade profissional que teria por função específica formar o professor (licenciaturas, inclusive a de Pedagogia) e o técnico educacional (curso de Pedagogia) redistribuiu-se os demais cursos em institutos específicos e criou-se o IHCL – Instituto de Ciências Humanas e Letras) responsável pela formação do bacharel (REZENDE, 1997, p. 125).

A fragmentação das FCCL's atendia um objetivo de reforma educacional que, segundo Germano (2000), atendia aos interesses do Governo Militar numa perspectiva liberal, a qual se torna responsável pela elaboração da Teoria do Capital Humano, buscando subordinar a educação à lógica da produção, desenvolvendo os eixos, a seguir:

⁶³ Foerste (1996) pontua que vários motivos desencadearam o fim das FCCL's no Brasil, como falta de verbas, desinteresse do MEC e, também, interesses corporativos.

- 1) controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis... estabelecido conforme as correlações de força existentes nas diferentes conjunturas na época.
- 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata segundo a teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- 3) incentivo à pesquisa vinculada ao capital
- 4) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANDO, 2000, p. 105).

Podemos dizer que a educação no Brasil, sob o controle político ideológico do Estado, buscou naquele momento histórico atender a um modelo de desenvolvimento tecnocrático, sendo colocada a serviço da formação de mão-de-obra, valorizando excessivamente a educação profissional. Percebemos o valor da produção científica no Brasil ligada extremamente ao processo de acumulação do capital e, por fim, o público financiando o ensino privado, negando, na prática, a valorização da educação escolar.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) nasce nessa conjuntura, por determinação legal, com a função e o intuito de superar os problemas enfrentados pelas FCCL's. em sua origem assumindo um caráter extremamente técnico, pragmatista, base da concepção hegemônica difundida para a formação de profissionais para atuar no campo de trabalho. Esse viés tecnicista estava aliado a um conjunto de medidas do Governo Militar para a área da educação, que tinha como responsabilidade preparar técnicos e especialistas para o exercício de funções como planejamento, administração e elaboração de conhecimentos e técnicas para a escola, visando a formação para o mercado com vistas ao desenvolvimento nacional. A esse respeito Freitas (1996) assevera a idéia abaixo:

[...] surgem as faculdades de educação, nascidas do processo de desarticulação das antigas Faculdades de Filosofia e Letras, subdivididas em vários institutos e faculdades, das quais a seção de Pedagogia, por sua natureza e objetivos foi transformada numa unidade do sistema profissional [...] ao processo de desarticulação das Faculdades de Filosofia seguiria um outros, de fragmentação do conhecimento (FREITAS, 1996, p. 62).

Em 1970, o Curso de Pedagogia da FE/UFG foi regulamentado e organizado pela Resolução nº. 01/70 com base nos Pareceres nº252/69 e nº692/69. O objetivo do curso era

formar o especialista em educação⁶⁴ e o professor do Ensino Médio, excluindo a distinção entre bacharelado e licenciatura. O currículo era dividido em núcleo comum e parte diversificada (para as habilitações). Em 1972 o currículo sofre nova alteração pela Resolução nº 05/72 apresentando o primeiro ciclo básico e o segundo ciclo formação profissional. Cada ciclo tinha as disciplinas optativas e a parte diversificada (para as habilitações)⁶⁵. Algumas disciplinas alteram como propõe o próprio Parecer nº252/69, acrescentando a Didática⁶⁶.

A organização da FE/UFG como demonstram as pesquisas de Foerste (1996), Rezende (1997); Moura (1998); Silva (1998); Zarantin (2006), pautou-se até o final da década de 1970 pelo princípio da racionalidade técnica, preocupando-se em preparar técnicos, elaborar técnicas de ensino, avaliação entre outras. Mas podemos perceber o movimento de mudança aliado às transformações que vão acontecendo no país, a reabertura política, a luta pela sua redemocratização, a luta social dos educadores, a construção de posições críticas mais contundentes em relação à formação de professores, e ao papel da educação.

Em 1979, o MEC envia às Faculdades de Educação⁶⁷ a solicitação de sugestões acerca da reformulação dos Cursos de Pedagogia num prazo curto. A FE/UFG envia em julho de 1979 um documento intitulado “*Proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia*” que já sinalizava para a formação do professor na sua totalidade, negando as habilitações específicas que impediam um trabalho de qualidade na escola. Assim a FE/UFG⁶⁸ propõe:

1. Todos os cursos deveriam oferecer a opção bacharelado, a fim de evitar que em certos cursos o aluno seja obrigado a cursar licenciatura, por falta de outra possibilidade de escolha.
2. Receberiam a formação pedagógica, somente aquelas que cursaram a licenciatura, isto é, aqueles que iriam exercer, no sistema educacional, a função de educador. Entende-se por educador aquele que de fato está em contato direto e constante com o aluno, sendo capaz de pensar a realidade educacional existente e estar atento às relações entre escola e sociedade.
3. A formação pedagógica deveria ser formulada em qualidade e quantidade.
4. O currículo destinado a essa formação pedagógica enfatizaria o domínio de uma sólida formação teórica que permitisse ao educador docente

⁶⁴ As habilitações que o Curso oferecia eram as seguintes: Administração escolar de 1º grau; Supervisão escolar de 1º grau; Inspeção de 1º grau; Supervisão escolar de 1º e 2º graus; Inspeção escolar de 1º e 2º graus; Administração Escolar de 1º e 2º graus; Orientação educacional. (Rezende, 1997; Moura, 1998).

⁶⁵ É importante ressaltarmos que o currículo de Pedagogia na Resolução nº. 05/72 oferece também uma habilitação para a educação de excepcionais com as seguintes disciplinas: Princípios e métodos da educação de excepcionais; Psicologia aplicada ao excepcional; Fundamentos médicos aplicados ao excepcional; Metodologia e prática de ensino de excepcionais; Estágio supervisionado.

⁶⁶ É relevante registrarmos que nenhuma Resolução ou outros documentos expedidos pela FE/UFG fazem referência à Educação Infantil, como comumente era chamada àquela época a pré-escola.

⁶⁷ Segundo Brzezinski (1996) o depoimento de Ildeu Moreira Coelho, então presidente do Comitê Pró-Formação do Educador, relata que a FE/UFG estava entre as três Faculdades de Educação escolhidas para formular as propostas acerca do Curso de Pedagogia.

⁶⁸ Esse documento foi publicado na Revista Inter-Ação, Goiânia, 1º semestre, 1981, p. 103-106.

colocar-se frente à realidade e ser capaz de redefinir os objetivos, métodos e técnicas, recolocando-os, se necessário à serviço de novos valores e novos fins.

5. O curso de Pedagogia deixaria de formar o especialista habilitado em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar e outros, recuperando a formação pedagógica a sua função essencial: a formação de educadores docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno.

O que podemos perceber é que a intencionalidade estava em mudar o foco da formação do Pedagogo, privilegiando a formação docente, em detrimento das habilitações técnicas. Essa formação docente não contemplava a necessidade de formar o professor para a Educação Infantil, ou a pré-escola, nome recorrente naquele momento para referir-se à educação da criança de 4 a 6 anos que acontecia no espaço escolar e em algumas creches.

Brzezinski (1996), numa pesquisa realizada em 1994, na qual investigou 40 cursos de Pedagogia em 22 universidades públicas, sendo 19 federais e três estaduais, aponta que 92,5% (37) delas formava o pedagogo tendo como base para a sua formação e sua identidade profissional a docência. Um outro ponto é a tendência dos cursos de Pedagogia em formar o professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito a autora afirma:

Os resultados da pesquisa evidenciaram também que a formação do professor para as séries iniciais de escolarização no curso de Pedagogia é uma tendência predominante nos 40 cursos que responderam ao questionário. Entre eles 26 (65%) adotaram em suas reformulações a formação do professor para as séries iniciais de escolarização obrigatória (BRZEZINSKI, 1996, p. 65).

Em Goiás, a FE/UFG, motivada e ativa em relação ao movimento de educadores, promove o *I Seminário sobre a Licenciatura na UFG*, em junho de 1980⁶⁹, que contou com a participação das universidades e faculdades da capital e interior do Estado. O Seminário visava discutir a condição crítica da educação, com vistas à superação da orientação positivista e pragmatista que norteava a organização, a estrutura, enfim, a formação do profissional para atuar na educação, divididos entre os que pensam e os que executam. Essa formação era evidenciada na escola por meio da divisão do trabalho, da fragmentação e da diferença entre as remunerações. Ao final do Seminário elaboraram um relatório que apresentava uma mudança significativa da UFG no tocante a sua posição frente à dinâmica educacional. Sobre esse relatório Silva (1998) mostra o seguinte:

⁶⁹ Para saber mais sobre as propostas do Seminário de Licenciatura e o Fórum de Licenciatura da UFG ler Foerste (1996) e Ferreira da Silva (1998).

O documento propôs uma racionalização crítica do ensino ministrado pela UFG, através de um entendimento mais eficaz a sua clientela; de ações no sentido da realização de reformulações da grade curricular, do primeiro grau à universidade, com a reinclusão de disciplinas que levassem o aluno a pensar, da luta pela melhoria das condições de trabalho do professor; da denuncia de farsas no sistema, como contratação a partir de critérios políticos; da rejeição às licenciaturas curtas e da formação, pela universidade, não do especialista, mas do educador (SILVA, 1998, p. 80).

Essa posição da FE/UFG se projeta em nível nacional, como uma instituição que avança criticamente na formulação de concepções que repensam o papel da educação, dos professores, para um Brasil que possa se reconstruir com base na democracia, na liberdade e na formação total dos profissionais. A referida Faculdade, aliada às concepções que motivaram os educadores nas décadas de 1970 e 1980, posiciona-se de forma consolidada à formação fragmentada. Essa nova postura será o eixo do currículo reformulado em 1984 que tem como princípio a formação do professor para atuar no 2º grau nas disciplinas pedagógicas e para primeira fase de 1º grau.

A concepção do perfil desse pedagogo teria centralidade na compreensão dos problemas educacionais e da escola, ou seja, ele precisaria

[...] compreender as questões da educação e da escola e nelas poder intervir, pela discussão teórica e pelo trabalho de recriá-las, de inventá-las como outras, como diferentes [...] cada licenciado deveria ser capaz ainda de desempenhar funções de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino e outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços (FE/UFG/PPP, 2003, p. 8).

Nesse sentido, na década de 1980 a FE/UFG dá um salto na perspectiva da formação do pedagogo negando uma concepção de educação tecnicista bem como a formação de um pedagogo especialista dando uma substancial importância a uma educação para a transformação. Assim, a defesa da escola pública e democrática se torna prioridade e o pedagogo é pensado como um docente capaz de reconstruir a realidade tendo uma formação que lhe possibilite articular teoria e prática.

Essa movimentação dos educadores da FE/UFG e dos educadores em âmbito nacional contribuíram para repensar o currículo da referida Faculdade a fim de atender a esses interesses. Ao mesmo tempo, a UFG também passa por perspectivas de mudanças. Busca-se repensar a organização da instituição, a formação de professores para todas as licenciaturas e, por fim, a mudança de regime semestral para anual. Toda essa dinâmica repercute de modo

substancial, pois isso se torna explícita na exposição de motivos proposta pela UFG e que se valida a partir de 1984, materializado no currículo.

Há uma proposta de mudança em toda a Universidade, com a discussão entre regime seriado semestral e anual, objetivando a construção de uma universidade mais democrática. Argumentos diversos surgiram como aponta Silva (1998) acerca da mudança do regime seriado.

Os cursos não tinham um currículo único, mas tantos quanto fossem as combinações possíveis entre a parte fixa e as disciplinas ‘eletivas’; ocorreu o fim da turma como unidade socializadora de convívio universitário; instaurou-se a fragmentação do saber, dificultando e, até impossibilitando ao universitário uma visão mais global de mundo e de profissão; multiplicaram-se as disciplinas, atendendo às vezes interesse alheios à necessidade de melhoria do ensino; a heterogeneidade das turmas determinou um nivelamento por baixo, do conhecimento ministrado; a matrícula por disciplina favoreceu o descompromisso do aluno, provocando o abandono de disciplinas no decorrer do semestre; a matrícula semestral por disciplina aumentou os custos, tanto para o aluno como para a universidade e criaram-se condições objetivas para a transformação dos estudantes em caçadores de créditos, ou seja, selecionavam as disciplinas pelos créditos e não por seu conteúdo (SILVA, 1998, p. 91).

Esses apontamentos foram levados em consideração pela UFG que, em 1983, aprovou o regime seriado anual e fazendo-se as mudanças necessárias ao currículo de cada graduação, a serem implantados em 1984.

Trabalhos acadêmicos como os de Foerste (1996); Moura (1998); Silva (1998); Lipovetsky (2001) e Zarantin (2006) situam o movimento de reconstrução do currículo da FE/UFG, a fim de se delimitar a mudança de concepção acerca da formação e de se indicar os pontos conflitantes, possibilitando num momento posterior compreender a reformulação do currículo atual, aprovado em dezembro de 2003.

A Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG se estrutura em 12 artigos, organizando o currículo em: currículo mínimo⁷⁰ e disciplinas complementares distribuídas anualmente. No primeiro ano: Língua Portuguesa; História da Educação Brasileira; Biologia Educacional; Sociologia Geral e da Educação; Psicologia da Educação I. No segundo ano: Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo; Alfabetização; Ciências – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo; Matemática – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo. No terceiro ano: Didática e Prática de Ensino na escola de 1º grau; Artes e Recreação;

⁷⁰ A organização do currículo se dá ainda baseado no currículo mínimo que será abolido pela LDB/1996 (Nota da pesquisadora).

Filosofia da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. No quarto ano: Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º grau: História da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Metodologias do Ensino de 1º grau. É importante ressaltarmos que esse currículo sofreu algumas alterações até culminar na elaboração e aprovação do novo currículo em 2003.

A FE/UFG apresenta em anexo ao seu projeto uma Exposição de Motivos que fundamentou a Resolução 207/84 que suspende as habilitações técnicas e passa a formar professores para os anos iniciais de escolarização e disciplinas pedagógicas do magistério de 2º grau. A base da formação desse professor é a docência como amplamente discutida nos seminários e encontros pelo país. A Exposição de Motivos tinha como objetivo expor a concepção teórica que fundamentava a formação do pedagogo formado pela instituição, isto é, uma formação ampla que possibilitasse ao pedagogo conhecer a escola, a sua organização e assumir funções como professor e outras, suspendendo a formação do especialista, formando, portanto, o licenciado. Assim o documento expressa:

[...] propomos a suspensão da formação do profissional da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por tempo limitado, as funções de direção de unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1984, p. 7).

O currículo de 1984 rompe com a concepção tecnicista, e traz em seu bojo a valorização da formação com uma forte fundamentação teórica e crítica, a qual possibilita ao docente compreender a escola enquanto realidade concreta, e ninguém melhor do que um professor que domina conceitualmente e que atua no cotidiano escolar para avaliar as necessidades e as metas para a transformação social.

No entanto, essa adoção gerou posicionamentos contrários. Existiam Professores que se posicionaram concordando e também professores que se puseram contra⁷¹. O ponto de conflito existente se materializa numa bipolarização, entre os que propunham a manutenção das habilitações e aqueles que queriam extingui-las que, de acordo com Lipovetsky (2001) deu-se da seguinte forma:

[...] segundo vários relatos de professores que participaram do referido processo, a reforma foi decidida por meio de uma votação ocorrida entre os

⁷¹ A revista Inter-Ação criada em 1975 na FE/UFG foi um espaço de grande discussão acerca dessas posições contrárias.

membros da congregação, sendo vencedor o grupo pró-mudança, que contou com a maioria simples de votos (50% mais um). O grupo contrário à mudança apresentava argumentos fundamentados para defender suas idéias e suas críticas às bases de sustentação da proposta, contribuindo, pelo debate, para o enriquecimento da reflexão (LIPOVETSKY, 2001, p. 98).

Essas posições se constituem num movimento em nível nacional e local, pois os que se manifestam contra apresentam como argumento a descaracterização e redução do curso a uma mera licenciatura, que não possibilita ao pedagogo a compreensão dos processos necessários para de fato ser pedagogo, pois este se torna mero professor e nada mais, descaracterizando principalmente o campo da Pedagogia como ciência ⁷².

A FE/UFG é uma referência na discussão do campo da educação propondo e se movimentando em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Mas qual foi o papel da FE/UFG no que tange à Educação Infantil? Quais foram suas iniciativas na década de 1980 em relação à educação da criança menor de 7 anos?

A Resolução 207/84 se situa na definição do perfil do pedagogo a ser formado pela FE/UFG, não fazendo referência à Educação Infantil, pois naquele momento não era o objetivo da Instituição formar profissionais para esse nível, como também em âmbito nacional não era uma realidade unívoca.

O anexo II da referida Resolução apresenta as ementas das disciplinas perfazendo um total de 25. Dessas 25 disciplinas, apenas uma faz referência à Educação Infantil explicitamente e a situa na pré-escola, Psicologia da Educação I. Há uma outra disciplina, Alfabetização, que discute sobre os métodos de como alfabetizar, porém não expressa a palavra pré-escola. As ementas são as seguintes:

Psicologia da Educação I Introdução ao estudo da Psicologia como ciências: seu objeto de estudo. Relação entre Psicologia e Pedagogia: a Psicologia escolar. Desenvolvimento (psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processos de aprendizagem **nas etapas escolarização que vão da pré-escola à 2ª série do 1º grau**. Os distúrbios da evolução do escolar, distúrbios da conduta, distúrbios da aprendizagem. Identificação do problema e propostas e encaminhamentos. Alfabetização. **Desenvolvimento do conteúdo de língua portuguesa relativo à alfabetização**. Métodos, processos e técnicas. Princípios e métodos de **avaliação da aprendizagem em alfabetização**. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1984, p. 2) (grifos nossos).

Podemos perceber que a pré-escola encontra-se vinculada à escola, processos formativos referentes à educação formal em escolas. Naquele momento histórico a Educação

⁷² A esse respeito diversos pesquisadores se debruçam para compreender a Pedagogia como ciência, gerando conflitos, posicionamentos, se a Pedagogia de fato é ou não ciência. Para saber mais ler: Pimenta et al. (2002); Libâneo (2000, 2002); Santana da Silva, (2003); Rocha (1999), Freitas (1995), entre outros.

Infantil não era reconhecida como etapa da Educação Básica do ponto de vista legal, e os educadores estavam muito envolvidos com a discussão, a respeito dos especialistas ou docência, e não levavam em consideração a necessidade de se formar professores para educar as crianças pequenas.

Rivero (2001) mostra que a UFSC de Florianópolis, desde 1980, habilita o aluno do Curso de Pedagogia para ser professor de pré-escola, o que não ocorre na FE/UFG. Nessa Instituição, a habilitação se centrava na docência para as séries iniciais do 1º grau e para as disciplinas pedagógicas do Magistério de 2º grau. Percebemos em nossas análises que a Educação Infantil não fazia parte das discussões engendradas para a mudança curricular do Curso de Pedagogia. E a mudança curricular consolidada em 2003, traz essa proposta. Quais foram as motivações que levaram professores da instituição a oferecer a habilitação em Educação Infantil? Como se materializa no currículo percebido e vivenciado pelos alunos e professores essa possibilidade de formação para a educação infantil? Que lugar ela ocupa no currículo? Como os alunos percebem essa discussão na FE/UFG? Essas questões serão discutidas no próximo tópico.

2.4 O CURRÍCULO DE 2003 E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A VALORIZAÇÃO E A ADAPTAÇÃO LEGAL

O Curso de Pedagogia da FE/UFG depois da reestruturação pela qual passou, num movimento longo, conflituoso e com embates e debates, apresenta no final de 2003 um currículo modificado, com vistas a atender as novas especificidades por que passa o campo da educação, o campo da Pedagogia e da Educação Infantil. Esse novo currículo teve como envolvidos alunos e professores. Mas podemos perceber que o movimento de construção desse novo currículo data de um momento bem anterior, que se inicia na década de 1990 com projetos antagônicos a fim de reformular o pensamento sobre o perfil e o papel do pedagogo.

Para compreendermos a forma como o currículo de Pedagogia foi pensado e articulado para a sua aprovação no ano de 2003, diversos procedimentos foram pensados a fim de conseguirmos compreendê-lo no atual momento. Fizemos entrevistas com professores que participaram da última Comissão de 2003, levantamos alguns documentos de fontes particulares que mostram as propostas acerca do currículo e analisamos o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia que traz na sua organização suas disciplinas e suas ementas.

As mudanças que ocorrem na FE/UFG, nos desdobramentos do currículo de 1984, se apresentam, de certo modo, ligadas às transformações ocorridas em diferentes instâncias da sociedade. Pudemos compreender que a década de 1990 foi um marco nas reformulações econômicas, políticas e sociais que redimensionaram a esfera produtiva, o papel do Estado e a educação. Essas reformas no campo da educação visavam ajustar esse setor a uma “nova” lógica de acumulação capitalista, modificando profundamente o mundo do trabalho. Essas reestruturações também atingiram a área da educação no campo da formação dos seus profissionais bem como do currículo, organização e funcionamento, apresentando-se como a única forma possível e cabível. Essas transformações não se dão, porém, de forma passiva, haja vista que os grupos antagônicos se posicionam a fim de defender seus interesses. No caso dos professores, a defesa se baliza por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que de fato possibilite à classe trabalhadora o domínio necessário dos conhecimentos historicamente produzidos a fim de se construir uma realidade transformadora.

Em meio a essas transformações, a FE/UFG se manteve firme no propósito de uma formação de qualidade, de uma formação acadêmica desvinculada da formação para o mercado, norteada por princípios democráticos, com uma sólida formação humana. Para conseguirmos analisar a efetivação do currículo e como os alunos percebem a Educação Infantil, cremos ser necessário pontuarmos os momentos em que ele foi se constituindo, as lutas históricas travadas, os consensos e dissensos ocorridos em torno dele.

De acordo com Lipovetsky (2001), desde a implantação do currículo de 1984 até a elaboração e aprovação do novo currículo em 2003, diversos debates, discussões ocorreram muitas frustradas. Várias comissões foram instauradas, destituídas, para que se chegasse a esse novo currículo. O conflito existente foi muito grande. A esse respeito os professores entrevistados ponderam:

Ah, essa questão de currículo na faculdade nunca teve um consenso né, sempre foi uma discussão difícil teoricamente, porque sempre envolveu posições, as mais diferentes. Desde o currículo de 84. Mesmo quando eu era aluno de 84 a 89 já discutiam as perspectivas de mudança do currículo de 84 pra você ter uma idéia de que não era consenso. Foram criadas inúmeras. Até por que uma pessoa ou outra discordava, saía, e outra portaria nomeava outra pessoa. Além disso ocorreram, comissões informais. Professores que se reuniam, elaboravam as propostas, apresentavam e era questionada, morria e ficava por isso mesmo. Então foram muitas, formais e informais, eu não sei te dizer quantas e de quais eu participei. Participei de muitas né, até a saturação (E P1- 10/10/2006).

Desde que o curso foi implantado em 84, o curso foi questionado havia discussões várias tentativas de mudanças, mas algo muito difícil internamente (E P2 – 29/08/2006)

A comissão foi tanta gente, mas tanta gente! Essa comissão trocava, coitada dessa comissão entrava saía gente mas essa comissão permanecia, mas assim entrava saía gente e apresentava alguma coisa, aí o pessoal não gostava, aí as pessoas ficavam sentidas porque um embate muito duro, sabe, por eu ter vivido isso na transição do currículo foi uma coisa muito interessante porque é sentava na frente, apresentava o projeto, uma coisa muito complicada, assim, as pessoas ficam muito agressivas (E P3 – 08/10/2006)

Os debates acerca dessa reformulação estavam relacionados também à legislação, ao movimento de educadores que rediscutia os rumos do Curso de Pedagogia, em específico com as discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, e com a própria reestruturação da Universidade Federal de Goiás, na qual os cursos de graduação deveriam mudar para regime semestral.

[...] a determinação do novo regulamento da universidade, que fazia essas alterações, exigia a mudança de currículo, as diretrizes curriculares em processo de discussão e que também dava um prazo e já tínhamos a proposta de 1999 da comissão de especialistas, a nossa própria experiência como professores que avaliavam o curso de pedagogia seja pro INEP, seja pro Conselho Estadual de Educação, e os avanços que estavam ocorrendo aí fora, as grandes universidades todas fizeram suas reformulações ainda em 99 a USP, a federal do Paraná, a UNICAMP, todas fizeram as suas mudanças antes da aprovação das diretrizes de 2006, e todo mundo fez digamos, a sua adequação do currículo (E P1 – 10/06/2006).

[...] a mudança do novo currículo, e foi pressionado por isso né, a mudança de regime na UFG e a mudança no currículo que é uma exigência a necessidade de adequar os currículos para o retorno do regime de créditos que repetiu agora em 2003 e o que aconteceu em 83. Que era também a pressão pra mudança do regime então seriado para o regime anual. Isso foi em 83 que foi implantado em 84, também tinha uma mudança de regime (E P2 – 29/08/2006)

Em parte essas motivações são de base legal. Uma pressão legal. Nós tínhamos tempo pra responder ao Conselho Nacional de Educação na reformulação dos cursos de licenciatura ou de formação para a Educação Básica como é chamado as diretrizes que foi baixada pelo Conselho Nacional de Educação, então não é simplesmente um desejo, já era um desejo eu sentia isso aqui no corpo de professores, de querer discutir essa formação, de quere rever essa formação, mas era uma obrigação legal também (E P5– 26/06/2007).

Desde o início da década de 1990, discussões foram feitas na FE/UFG a fim de repensar o curso. Lipovetsky (2001) relata que em 1990 houve um projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Ely Guimarães Evangelista que aponta as divergências grupais e individuais sobre repensar o curso de Pedagogia da FE/UFG. Um outro elemento apresentado foi a existência da dicotomia teoria/prática. Havia centralidade na prática,

desorganização acerca da avaliação do curso a fim de analisar se de fato o curso apesar de não ser consenso a opção por abolir as habilitações técnicas, conseguiu atingir os objetivos de uma consciência crítica, que consiga construir uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Em 1993 essa reformulação curricular ganha novo fôlego que, segundo Lipovetsky (2001), desencadeou um processo de avaliação e reformulação do curso em vigor. Esse projeto mantém a concepção da FE/UFG concernente a uma formação ampliada do pedagogo, porém não entra em vigor devido aos dissensos entre os professores em relação a grade curricular.

Em 1997 há uma retomada das discussões acerca do currículo da FE/UFG, de forma mais sistemática. Essa retomada das discussões é instigada pela LDB/1996 no seu artigo 64, o qual prevê o curso de Pedagogia como *lócus* de formação para as habilitações técnicas, que vai na contramão do que foi proposto pelo movimento de educadores em âmbito nacional na década de 1980. Em face a esse movimento, a FE/UFG realiza vários eventos a fim de encontrar subsídios para a reformulação do currículo. Lipovetsky (2001, p. 101) aponta três temas que foram amplamente discutidos, sendo eles: “A LDB e a reforma curricular do curso de Pedagogia, O panorama atual dos cursos de Pedagogia no Brasil e A avaliação da reforma curricular do curso de pedagogia em vigor”. Duas propostas foram apresentadas, mas nenhuma foi votada.

Em 1999, sob nova direção, as discussões acerca do currículo tomaram um novo rumo, com comissões designadas pela direção da FE/UFG que eram compostas por professores e alunos. Diversas propostas foram apresentadas, mas ainda não havia se estabelecido um consenso, e não foram aprovadas. Por exemplo, a relação teoria e prática, a conexão entre o ensino e a pesquisa e a sua materialização na formação de professores, levando conseqüentemente à sua não homologação. Apesar dos dissensos, o grupo de professores conseguiu alguns consensos importantes como: manter a docência como base da formação do profissional da educação, por conseguinte, posicionando-se contra o artigo 64 da LDB/1996.

A comissão responsável pela condução do processo constrói um documento tendo como base todas as discussões ensejadas na FE/UFG por professores que participaram do processo de elaboração de currículos anteriores como também em âmbito nacional, levando em consideração as mudanças legislativas que regulamentam o Curso de Pedagogia e as articulações do movimento de educadores que defendem a docência como base para a formação dos profissionais da educação (ANFOPE). Assim a comissão argumenta:

Considerou-se na elaboração dessa Proposta as indicações e as orientações presentes em documentos produzidos no âmbito da própria FE e as propostas de reformulação curricular e respectivas resoluções, que haviam sido escritas por comissões ou grupos em anos ou períodos anteriores – bem como outros documentos produzidos na UFG – como é o caso da nova proposta de Regulamento de Cursos de Graduação que vem sendo discutida e votada pela Câmara de Graduação e demais instâncias da UFG – e por demais Universidades. Ainda, foram acompanhados e analisados outros documentos como LDB/1996, a LDB Estadual/98, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia/99; Documento Norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores/99; as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação/99; entre outros (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – VERSÃO PRELIMINAR, 2000, p. 1).

O referido documento apresenta ainda a justificativa quanto a ampliação do olhar para a formação do pedagogo, levando em consideração os movimentos no campo educacional da pesquisa acerca das comunidades rurais, Educação Infantil, movimentos sociais, sindicatos, entre outros a fim de se compreender os diversos campos de atuação que não há mais como negar as suas existências.

O documento apresenta ainda a necessidade de se redimensionar a formação do pedagogo, em virtude de haver um movimento mundial que tem colocado a necessidade da profissionalização do magistério. Leva em consideração a necessidade, portanto, da FE/UFG construir um currículo que seja capaz de formar o pedagogo com a qualidade necessária para a formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o documento apresenta os problemas que o currículo daquele momento enfrenta e as necessidades de alteração como: 1. a desarticulação teoria e prática; 2. a falta de garantia pelas disciplinas da formação do profissional; 3. a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; 4. separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas; 5. a carga horária das disciplinas; 6. formação restrita, que não leva em consideração as outras áreas de atuação como Educação Infantil, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos.

Com base nessas conclusões a proposta reafirma a necessidade de:

1. manter o trabalho docente como base na formação do curso de Pedagogia;
2. superar a racionalidade técnica, que dicotomiza a teoria e a prática, priorizando um em detrimento da outra nos diferentes momentos do curso;
3. articular teoria e prática ao longo do curso;
4. assumir a pesquisa como princípio educativo;
5. contemplar várias possibilidades de formação;
6. redimensionar alguns conteúdos da formação;
7. possibilitar uma maior flexibilização na formação, sem perder de vista a qualidade e criticidade da mesma (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – VERSÃO PRELIMINAR, 2000, p. 6)

Em 2000, a comissão responsável⁷³ pela condução do processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, submeteu à apreciação da congregação uma versão preliminar da reformulação do currículo do curso, que gerou um confronto entre os professores da FE/UFG.

Lipovetsky (2000) mostra que essa divisão aponta em dois blocos:

De uma parte, alguns querem manter a atual estrutura curricular, ao passo que outros desejam modificá-la, sob o argumento (dentre outros) de que o currículo implantado a partir de 1984 abandonou, é certo, a formação tecnicista, mas centrou-se na perspectiva de formação apontada atualmente como da racionalidade técnica, tendo em vista a distribuição das disciplinas nos quatro anos do curso: inicialmente aparecem as disciplinas de fundamentos (com exceção da Filosofia), depois, as ciências aplicadas e, por último, as consideradas de cunho prático (LIPOVETSKY, 2000, p. 102).

Esses desacordos se tornam profundos gerando uma divisão clara, isto é, de fragmentação do grupo. É importante ressaltarmos que ao mesmo tempo em que o ambiente acadêmico se torna tenso ele abre as possibilidades para novas discussões, novos redimensionamentos e esforços na busca da construção do currículo. Acerca disso um professor relata:

[...] as propostas que eram elaboradas as vezes por professores, quatro cinco professores, se reuniam elaboravam propostas a direção criava comissões, as comissões trabalhavam, as propostas iam até um certo ponto mas na hora de materializar o currículo na grade como a gente falava, ou na matriz curricular, então a discussão não ia pra frente, porque era possível quase sempre até achar um certo consenso sobre a exposição de motivos para a mudança mas quando você ia caracterizar essa concepção na matriz curricular então as pessoas colocavam oposições as mais diversas, quase sempre o debate se tornava muito ideológico, as pessoas ainda se apegam a discussão de carga horária, discussão de vincular as mudanças a questão neoliberal, as políticas de governo, então as coisas não avançam (E P1 – 10/10/2006)

Em dezembro de 2003 é aprovado o currículo do Curso de Pedagogia, que materializa os longos anos de discussão na FE/UFG. Essa aprovação segundo um professor entrevistado não se deu de forma consensual e sim levando-se em conta, para aprovação, 50% mais 1, conduzindo-nos a pensar que o currículo ainda apresenta posições contrárias.

⁷³ “A comissão que discutiu e acatou essa proposta preliminar foi composta pelas seguintes professoras: Andréia Ferreira da Silva, Arlene Clímaco, Ivone Garcia Barbosa (Presidente da Comissão), Juçara Moura, Leila Daher, Luciene Lima, Marlene Mazotti, Noêmia lipovetsky, Verbena Lisita. Os alunos foram Maria Augusta, Paulo e Sudário, também participaram de algumas reuniões”. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – VERSÃO PRELIMINAR, 2000, p. 1).

Quanto a isso o professor se posiciona:

No entanto a gente conseguiu né, já depois de um certo cansaço em relação a essa discussão elaborar uma proposta que havia um mínimo de consenso, foi aprovada, que é o currículo que temos hoje. Foi muito mínimo mesmo. É difícil dizer até aonde, porque não foi possível construir um consenso maior (E P1 – 10/10/2006).

Em 2003, o novo currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG fora aprovado tendo como premissa a construção histórica de 1984.

O Projeto Político Pedagógico apresenta-se como fruto de trabalho coletivo envolvendo a “comunidade” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás bem como dos então Campi avançados de Jataí e Catalão. Esse documento altera a Resolução CCEP nº 207 de 27 de janeiro de 1984.

O projeto fundamenta-se na concepção defendida por alguns professores do Curso, desde 1980, que têm como bandeira de luta a docência como base para a formação do Pedagogo centrando-se na união dos movimentos de educadores no Brasil que lutavam contra a educação tecnicista e, também, excludente. A pedagogia nesse campo ganhou espaço, pois os profissionais da educação se posicionaram contra as especializações do pedagogo compreendidas como: Administração escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Essas habilitações são históricas nos Cursos de Pedagogia no Brasil.

O referido documento apresentado à comunidade enfatiza bem o caráter pioneiro da FE/UFG na década de 1980 rompendo com a educação com viés tecnicista e reforçando a importância de se pensar a formação do pedagogo na sua totalidade, ou seja, na possibilidade de atuação em diversos campos.

O projeto ao situar o profissional e a função que o curso apresenta, cria as condições de se formar um profissional que terá capacidade para refletir e compreender os desafios dessa profissão, atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, como gestor das políticas educacionais. O curso busca ainda preparar o pedagogo para atuar em outras áreas do sistema de ensino e em outras instituições ou contextos que contemplem a dimensão educativa.

A construção do Projeto Político-Pedagógico leva em conta o contexto das políticas educacionais brasileiras da década de 1990 como a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, o Conselho Nacional de Educação CP: 28/2001 e o novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da UFG aprovado pelo CONSUNI em setembro de 2002, para a formulação do currículo do Curso de Pedagogia.

Importante ressaltarmos que o Curso de Pedagogia da FE/UFG leva um tempo significativo para ser reformulado. Isso põe a FE/UFG atrás de tantas modificações ocorridas em âmbito nacional seu contrariando o princípio inovador que marcou a FE/UFG na década de 1980 quando essa Instituição aboliu do currículo a formação de especialistas em educação. Quanto a isso um professor entrevistado pontua:

Todo mundo fez, digamos, a sua adequação do currículo né, e nós estávamos parados né, nós tínhamos sido protagonista em 83, 84 na mudança do currículo de pedagogia, várias outras faculdades tinham então feito as suas alterações é, 99, 2000, 2001 e nós não tínhamos feito. Então o campo de pedagogia avança né, como um campo, então as coisas vão acontecendo aqui e ali, mas vão acontecendo, então tava passando da hora da gente fazer a nossa mudança. Então o currículo novo ele acena pra essa mudança, pra algumas inovações, alguns elementos novos (E P1 – 10/10/2006, p. 4).

Zarantin (2006) e Lipovetsky (2001) mostram o caráter contraditório que a FE/UFG apresenta quanto à participação dos professores na reformulação do novo currículo do Curso de Pedagogia. Zarantin (2006), analisando documentos da Ata de Reunião, mostra que os professores que assinaram representam menos da metade do corpo docente da Instituição, sendo que dos 60 professores efetivos da FE/UFG só 27 docentes constavam na lista de aprovação. Lipovetsky (2001), ao entrevistar os professores da Instituição, quando perguntados sobre a participação na construção do currículo do Curso de Pedagogia, afirma que 60% (15) dos 24 entrevistados em sua pesquisa, 60 % do corpo docente, à época, disseram não participar ativamente das discussões. Ao consultar a Ata do Conselho Diretor do dia 25 de junho de 2003, pudemos observar que o documento expressa a pouca participação dos professores da Instituição acerca da discussão do currículo. Será que a aprovação do currículo está mais voltada para a adequação do curso ao regime semestral como proposto pelo Regulamento Geral de cursos no artigo 3º ou será que de fato conseguiu-se chegar a uma proposta mais próxima do que a Instituição desejava? Será que pela votação “apertada” se fazia necessária a aprovação do currículo naquele momento?

Então nós na última comissão procuramos trabalhar com os documentos das entidades [...] Mas o elemento desencadeador dessa mudança foi muito mais o novo regulamento da UFG, que exigia uma mudança de todos os cursos de graduação da universidade. Mas havia também outras determinações, a própria determinação do regulamento da universidade que exigia uma mudança imediata [...], dava um prazo imediato pra essa mudança (E P1 – 10/10/2006).

Porque tinha um tempo eu me lembro eu acho que tinha um tempo pra passar isso por conta dos trâmites dentro da própria universidade. Isso tinha que sair aprovado aqui pra ir para não sei onde, passa pra umas três

instâncias até ser aprovado então existia esse prazo né porque para o ano seguinte não se implantaria então existia esse prazo não sei se dado pela reitoria de implantação tanto é que alguns cursos não implantaram ainda tem cursos no regime agora não mais até dois anos atrás né existiam curso no regime anual (E P3 – 08/10/2006).

Um professor argumenta ao contrário dizendo que não foi a pressão da legislação vigente e muito menos devido a mudança da organização da Universidade. Vejamos as suas palavras:

Então eu diria que a dinâmica curricular nossa, ela resulta do esforço teórico e político, dos embates que aqui se efetivaram. Agora, quando da sua materialização ela tem os limites e os contornos institucionais que aí é o regime de créditos (E P4, 26/06/2007).

Podemos afirmar, com base nos relatos, que o grande motivador da mudança e da aprovação, como ocorreu, deu-se ao fato de ser necessário aprovar o currículo para se adequar às exigências do regime semestral que a Universidade Federal de Goiás estava propondo, porém ele não foi o único estimulador dos professores que participavam das discussões nas reuniões do Conselho Diretor.

A mudança do regime anual para o semestral, em 20 de setembro de 2002, foi aprovada pelo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da UFG que segue as proposições da Lei e das Resoluções do CNE.

Podemos afirmar ainda que a aprovação se deu devido a necessidade de atender ao referido documento, que valida a mudança do regime seriado anual para o regime seriado semestral no artigo 3º, entrando em vigor no ano de 2004. Por essa razão, a FE/UFG como parte integrante da UFG, deveria integrar-se a essa nova mudança. A FE/UFG, em 2004, passou a conviver com a aprovação da nova estrutura curricular, com duas realidades, o regime anual e o regime semestral, o que ocorreu também em outros cursos da UFG.

Houve também uma mudança na organização curricular dos cursos de graduação da UFG, por meio da qual se instituiu o Núcleo Comum (NC); Núcleo Específico (NE) e o Núcleo Livre (NL) e as atividades complementares (AC), conforme o artigo 5º do RGCG:

5º - O currículo deverá ser a expressão do projeto pedagógico de cada curso, abrangendo o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, experiências, estágios e situações de ensino-aprendizagem relacionadas à formação do aluno e que serão cadastrados no sistema de administração acadêmica (SAA) sob o título geral de disciplinas ou de atividades complementares.

Essas mudanças são incorporadas aos cursos de graduação da UFG incluindo-se, também, a Faculdade de Educação.

A proposta encaminhada para discussão em 2000 e que não fora aprovada contava com a participação de discentes. Já a proposta de 2003, pela fala dos professores que a compuseram, não há a participação de alunos. Será que não houve uma efetiva participação de alunos?

Não me lembro, eu não me lembro se nas reuniões da comissão se tinha aluno, é importante saber isso eu não me lembro (E P 3 – 08/10/2006, p. 10).

Essa última comissão foi formada por mim João Ferreira, Luis Dourado, Margarida Machado que era vice-diretora na época, que teve um papel importantíssimo, o Ildeu e a Mônica (E P1 – 10/10/2006).

Numa entrevista realizada com outro professor participante da última Comissão que findou com a aprovação do currículo, no final de 2003, ele afirma que a participação dos alunos e professores não podia ser encerrada na última comissão. Ele pondera que era necessário pensar no todo, pois o currículo aprovado era a materialização de todas as discussões ocorridas anteriormente ao currículo aprovado. Acerca dessa assertiva o professor entrevistado diz:

[...] não dá pra pensar a participação dos professores só nessa parte final e dos alunos também. Nós tivemos na faculdade de educação viva durante mais de uma década essa discussão. E quando da elaboração do projeto de curso, mais que a matriz curricular, que a comissão conseguiu construir e isso é uma construção coletiva no âmbito de varias reuniões nós contamos com a participação dos professores dos campis né, com participação dos professores de Goiânia, com participação dos estudantes. A faculdade de educação em dado momento, em vários momentos ela foi toda panfletada. E isso significava um tipo de posicionamento. As discussões, por exemplo, dos Centros Acadêmicos passavam pelas discussões do curso de Pedagogia (E P4 – 26/06/2007).

Porém, quando o referido entrevistado fala da participação ele confronta o (não) envolvimento de professores que apresentavam uma postura política:

E digo, particularmente com relação aos professores quem verdadeiramente se omitiu. E se omitiu, assumiu uma posição política que era naquele momento negligenciar o debate, ou não verticalizar (E P1 – 26/06/2007, p. 8).

A aprovação se deu mediante o voto da maioria, pois não houve unanimidade, o que não representa um consenso⁷⁴ como expressa a Ata do Conselho Diretor:

⁷⁴ “Entendemos o consenso como um acordo, com aprovação unânime, com uma decisão que seja a melhor para o grupo e que se dá por meio de discussões a fim de se chegar a um lugar comum. Buscam-se objetivos comuns, dialogam e negociam. A decisão final resulta da concordância entre ambas as partes”.

A seguir, passou-se a discussão final sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, [...]. Foram feitas várias sugestões de modificações no texto apresentado [...] o presidente externa então seu entendimento de que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia está aprovado em sua essência, e solicita ao plenário sua aprovação, o que aconteceu por maioria (ATA DO CONSELHO DIRETOR, 2003, p. 1-2).

Porém, no relato dos professores, eles acreditam que isso é democracia, o dissenso, a fim de se conquistar a hegemonia, faz-se necessário num processo de construção da identidade de um grupo, de um curso. A esse respeito dois professores se posicionam:

Não acho e acho que nem deveria ser. Eu acredito numa universidade plural, e acho que uma discussão curricular ela não se encerra na grade curricular. Ela significa uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, uma concepção de formação e no caso de pedagogia uma clareza acerca do perfil do profissional que se quer formar. Mas essa proposta ela avança né, ela avança quando na realidade, ela, por exemplo, olha, o processo de escolarização em curso (E P4 – 21/06/2007 p. 3)

Não foi assim totalmente consensual, mas eu acho que a democracia ela tem esse lado mesmo, não conseguimos satisfazer todo o mundo mesmo (E P5 – 26/06/2007, p. 7)

Os motivos que levaram a aprovação do currículo foram inúmeros, porém é mais explícita a necessidade de atingir a proposta do documento RGCG.

Acerca das mudanças do regime anual para o semestral, os alunos da FE/UFG se posicionam afirmando da dificuldade de eles e dos professores em administrarem o tempo, que se tornou restrito para a articulação do conhecimento. Quanto a isso os alunos se posicionam:

[...] é que as coisas ficaram muito corridas sabe, quando você vê o semestre acabou e parece que tem uma dúvida. Por que assim, uma comparação com a católica: como faz tempo que lá é semestral, parece que os professores conseguem fazer começo, meio e fim do curso com mais tranquilidade do jeito deles lá, né parecem que eles conseguem fazer isso. Agora aqui, parece que os professores não se acostumaram realmente com o semestral, eles tão num ritmo e aí quando vê já acabou, e tá corrido, Só os substitutos parecem que lidam melhor, não sei se é porque [...] (E A 11 – 14/12/2006)

Mudou a forma de organizar o curso né, o regime de crédito que é uma outra rotina, é uma nova dinâmica do tempo. O tempo é um tempo mais curto que você vai cronometrar, que [...] tem que aproveitar ao máximo, é diferente da disciplina anual, você tem um tempo longo, se você perde alguma aula, se você tem algum evento depois você consegue repor, no semestral não, tempo é um tempo bem mais cronometrado, bem mais apertado, então os professores sentiram assim (E P2 – 29/08/2006)

Um professor entrevistado afirma que a aprovação do currículo em 2003 não se deu pela reestruturação da UFG, mas sim

[...] a Faculdade de Educação com sua posição hegemônica não se contrapunha ao regime anual, ela discutia o seu aperfeiçoamento. Mas a universidade como um todo, com o voto contrário da Faculdade de Educação, [...] ela optou pelo regime semestral. Então qualquer discussão curricular é, ao ser implementada ela teria que considerar essa decisão da universidade. Aí tem toda uma discussão da autonomia das unidades acadêmicas essa dinâmica mesmo. Eu particularmente tenho uma posição, eu acho que podíamos avançar no regime anual. Mas enfim houve esse encaminhamento. Então eu diria que a dinâmica curricular nossa ela resulta do esforço teórico e político, dos embates que aqui se efetivaram. Agora, quando da sua materialização ela tem os limites e os contornos institucionais que aí é o regime de créditos (E P4 – 21/06/2007, 3).

Tanto alunos quanto professores demonstraram insatisfação com a mudança do regime anual para o semestral, expondo que o curso está mais corrido, não há tempo para aprofundar as discussões. Se usar a aula para assistir a uma palestra o tempo não será suficiente para discutir o que é proposto na ementa. Diversas reclamações ocorrem com a alegação de que o regime semestral não trouxera muitos benefícios para o curso.

2.4.1 O novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG e a Educação Infantil

A mudança curricular do Curso de Pedagogia da FE/UFG, ocorrida no período de 2000 a 2003, motivou debates amplos e específicos. Esses debates giravam em torno da teoria sobre currículo à concepção de universidade, passando pelo atendimento de diretrizes legais e regulamentações, bem como contemplou os debates nacionais envolvendo as associações e os fóruns ligados à educação, que reforça a docência como base para a formação do pedagogo e se propõe:

[...] a formar professores que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 14).

Essa mudança destacará como opção consensual o posicionamento acerca da formação do pedagogo como docente, sendo ele capaz de compreender as complexas relações entre educação e sociedade e, além disso, defende a escola pública, gratuita, democrática e de

qualidade. Esses princípios se articulam com os anseios de várias entidades importantes no Brasil, como a ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE, que acreditam ser fundamental a docência como base da formação do pedagogo, não reduzida à regência de sala de aula. Os princípios norteadores são a dignidade e a autonomia do trabalho docente. Sendo, então, o pedagogo um profissional que “[...] domina o real significado da responsabilidade social da educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 211), rompendo definitivamente com a visão tecnicista, que ainda perdurava, sendo hoje, consenso do corpo de professores.

O Curso de Pedagogia da FE/UFG oferece a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como perfil do pedagogo um profissional que seja capaz de compreender o processo educativo como um todo e nele intervir, seja na docência, na coordenação pedagógica, na gestão dos espaços educativos. Portanto, sua formação não pode ser fragmentada em habilitações. O que vem coadunar com a proposta da Comissão de Especialista da Pedagogia, elaborada em 1999, a qual expõe a seguinte idéia:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP, 1999).

Essa formação do pedagogo proposta pela entidade e pela FE/UFG vai à contramão do que propõe a lógica do capital. Em meio aos processos econômicos e sociais, aliados à ideologia neoliberal, que se centra na lógica do Estado mínimo visando a ampliação do privado em detrimento do público, subordinando as práticas sociais a um modelo econômico de acumulação flexível, valorizando como elementos constitutivos da formação profissional do sujeito a competitividade, a eficiência, controle e individualidade a referida Instituição se mantém firme no princípio de que a formação acadêmica deve estar desvincilhada da formação para o mercado competitivo e fragmentador. (OLIVEIRA, 1995; VIEIRA, 1995; FRIGOTTO, 1999; NEVES, 2005). O Projeto Político Pedagógico da Instituição apresenta como princípios norteadores da formação do pedagogo:

- a) o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b) o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c) uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d) a unidade entre a teoria e a prática;

- e) a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f) a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciandos na esfera da compreensão e produção do saber;
- g) a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h) a interdisciplinaridade na organização curricular (UFG/PPP, 2003, p. 15).

O Projeto Político Pedagógico da FE/UFG, o qual contém a grade curricular que estrutura o Curso, divide-se em quatro partes.

A primeira se centra na exposição de motivos, avalia o curso em vigor e apresenta a justificativa do novo projeto de curso que leva em conta o movimento histórico vivido pela FE/UFG desde 1984 e a implantação do currículo.

A segunda parte diz respeito aos eixos epistemológicos, os objetivos do novo currículo têm como premissas a formação do professor para a docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira parte apresenta a estrutura curricular do curso.

A quarta parte centra-se nas bases da organização curricular, apresentando a duração do curso e sua carga horária. Apresenta, também, a concepção da Faculdade acerca do núcleo comum, específico e livre do novo currículo do Curso de Pedagogia. Explicita as atividades complementares, acadêmico-científico-culturais que poderão ser validadas.

A proposta de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental parece não distinguir, num primeiro momento, a diferença do espaço de atendimento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o documento se apresenta da seguinte forma:

Essa proposta curricular, centrada na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretende formar o educador capaz de pensar a prática, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido (UFG/PPP, 2003, p. 15).

Parece-nos importante definir o campo de atuação do professor de Educação Infantil, pois este pode ocupar tanto a educação de crianças de 0 a 6 em escolas organizadas para tal atendimento como também em espaços não escolares como o caso dos CEIs, CMEIS. Creches e pré-escolas são instituições não escolares se tivermos a escola na relação com Ensino Fundamental. Kuhlmann Jr. (2002, p. 12) expõe que as instituições educacionais são instituições sociais que “[...] reúnem coletivo de pessoas, com fins educativos, em espaços exteriores à vida privada. Estas, quando se destinam à criança, realizam mediações entre as

esferas do público e do privado visando atingir seus objetivos específicos”. Nesse sentido, o autor tem a escola e instituição educacional como sinônimos, pois as diferentes escolas necessitariam ser compreendidas em suas especificidades, porque o adjetivo escolar não define de antemão a forma como a instituição se organiza pedagogicamente, a escola de Educação Infantil – nela encontram-se vários tipos de escolas como jardins-de-infância, escolas maternas, creches, e a escola primária, a escola profissional, escola de engenharia, Pedagogia entre outras. Portanto é necessário definirmos qual a concepção de escola está presente no PPP, na relação Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Será que ela contempla as especificidades da educação da criança pequena? Será que ela propõe repensar a organização pedagógica do Ensino Fundamental? Defendemos uma qualidade de educação e uma compreensão por parte do futuro pedagogo do campo da Educação Infantil, bem como do Ensino Fundamental. Esses campos têm especificidades que precisam ser analisadas e muitas concepções superadas a partir da reflexão crítica radical como o PPP da FE/UFG propõe. Essa clareza se faz necessária devido a confusão histórica que constitui a área da Educação Infantil. Como sugere Cerisara (2002):

Dentro desse quadro é possível perceber que as duas tendências presentes no debate atual são fruto de uma interpretação ligada à trajetória dessas instituições no Brasil que considera apenas duas possibilidades para o trabalho nas creches e pré-escolas: uma concepção de educação assistencial que nega qualquer projeto educativo e, outra, que considera educacional apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental, sendo vista como a única forma das instituições de Educação Infantil estarem vinculadas a educação. Nessa disputa entre ou isto ou aquilo está oculto uma outra concepção: educativa sim, mas não escolar. Ou seja, uma concepção que entende que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas de Ensino Fundamental, tal como elas se configuram atualmente (CERISARA, 2002, p. 4).

Como o Curso de Pedagogia da FE/UFG está localizando as discussões para a educação da criança pequena? Em pré-escolas, em creche ou a na Educação Infantil, na sua totalidade? A luta para os pesquisadores da área da Educação Infantil é mostrar que a Educação Infantil tem especificidades diferentes do Ensino Fundamental, porém, não há um divórcio entre essas duas etapas da Educação Básica.

A concepção que o projeto de curso apresenta acerca da Educação Infantil centra-se na discussão do lúdico como eixo da formação da criança.

Nesse projeto de curso, a Educação Infantil não é vista sob a ótica da mera escolarização, mas envolve a compreensão da sociedade, da infância e dos direitos sociais, que propicie condições para a atuação crítica do pedagogo

em creches, pré-escolas e outras instituições de formação e desenvolvimento da existência pessoal e sócio-cultural das crianças, nas quais as várias formas de expressão e linguagem se articulem num contexto lúdico e criativo de jogos e brincadeiras (UFG/PPP, 2003, p. 17).

Será que ao se fixar nessa concepção a Educação Infantil não é percebida como um lugar de espontaneísmo, remetendo à educação dos conhecimentos quando se refere que “[...] as várias formas de expressão e linguagem se articulem num contexto lúdico e criativo de jogos e brincadeiras” (UFG/PPP, 2003, p. 17)? Será que as crianças que se encontram no Ensino Fundamental também não têm direito a um espaço lúdico e criativo, a fim de que esse respectivo contexto não perca o caráter educativo? Será que ao atribuir o lúdico à Educação Infantil como eixo da formação não se retira o caráter formador importante que a constitui? A esse respeito Barbosa (2001, p. 8) pontua:

É necessário que, ao negarmos a função da Educação Infantil como mero preparatório para o Ensino Fundamental e para o processo de alfabetização tradicionalmente compreendida, tomemos cuidado no modo como tratamos a educação escolar ou a escolarização. Alguns defensores do lúdico e do brincar na Educação Infantil, do caráter mais espontâneo e menos rígido que deve marcar as propostas educativas pensadas para crianças pequenas acabam desprestigiando o próprio valor da escola.

O brincar⁷⁵ na Educação Infantil é importante, mas não deve ser o eixo norteador, pois é necessário que se compreenda que a prática pedagógica do professor deve envolver um processo mais amplo “[...] do que simplesmente um desenrolar de atividades recreativas ou de entretenimento” (BARBOSA, 1997, p. 132). É necessário que a atividade pedagógica na Educação Infantil seja compreendida além de memorização e repetição, e em especial que a Educação Infantil está além de atividades recreativas, entretenimento, ou simplesmente fazer tarefas.

A Educação Infantil deve ser percebida na totalidade, na relação com os aspectos físicos, cognitivos, intelectuais, estéticos e técnicos. A criança deve ser entendida como um ser inserido nas relações sociais, que é constituída e constituinte da história e que esta exerce um papel ativo na construção de conhecimento e formação de conceitos. A Educação Infantil nessa perspectiva tem um papel fundamental possibilitando a socialização de conhecimentos historicamente produzidos, ensinando às crianças “[...] a compartilhar ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo trocarem

⁷⁵ Diversos autores discutem o brincar na Educação Infantil apresentando reflexões importantes que vão à contramão de concepções conservadoras e arraigadas de elementos que negam a realidade histórica. Para saber mais sobre o brincar ler: Vigotski, (1998); Leontiev (1988), Arce; Duarte, (2006); Kishimoto (1998).

conhecimento, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e contemporâneas [...]” (BARBOSA, 1997, p. 149). Portanto, o brincar deve ser percebido e concebido não como algo natural da criança pequena, como se já fizesse parte da natureza infantil, pensar assim é negar o caráter dialético do desenvolvimento social e histórico da humanidade.

A criança não se desenvolve espontaneamente como as concepções pedagógicas froebelianas, montessorianas preconizam. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é que “puxa” o desenvolvimento mediante as relações sociais constituintes e constituídas na realidade concreta. O desenvolvimento da criança é concebido por Vygotsky (1998), Wallon (1975), Leontiev (1991) como um processo dialético. A mudança de um estágio para outro implica numa revolução e não numa evolução linear e mecânica, essa revolução proporcionará mudanças qualitativas na vida da criança.

O brincar segundo a teoria sócio-histórica dialética é importante para a Educação Infantil, porém, não porque a brincadeira é uma atividade natural e principal da infância, mas por ser objetiva, real, concreta, pois a brincadeira é uma atividade na qual a criança se apropria⁷⁶ do mundo historicamente construído, da maneira que é possível num determinado momento.

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 1999, p. 65).

Importante destacarmos que a proposição sobre o brincar no PPP não está explicitado, sendo um elemento necessário, pois ele pode ser abordado sob diferentes perspectivas sociológicas, psicológicas, pedagógicas, tornando-se fundamental pontuar que a aprendizagem e a compreensão da realidade não se dão só por meio da brincadeira. O brincar deve estar aliado a uma análise histórica e não meramente natural. Não deve ser centrado no lúdico como sinônimo de prazer. Essa perspectiva de naturalização do brincar como elemento eixo da Educação Infantil pode implicar em práticas espontaneístas.

O Curso de Pedagogia aprovado em 2003 alterou o número de horas curriculares em relação ao currículo anterior. O currículo atual passou a ser de 3.120 (três mil, cento e

⁷⁶ Essa relação da criança com o mundo implica em compreendê-la como um ser que se constitui e é constituído nas interações sociais, se apropriando e recriando essa realidade concreta e condicionada. A esse respeito Leontiev (1991) mostra que as ações que realizamos está diretamente relacionada à história socialmente construída e que para poder se apropriar desses objetos humanizados é necessário “[...] empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado” significando domínio diante de um objeto que forma as “[...] correspondentes ações e operações motoras e mentais” (LEONTIEV, 1991, p. 65).

vinte) horas, conforme descritas e detalhadas no artigo 8º da Resolução nº. 638/2003, que define também o número de horas nos núcleos (comum, específico e livre) que o aluno deve cumprir para a integralização da matriz curricular para graduar-se.

Art. 8º - A duração do curso será de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas a serem integralizadas no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos, período em que deverão ser cumpridas obrigatoriamente:

I. 1.512 h de disciplinas do núcleo comum;

II. 832 h de disciplinas do núcleo específico;

III. 576 h de núcleo livre;

IV. 200 h de atividades complementares/atividades acadêmico científico-Culturais (UFG, Resolução – CEPEC n. 638).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia se divide em oito componentes:

[...] reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; estudo/núcleo livre (UFG, Resolução – CPEC n. 638).

Esses eixos epistemológicos visam ao que nos parece nortear a formação dos alunos do Curso de Pedagogia a fim de que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade objetivando a estruturação de uma prática social-cultural, “[...] inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais” com vistas a uma formação “[...] crítica, rigorosa e radical, o aprendizado e o trabalho com os conceitos e articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia” (FE/UFG/PPP, 2003, p. 14).

Porém, é importante assinalarmos que quando se define a relação do professor-aluno-saber o documento não explicita se “aluno” diz respeito às crianças que frequentam pré-escola e às séries iniciais do Ensino Fundamental ou contempla as crianças de 0 a 3 anos. Essa distinção se faz necessária devido a construção que o campo de pesquisa acerca da Educação Infantil faz, pontuando esses limites conceituais que contribuem significativamente para a estigmatização do professor que atua nesse nível da Educação Básica. A Educação Infantil organizada em outras formas não lida com o aluno, mas com a criança, porém não um indivíduo a ser escolarizado, mas sim uma pessoa completa, com necessidade de um

atendimento que reconheça sua condição social, cultural, histórica, econômica, e que envolva um trabalho em que diferentes áreas integrem educação e cuidado.

A estrutura curricular ficou assim dividida: Núcleo Comum, Núcleo Específico e o Núcleo Livre. O Núcleo Específico é composto de 10 disciplinas perfazendo um total de 832 horas. O Núcleo Livre é composto de 16 tópicos que podem ser ampliados mediante as pesquisas e interesses do professores em ofertar disciplinas.

O Núcleo Comum e Específico se constituem em disciplinas obrigatórias conforme o PPP do Curso de Pedagogia, e estão em conformidade ao que normatiza o RGCG, definindo-se assim:

1º - Núcleo comum (NC) é o conjunto de conteúdos comuns para a formação do respectivo profissional.

I. O NC será ministrado em disciplinas obrigatórias, cujo elenco será definido na resolução que fixa o currículo de cada curso.

II. A carga horária total do NC deverá ocupar um máximo de 70% da carga horária total de disciplinas, necessária para a integralização curricular do curso.

§ 2º - Núcleo específico (NE) é o conjunto de conteúdos que darão especificidade à formação do profissional.

I. O NE será ministrado em disciplinas cujo elenco será definido na resolução que fixa o currículo de cada curso.

II. Disciplinas do NE poderão ser definidas como obrigatórias.

III. Dentre as disciplinas optativas, os alunos, para completar a carga horária do NE, poderão cursar as que julgarem mais adequadas à sua formação específica, respeitados os pré-requisitos necessários.

IV. A carga horária total do NE deverá ocupar um mínimo de 20% da carga horária total de disciplinas, necessária para a integralização curricular.

§ 3º - O somatório da carga horária do NC e do NE totalizará um mínimo de 80% da carga horária de disciplinas, necessária para a integralização curricular (UFG/RGCG,2002, p. 2).

Para compreendermos como a Educação Infantil é pensada nessa parte do currículo faz-se necessário analisarmos as ementas a fim de percebermos como a Educação Infantil é articulada e organizada no Curso de Pedagogia da FE/UFG, sendo nesse momento histórico assumida pela Instituição. Nesse sentido perguntas surgem: quais são os espaços que a Educação Infantil ocupa? Como ela é apresentada nas ementas das disciplinas? Que concepção de Educação Infantil se expressa no PPP?

Núcleo comum

| | | | |
|--|------|---|------|
| História da Educação I | 72 h | História da Educação II | 72 h |
| Sociologia da Educação I | 72 h | Sociologia da Educação II | 72 h |
| Arte e Educação I | 72 h | Arte e Educação II | 72 h |
| Sociedade, Cultura e Infância | 72 h | Alfabetização e Letramento | 72 h |
| Psicologia da Educação I | 72 h | Psicologia da Educação II | 72 h |
| Filosofia da Educação I | 72 h | Filosofia da Educação II | 72 h |
| Fund./ Met. de Ciências Humanas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental I | 72 h | Fund. e Met. de Ciências Humanas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental II | 72 h |
| Fund. e Met. de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental I | 72 h | Fund. e Met. de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental II | 72 h |
| Fund. e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental I | 72 h | Fund. e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental II | 72 h |
| Fund. e Met. de Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental I | 72 h | Fund. e Met. de Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ens. Fundamental II | 72 h |
| Políticas Educacionais e Educação Básica | 72 h | | |

(Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 22)

Núcleo específico

| | | | |
|--|-------|---|-------|
| Did. e Formação de Professores | 72 h | Cultura, Currículo e Avaliação | 72 h |
| Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I | 100 h | Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II | 100 h |
| Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III | 100 h | Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV | 100 h |
| Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico | 72 h | Educação, Comunicação e Mídias | 72 h |
| Trabalho de Conclusão de Curso I | 72 h | Trabalho de Conclusão de Curso II | 72 h |

(Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 22)

Podemos começar pontuando a disciplina História da Educação I, que contempla as discussões no campo da educação fazendo referência na bibliografia à educação da criança pequena, porém na disciplina História da Educação II, há referência à educação escolar e à educação de jovens e adultos e a bibliografia básica disponibiliza discussões na educação no âmbito geral não fazendo referência específica ao campo da Educação Infantil.

As ementas são elaboradas numa perspectiva mais ampla, dando a possibilidade de o professor que ministra a disciplina ampliar o olhar do aluno no tocante à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina Cultura, Currículo e Avaliação aborda o currículo da escola, o problema do currículo disciplinar como forma de fragmentação do conhecimento, não contemplando as dinâmicas curriculares relativos à Educação Infantil. Na bibliografia básica

não há referência aos conhecimentos elaborados no campo da Educação Infantil, como existe para o Ensino Fundamental. A ementa assim propõe:

Currículo e avaliação na educação brasileira: pensamento curricular; currículo e suas dimensões epistemológica, histórica, didático-pedagógica, política e cultural; política do conhecimento oficial e currículo escolar, como política cultural; concepções teóricas do currículo e da avaliação; currículo disciplinar e possibilidades de superação da disciplina; debates contemporâneos no campo do currículo e da avaliação; desafios para o século XXI (UFG, Resolução nº 638 – CEPEC).

Esta disciplina deveria ter como discussão, também, os conteúdos específicos que compõem o currículo da Educação Infantil contemplando as especificidades e particularidades da educação da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos fundamentais da Educação Infantil, formação social e pessoal, conhecimentos das humanidades, da relação cuidar e educar, do corpo e do movimento (o brincar), de teatro, música e artes plásticas. Essas discussões contribuem para pensar a criança de 0 a 10 anos. A esse respeito Rocha (1999, p. 63) afirma:

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito - criança em constituição exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos objetivos do Ensino Fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental) tenham elos comuns. Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas a partir de uma ‘infância em situação escolar’, incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária.

A proposta da disciplina é ampla, pois permite discutir o currículo na sua totalidade, na sua constituição e importância na educação, porém, quando enfoca o específico se centra na escola, nas discussões que permeiam a organização da escola e não remete à organização da Educação Infantil e a história da construção do currículo para essa faixa etária.

As disciplinas de Didática e Formação de Professores; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Educação, Comunicação e Mídias; Filosofia da Educação I e II, também, apresentam uma amplitude nas discussões dos campos, porém ao discutir o específico se centra na escola, no Ensino Fundamental trazendo como bibliografia básica as discussões das especificidades, nível de ensino, negando as contribuições que autores no campo da Educação Infantil como Ferreira et al. (1998), Bondioli; Mantovani, (1998),

Zabalza (1998), Kulmann Jr. (1998, 2002, 2003), Faria (1999), Rocha (1999), Cerisara (2000), Barbosa (2001), Arce (2001, 2002, 2003) Ostetto (2002), Kramer (2003), entre outros.

As disciplinas de Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Matemática no PPP não constam Educação Infantil, sendo alterada por meio da Resolução do Cepec nº 790/2006, que passa a contemplar a Educação Infantil, porém com a alteração somente da nomenclatura e não da ementa, prevalecendo em algumas as discussões centradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Importante destacarmos que só acrescentar o nome da Educação Infantil não constitui uma alteração da concepção que ela ocupa.

A disciplina de Fundamentos e Metodologia divide-se em dois momentos, Fundamentos e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Essa disciplina, segundo a ementa, é a única que consegue contemplar a Educação Infantil, considerando suas especificidades, pois tanto na ementa quanto na bibliografia básica ela faz referência a essa etapa da Educação Básica. A ementa da disciplina propõe:

Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. A função social dos conteúdos matemáticos. A matemática no currículo, na legislação e em diferentes enfoques teóricos metodológicos. O processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos na Educação Infantil. Elaboração de propostas metodológicas para a matemática na Educação Infantil (UFG, Resolução nº 638 – CEPEC).

Fundamentos teóricos e metodológicos dos conteúdos (conceitos) matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas para a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem matemática (UFG, Resolução nº 638 – CEPEC).

A disciplina de Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa discute a questão da linguagem de modo amplo, o que permite a discussão do campo da Educação Infantil, porém na bibliografia básica, ao se discutir o específico, centra-se na escola, compreendendo a língua portuguesa como ensino de. Como mostra a ementa:

Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I

Concepções de linguagem e lingüística. Ensino de língua e fracasso escolar. Leitura, produção de texto e análise lingüística. Literatura.

Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II

Leitura, produção de textos e análise lingüística. Pesquisa e formação do leitor e do escritor. Discurso, docência e pesquisa. Literatura. Diretrizes e projetos, em língua portuguesa, para a escola (UFG, Resolução nº 638 – CEPEC).

As disciplinas de Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas e Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II contempla a discussão dessas duas etapas da Educação Básica, porém como as outras disciplinas mencionadas não proporcionam a discussão específica para a Educação Infantil como proporciona para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a bibliografia básica se fixa na escola como organização do conhecimento.

Os alunos, a respeito dos fundamentos e metodologia para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim se posicionam:

Eu to saindo habilitado, habilitado para atuar. Atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas o que eu vi mais foi para o Ensino Fundamental, principalmente na disciplina de fundamentos e metodologias eu tive uma ligação mais com o Ensino Fundamental, isso ai eu posso te falar que era. Geralmente quando a gente pegava textos de alunos pra estudar, a gente pegava do Ensino Fundamental, a gente nunca pegou garatujas né, lá da Educação Infantil, pra gente poder tá estudando, como diz uma professora pra gente tá fazendo aplicação, a gente nunca fez isso não. A gente sempre ficou focado mais no Ensino Fundamental. É, metodologias e fundamentos de ciências humanas, Ensino Fundamental, a gente estudou texto dessa questão das ciências humanas no Ensino Fundamental, não na Educação Infantil, então a gente ficou mais focado no Ensino Fundamental (E A 3 – 05/12/2006).

As disciplinas de fundamentos, e metodologia, trabalhou isso muito superficialmente né, não aprofundou nessa questão, ficou centrado mesmo no Ensino Fundamental, não sei se porque foi no segundo ano, então o primeiro ano do novo currículo né, não sei se por causa disso, talvez os professores ainda não estavam preparados pra poder tá trabalhando com a gente, então assim foi muito superficial mesmo (E A 3 – 15/12/2006).

Um avanço no currículo do Curso de Pedagogia é a discussão a respeito da especificidade do conceito de infância e das práticas pedagógicas destinadas a ela. A disciplina Sociedade Cultura e Infância possibilita essa discussão, compreendendo todos os aspectos da infância, sendo elemento necessário para que o futuro professor compreenda e se posicione a fim de superar a história que se vivenciou acerca dessa etapa, considerada, hoje, “marginal”. Os alunos vêem essa disciplina como elemento importante, porque ela discute de fato a Educação Infantil.

O Núcleo Livre, em conformidade com o RGCG, regulamenta o oferecimento de 5 a 20% (832h) das horas do Curso de Pedagogia, sendo o único Curso da UFG a oferecer 20% no Núcleo Livre, estando assim organizado:

| | |
|-------------------------------------|--|
| Tópicos de Antropologia da Educação | Tópicos de Literatura |
| Tópicos de História da Educação | Movimentos Sociais e Educação |
| Tópicos de Filosofia da Educação | Educação Rural |
| Tópicos de Sociologia da Educação | Trabalho e Educação |
| Tópicos de Psicologia da Educação | Educação a Distância |
| Tópicos de Educação Ambiental | Ética e Educação |
| Tópicos de Políticas Educacionais | Linguagem, Corpo e Movimento |
| Tópicos de Língua Portuguesa | Educação de Jovens e Adultos |
| Tópicos de Biologia e Educação | Educação e Diversidade |
| Tópicos Especiais de Currículo | Jogos, Brincadeiras e Brinquedos Pedagógicos |
| Tópicos Especiais de Didática | Formação e Profissionalização Docente |

(Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 22)

Os professores acreditam que o Núcleo Livre proporciona uma maior flexibilidade, uma maior “oxigenação” ao currículo proposto, pois os eles podem elaborar disciplinas que têm relação com as pesquisas que desenvolvem. Essa proposta proporciona a relação graduação e pós-graduação, aspirações ensejadas pela luta dos professores em âmbito nacional. A respeito disso os professores argumentam:

O curso de pedagogia era um curso muito fechado, os alunos não saíam e os professores não saíam, só dá aula, aula, nas licenciaturas. Então nós estamos recebendo agora alunos de quase todos os cursos da universidade, porque a faculdade fez uma opção de ter um percentual muito grande de núcleo livre, 20% e os outros cursos não fizeram essa opção, e eu acho que isso foi bom também pra instituição, para os cursos, para os professores (E P1 – 10/10/2006, p. 2).

[...] a partir da proposta do currículo a medida em que o núcleo livre ele pode ter uma diversificação, ele pode apresentar novas propostas eu to trabalhando com a disciplina de educação de jovens e adultos que é a minha área de pesquisa, por que dentro das políticas educacionais o campo que eu atuo é o campo da educação de jovens e adultos (E P5– 26/06/2007, p. 3).

A disciplina de núcleo livre é uma proposta interessante, mas é uma carga horária grande, nosso curso tem 20%, nenhuma unidade tem, nós somos o curso que mais tem, que tem a carga horária maior. A resolução inicial que criou o núcleo livre na UFG dizia que a unidade tinha que ter um mínimo de 10% de núcleo livre. Rapidinho os coordenadores viram os desafios os problemas disso, e já colocaram o mínimo de 5%. Então nós colocamos 20%, com a média de mínimo de 10%. Isso já foi reduzido pra um mínimo de 5% e nós continuamos com 20% e que é uma questão, uma carga horária, grande assim, que o aluno tem que ter uma carga horária grande, nós oferecemos as vagas, e temos oferecido adequadamente, mas a gente oferece as vagas, o núcleo livre não é pra o aluno de pedagogia, isso é Um princípio da UFG, isso é pra os alunos da UFG, então nossos alunos tem que buscar núcleos livres em outras unidades (E P 2 – 29/08/2006).

O núcleo livre propiciou para nós um sonho, dar disciplina que você gostaria de dar e nunca teve tempo, então eu tive vontade de trabalhar assim

rápido eu e uma discussão é mais específica do cerrado né de conhecer assim né acho a fisionomia do cerrado reconhecer assim né acho a formação do professor né a gente tem que se enxergar o ponto de vista né nós estamos no cerrado temo que conhecer esse né até proporcionar na sala de aula esse conhecimento então acho que as disciplinas de núcleo livre são de fato desejo da gente que não conseguia ser expresso por conta do tempo por conta de outro... nas disciplinas outras no currículo então eu penso que o núcleo livre propiciou isso pra nós e também pros alunos (E P 3 – 08/10/06).

Os núcleos livres hoje na estrutura da matriz curricular, permite um trânsito muito grande na diversidade, ainda que não seja efetivado, é muito mais um problema acadêmico, de tramitação, de trânsito dos alunos, mas a lógica é de fato mesmo muito importante. Ela permite, por exemplo, que a agenda de pesquisa de um professor seja objeto de uma disciplina, de maneira muito clara, ela permite turmas extremamente heterogêneas na perspectiva de formação, ela permite que o aluno de pedagogia transite pela universidade. Quando eu digo que ela permite isso não quer dizer que isso aconteça, o esforço está no sentido de fazer valer essa implementação. Então veja bem, há esse movimento e eu sou muito favorável a isso (E P 4 – 21/06/2007).

Para os alunos, o Núcleo Livre apresenta pontos positivos e negativos, pois reclamam da dificuldade de se conseguir fazer a disciplina que desejam, da dificuldade de mobilidade de um espaço ao outro, porém o compreendem como importante, pois podem fazer disciplinas que têm relação com o desejo de aprofundamento de alguma área do Curso.

No núcleo livre você não tem opção de escolha, é o que sobrar, se sobrar. Teve casos até do pessoal que tava no quarto ano, ficou sem fazer núcleo livre, porque no semestre passado eles não puderam, fizeram o que escolheram, e acabaram os núcleos livres, eles ficaram prejudicados (E A 2 – 05/12/2006, p. 4).

Não, eu acho, eu acredito que ele é muito proveitoso. É muito bom É uma oportunidade pra ver outras matérias, pra fazer relação com outros cursos, outras pessoas, tal. Mas eu acredito que no lugar dele as disciplinas do curso de pedagogia poderiam ser ampliadas, poderiam ter mais coisas sobre o nosso curso, e ter um momento também pras disciplinas de núcleo livre (E A 1 – 05/12/2006, p. 6).

Esse ano eu tive uma experiência que não foi muito agradável. Eu tive que fazer dois, porque no semestre passado eu não consegui vaga então eu fiquei naquela expectativa, vou ter que fazer um menos concorrido pra ver se eu consigo uma vaga, aí eu me surpreendi, porque eu gostei dos dois que eu fiz né. Do semestre retrasado o primeiro período, primeiro ano eu também gostei. O núcleo livre é bom, a gente poder escolher. As vezes é ruim porque tem uma matéria que a gente gosta mas é lá no campus II e fica difícil a locomoção pra lá né...mas é ótimo ao gente poder escolher um conteúdo diferente (E A 4 – 05/12/2006).

O Núcleo Livre propicia ao aluno certa autonomia quanto ao processo de formação, pois é de escolha exclusiva do aluno, devendo propiciar formas de enriquecimento e aprofundamento cultural e científico, permitindo que se faça escolhas com base em interesses individuais. Acreditamos que o Núcleo Livre de fato é importante para o curso, porque rompe com a estrutura rígida vivenciada há tanto tempo nos currículos de formação de professores, possibilitando uma maior flexibilização curricular. No entanto, cremos ser necessário que a universidade, como um todo, discuta, debata os elementos positivos e negativos a fim de que aquilo que parece constituir-se um avanço não acabe gerando dificuldades. Um outro elemento a ser pensado no tocante ao Núcleo Livre é em relação à Educação Infantil, pois ele permite um aprofundamento teórico e prático nas discussões desse campo.

O estágio no Curso de Pedagogia modificou-se também, pois as horas de estágio no currículo anterior correspondia a 448 horas, desdobrando-se no Ensino Fundamental (320 horas) e na Escola Normal (128 horas). Nesse novo currículo, seguindo as determinações do CNE/CP Resolução nº. 1/2002 e do RGCG/PROGRAD nº 06/2002, o estágio deve ser de, no mínimo, 400 horas o que, também, está em sintonia com a proposição CEEP de 1999. O estágio visa atender a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciando-se a partir do quinto período, como trata a proposta do projeto de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

A prática não se caracteriza como estágio supervisionado [...] mas como um espaço de estudo e pesquisa, reflexão explicação e construção de conhecimentos da profissão docente, a partir de uma determinada realidade da educação especificamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela deve ser articulada por núcleos de pesquisa, áreas de estudos ou áreas temáticas, vinculando-se ao projeto de curso, na sua totalidade (FE/UFG/PPP, 2003, ANEXO IV).

O estágio nas instituições de Educação Infantil é ofertada no período diurno, devido à própria natureza do trabalho. A UFG já informa a necessidade dos alunos do período noturno terem conhecimento que realizarão estágio durante o período matutino ou vespertino, na Educação Infantil. Isso já vem previamente explicitado no manual do candidato para o vestibular da UFG. Assim diz o manual:

O curso é oferecido prioritariamente nos turnos matutino e noturno, sendo necessário ao acadêmico cursar disciplinas no período diurno, principalmente na realização do estágio supervisionado, considerando-se a especificidade de sua atuação (MANUAL DO CANDITADO/CEGRAF, 2006).

O estágio, portanto, contempla tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental, levando em consideração os formatos de organização da Educação Infantil e tendo como objetivo a relação teoria e prática e a pesquisa como elementos necessários para a formação do pedagogo. Como mostra a proposta de estágio:

Vivenciar processos de ensino e pesquisa na escola-campo/ centro de Educação Infantil/creches, ou em outros espaços previamente aprovados, para que os alunos desenvolvam condições e convicções favoráveis à continuidade da sua formação.

Elaborar, desenvolver e avaliar projetos educativos, a partir do diagnóstico da realidade da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, construindo formas de atuação, com vistas à melhoria da educação de crianças, jovens e adultos.

Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão docente, considerando o contato com o campo e a formação teórica proporcionada pelo curso. (FE/UFG/PPP, 2003).

A relação teoria e prática no curso de formação de professores é essencial, na perspectiva de se superar a divisão existente entre elas do ponto de vista acadêmico, de se trabalhar com elementos vistos como distintos. Os alunos pesquisados do Curso de Pedagogia dizem que há uma ruptura, não conseguindo fazer a relação quando vão atuar nos estágios. O que será que acontece? Porque não se consegue estabelecer essa relação que é real?

O estágio exige a compreensão teórica e prática da dimensão epistemológica do conhecimento em todas as áreas específicas que formam o currículo da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental. Esse domínio deve ser aliado a uma sólida formação teórica nas ciências que colaboram para pensar a Pedagogia como: sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, psicologia da educação, sendo elementos fundamentais para a formação de um profissional crítico radical, consciente dos desafios colocados pela realidade da educação, como as mudanças tecnológicas, o trabalho pedagógico, as mudanças no mundo do trabalho (FREITAS L., 2004; FREITAS H., 1996).

Não pretendemos neste trabalho defender uma exclusividade, um corporativismo para o campo da Educação Infantil, porém é necessário exigirmos de fato seu reconhecimento, suas especificidades, os estudos da área acerca da infância, as instituições de atendimento à criança, concepções e práticas pedagógicas que a norteiam. O PPP da FE/UFG propõe a discussão no campo da educação de forma ampla compreendendo as duas etapas da Educação Básica, porém quando se faz uma discussão mais pontual, essa discussão muitas vezes, como foi analisado, centra-se na escola, no Ensino Fundamental negando a necessidade de se compreender as instituições que atendem a criança pequena.

Acreditamos que a Pedagogia é um lugar imprescindível para se formar o profissional que irá atuar junto à criança pequena. O Curso de Pedagogia, pela sua história de lutas, embates e construção de uma concepção de educação que visa à mudança social, possibilita a reflexão, vivência da relação teoria e prática, porém precisa sistematizar como foram os diálogos que se construíram, se articularam e findaram por desempenhar um papel importante para os profissionais que atuam e irão atuar nessa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO III

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFMG SOB A ÓTICA DISCENTE

A análise das diferentes proposições para a formação dos profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita afirmarmos que, apesar da tendência atual de políticas de formação de professores do MEC e as deliberações do CNE – que ainda indicam para uma formação em nível médio e no curso Normal Superior – o curso de Pedagogia, desde a década de 1980, tem assumido historicamente significativo papel na formação desses profissionais.

De modo geral, o Curso de Pedagogia apresenta dois princípios que têm constituído a sua base formadora nesses mais de 20 anos como espaço privilegiado de formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental: a docência como a base da identidade do pedagogo e a superação da visão tecnicista e fragmentadora do trabalho do professor. Esses aspectos são essenciais para a compreensão do processo de formação na FE/UFMG e para a avaliação que seus discentes fazem do Curso de Pedagogia dessa Instituição.

A fim de compreendermos qualitativamente o lugar que a Educação Infantil vem ocupando no Curso de Pedagogia, sobretudo após a modificação curricular proposta e implantada no período de 2003-2004. Este estudo consiste numa pesquisa empírica, realizada no período de março a dezembro de 2006, contando com a participação de cinco professores e 266 estudantes de Pedagogia. As informações obtidas dos professores e estudantes foram significativas, sendo feitas com base em questionário e entrevistas⁷⁷, elaboradas com apoio de reflexões no decorrer de nossa investigação sobre a temática.

O objeto de investigação – O lugar da Educação Infantil no curso de Pedagogia à luz do olhar discente – exigiu que se verticalizasse os esforços, como pesquisadora para, com base nas informações expressas na fala dos professores e dos estudantes de Pedagogia da FE/

⁷⁷ É bom lembrarmos que o novo currículo do Curso de Pedagogia foi aprovado em junho de 2003 no Conselho Diretor, e publicado e homologado em dezembro de 2003 e, efetivamente, entrou em vigor em janeiro de 2004.

UFG, constituir as categorias de análise. Tais categorias expressas nas análises e em formato de tabelas contemplaram elementos do perfil e da trajetória do citado curso, de forma que possibilitasse aos estudantes a expressão de suas concepções e representações, as quais podem ter surgido a partir do curso e outras fundamentadas na vivência pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

Com base nessas prerrogativas, o objetivo deste capítulo é evidenciarmos que lugar a Educação Infantil ocupa no Curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica de seus estudantes, vislumbrando como se configura nesse campo as discussões acerca das concepções e das práticas a respeito da infância e da Educação Infantil.

No presente capítulo, apresentamos categorias elaboradas a partir da análise das informações e que se mostraram fundantes da dinâmica relação entre o Curso de Pedagogia e a Educação Infantil, a fim de desvelarmos o espaço destinado e/ou ocupado por essa temática. Apresentamos a seguir uma discussão inicial deste perfil, por intermédio da qual aparecem alguns indicadores que compõem a análise articulada deste capítulo com os demais conteúdos do trabalho.

3.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG

a) A feminização do magistério como realidade do curso de Pedagogia da FE/UFG

Percorrendo os corredores e as salas da FE/UFG, é possível verificarmos a maioria de mulheres que frequenta aquela Faculdade e, mais especificamente, o Curso de Pedagogia. Interessante notarmos que, de tão naturalizado este fenômeno, parecemos que já não chama mais atenção daqueles que ali frequentam. Mas, trata-se de um fenômeno relevante a ser considerado na pesquisa.

Na análise dos dados levantados, percebemos que dos 266 alunos pesquisados há uma predominância do sexo feminino correspondendo a 253 alunas, conforme tabela 1:

Tabela 1: Distribuição dos alunos de acordo com o sexo

| Sexo | Quantidade de alunos | % |
|--------------|-----------------------------|------------|
| Masculino | 13 | 4,8 |
| Feminino | 253 | 95,2 |
| Total | 266 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Este número significativo de mulheres no curso indica que o Curso de Pedagogia da FE/UFG mantém um perfil condizente com a própria construção histórica do papel feminino na educação, indicando um processo de feminização do magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Barbosa; Costa (2006) investigando a questão de gênero e a educação entre as alunas do Curso de Pedagogia da FE/UFG nos períodos de 2004 a 2006, assinalam o seguinte:

[...] o que se verifica também pela diversidade de formas com que as participantes tentaram definir este termo [gênero], apareceram conceitos que se remeteram ao físico, ao biológico, à posição social e até à função gramatical. [...] A partir dos relatos das participantes notamos que foi naturalizado não só o gênero feminino como o mais sensível e capaz de amar seu filho incondicionalmente, mas também a docência como vocação e parte do instinto maternal o que, no nosso ponto de vista, afasta a mulher do profissionalismo e da busca por uma formação melhor (BARBOSA; COSTA, 2006, p. 15-19).

Barbosa (1999_b) ao discutir sobre a história da creche no Brasil, destaca o discurso sobre a biologização feminina no magistério que se ocupa da Educação Infantil. A esse respeito a autora pontua:

Por ser considerada lugar de custódia e assistência, utilizou-se de modo claro um apelo à biologização da competência educativa feminina, defendendo-se a existência de um *instinto maternal*. Conseqüentemente, admitiu-se que os seus deficitários quadros profissionais se compusessem quase que exclusivamente de mulheres voluntárias, sem necessitar de qualquer formação específica, a não ser em alguns casos um curso de puericultura, que as preparava para os cuidados físicos básicos com crianças pequenas (BARBOSA, 1999_b, p. 2).

Essa realidade é retratada por diversos autores, como Campos (2002), Cerisara (2002) e Silva (2001). As autoras demonstraram, em suas pesquisas, o movimento de ocupação pela mulher dos espaços profissionais do magistério, pois atuando com crianças pequenas a mulher foi ocupando-se, na profissão do magistério, desse grupo. Destacam, outrossim, a baixa remuneração que recebiam e ainda recebem.

Campos (2002) e Hypólito (1997) identificam, como um dos elementos constituidores dessa realidade a relação da profissão do magistério com o sacerdócio, dom ou vocação, o que se revela na idéia de que para atuar é necessário doação, e não uma remuneração necessária. Assim, pontua Hypólito (1997):

O ideário de vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que

professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas [...] sendo o magistério uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família, sempre são lembradas as diferenças biológicas para justificar essa função como ‘naturalmente’ feminina (HYPÓLITO, 1997, p. 57).

Na pesquisa aqui delineada, podemos evidenciar a questão do “dom” e da vocação nas respostas dos alunos quando indagados sobre o motivo da escolha do curso, estudantes do terceiro e penúltimo semestre não diferenciam suas respostas:

Dom pela profissão (Q 3C-1).

Desde criança quis ser professora (Q 7A-5).

Investigando elementos mediadores na docência em Educação Infantil na rede municipal de Goiânia, Alves (2002) analisa as concepções de professoras que acreditam que a vocação é um elemento essencial para o exercício do magistério, sendo ali um espaço construído de sentidos pessoais que se constituem como local de doação, vocação. Porém, é preciso destacar que essa percepção da profissão está relacionada diretamente a um caráter ideológico das representações históricas deste papel. A esse respeito a autora afirma:

Há um risco iminente de se reafirmar a concepção que reduz a preparação para a docência a atributos pessoais, à vocação, construída em determinada significação social, de caráter ideológico, que inevitavelmente perpassa os sentidos atribuídos à profissão. Assim torna-se possível as professoras acreditarem que o seu trabalho é um dom (ALVES, 2002, p. 158).

Hypólito (1997) sinaliza que é necessário analisar a relação da inserção da mulher no exercício do magistério relacionando-a com outros acontecimentos históricos, como afirmação do capitalismo que implicou numa ressignificação da sociedade, dos papéis sociais. Nesse processo, a mulher assume o mundo do trabalho devido as condições sociais e econômicas e, principalmente, hoje ganha mais força.

A análise dessa problemática é feita também por Arce (2002), que mostra que a mulher proletária, no movimento burguês capitalista, se insere no mercado de trabalho em virtude das condições aviltantes para a manutenção da vida. Num processo concomitante, essas mesmas mulheres não podiam se dar ao “luxo” de viver para o lar, concepção burguesa que se faz presente, tendo então que se desdobrar. A autora apresenta três funções que a mulher pobre vivenciou naquele determinado momento:

[...] a primeira era a de dar a luz, a segunda de atender à família nos serviços domésticos, procurando inclusive por alimentos e produtos para a casa mais baratos, e, por fim, a terceira era a de trazer uns trocados para a casa complementando a renda familiar. A mulher burguesa foi tendo como referência o espaço privado, enquanto as mulheres pobres, por questões econômicas, participam de certa forma do mundo público aliada as funções domésticas (ARCE, 2002, p. 130).

Por outro lado, observamos a situação da mulher hoje, que tem que trabalhar e estudar para continuar se mantendo no mercado de trabalho, alia-se a essa concepção que a educação ganha o status de “espaço feminino”, sendo este naturalizado como “o seu lugar”. A aluna respondente do questionário nº. 13, expressa um sentimento que aparece em várias situações em que se busca compreender porque a profissão de pedagogo é, sobretudo, uma profissão feminina.

É um campo que menos discrimina mulher, idade e filhos (Q 7A-13).

Aparentemente, uma das razões é por ser um campo democrático, porém é preciso cuidado com essa aparência quando se trata de compreendê-la nas suas contradições.

A fala da participante indica um sentimento de “acolhimento”, “respeito” e “compreensão” por parte da Instituição. A frase é clara: a pedagogia é uma área profissional que “aceita” a mulher, mesmo que ela tenha idade, isto é, ainda quando ela envelhece ou tem filhos – o que na sociedade capitalista indica “perda de produtividade”.

Essa concepção reforça a idéia de educação realizada pelas mulheres, que era vista como o ato de “meramente cuidar” e está diretamente associada ao “papel da mãe” no contexto social, relacionando de forma direta o trabalho de ser professora com as funções de mãe, e, também, com a possibilidade de dividir os horários entre a casa e a escola. Esse processo relaciona-se diretamente com outros fatores como a desvalorização do magistério, a qual implica, ainda, como Campos (1981) pontua, na concepção tradicional que quanto menor a idade e maior o contato com o corpo da criança menos valorização social e profissional.

b) O curso de Pedagogia como espaço do trabalhador e do trabalhador da educação

A categoria trabalho é uma ação exclusivamente humana, sendo, portanto, uma busca constante do homem para satisfazer as suas necessidades. Assim, ele constitui-se como uma premissa básica para humanização do homem, pois “[...]a satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história” (ENGELS; ENGELS, 2002, p. XXV).

O homem planeja suas ações, prevê os acontecimentos na interação social com a natureza e com outros homens, não agindo somente ora por instinto ora por reflexos condicionados no intuito de se adaptar ao meio, essa atividade que o homem realiza é uma atividade consciente.

O homem em poucas palavras, em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntariamente e conscientemente, com base num plano, e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica [...] esse caráter voluntário, consciente, universal da atividade humana, pela qual o homem se distingue dos animais e se subtrai ao domínio de qualquer esfera particular, esta em oposição a tudo que é, por sua vez natural, espontâneo, particular, isto é, ao domínio da naturalidade [...] e causalidade (MANACORDA, 1991, p. 48).

O homem interage com a natureza a fim de transformá-la para satisfazer suas necessidades primeiras, portanto, podemos dizer que a atividade que o homem exerce sobre o mundo é a sua essência. Todavia, esses elementos da constituição humana tem relação com a organização do modo de produção capitalista, que modifica as relações de trabalho implicando em condições em que, no caso da nossa pesquisa, o número de estudantes trabalhadores é significativo. Podemos constatar essa idéia nos seguintes dados, isto é, o Curso de Pedagogia tem como característica alunos trabalhadores, conforme tabela 2:

Tabela 2: Distribuição dos alunos quanto ao trabalho

| Trabalha | Números | Porcentagem |
|-----------------|----------------|--------------------|
| Sim | 176 | 66,1 |
| Não | 89 | 33,5 |
| Não respondeu | 1 | 0,4 |
| Total | 266 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Buscando ampliar o conhecimento a respeito do tipo de trabalho que esses discentes realizam, constatamos que, dos 176 trabalhadores, 123 estão atuando no campo da educação. Conforme a tabela 3, o dado revela dois aspectos a serem aqui destacados. De um lado, percebemos que há uma inserção dos estudantes no mercado de trabalho, especificamente a educação, o que é positivo. Porém, de modo preocupante, também revela que a formação inicial para ser professor, ainda não é considerada essencial para a atuação profissional, empregando-se estudantes que, em certos casos, podem estar ocupando o lugar de profissionais formados.

Tabela 3: distribuição dos alunos que trabalham na educação

| Trabalha na educação | Número | % |
|-----------------------------|---------------|-------------|
| Sim | 123 | 69,8 |
| Não | 52 | 29,5 |
| Não respondeu | 1 | 0,5 |
| Total | 176 | 100% |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Este dado é importante porque demonstra que a universidade pública ao contrário do que se prega no senso comum e de parte do imaginário social é composta de alunos de diversificadas classes sociais, e não atende só a uma chamada “elite” brasileira. Porém, é importante destacarmos que a concentração de sujeitos de classes sociais menos favorecidas se localiza num número mais acentuado nos cursos de licenciaturas.

As diferenças entre classes sociais e os cursos pretendidos se tornam marcas profundas na escolha da profissão. Cursos menos concorridos são ocupados por alunos de classe social menos favorecida como demonstra pesquisa de Bogutchi; Braga; Peixoto (2001):

[...] há uma nítida seletividade social associada à escolha da carreira: alguns cursos, de elevado prestígio social, para os quais a aprovação exige notas elevadas, são preferidos pelos candidatos da classe média alta, enquanto os pertencentes aos estratos sociais menos favorecidos optam geralmente por outros nos quais a aprovação pode ser alcançada com desempenho mediano (BOGUTCHI; BRAGA; PEIXOTO, 2001, p. 129).

Borges; Carnielli (2005) analisaram os ingressantes de cursos considerados de maior prestígio pela sociedade e constataram que existe no Ensino Superior, em especial nas instituições públicas, uma relação entre a origem social do candidato e o curso pretendido.

Os dados indicam que, de maneira geral, os alunos originários de famílias de classe média alta estão inseridos nos cursos de maior prestígio e/ou tradicionais, que dão acesso às carreiras mais valorizadas socialmente, nas quais a renda média auferida é elevada (Medicina, Direito, Engenharia Civil, entre outros), enquanto os oriundos de família com baixo poder aquisitivo, em sua maioria, optam por cursos cuja relação candidato/vaga é menor (BORGES; CARNIELLI, 2005, p. 05).

No caso específico do Curso de Pedagogia, a estatística da UFG mostra que o número de candidatos por vaga é de 3,4. É preciso ressaltarmos aqui que o fato de essa procura por cursos de licenciatura ter relação com o número menor de concorrentes, não deve desmerecer esses cursos. Muitos fatores podem estar interferindo na escolha da profissão, entre eles: o *status* social; o desprestígio ou prestígio profissional; o horário do curso, o horário de trabalho, entre outros.

A pesquisa revelou que dos 82 alunos pesquisados que estavam no 1º período do curso de Pedagogia, 25 atuam na educação. Esse número cresce à medida que o aluno vai avançando o curso, pois a quantidade de alunos no último período que trabalha na educação chega a 66%; no 9º período, em uma turma de 12 alunos, 8 trabalham na educação. Sabemos que essa condição interfere na dedicação ao estudo, na dedicação à vida acadêmica, de tempos livres para o lazer, enfim, de contato com a cultura acadêmica e extra-acadêmica. Essa realidade afeta o nível dos cursos, a preparação desses profissionais para o ofício de mestre, porém, ao mesmo tempo, este aparece “[...] como uma possibilidade de promoção social e distinção social entre as camadas populares” (ARROYO, 2000, p. 127).

Os dados apresentados tratam de uma realidade vivenciada nos cursos de formação de professores; mostram que aos poucos os estudantes do curso de Pedagogia que não eram trabalhadores se inserem no mercado de trabalho, e, desse modo, garantem a condição básica de subsistência. Isso lhes permite, inclusive, manterem-se no curso.

Desses alunos que atuam no campo, antes mesmo de concluir o curso, uma quantidade significativa de 63 alunos (35,7%) indica que trabalham com contratos temporários. Desses contratos, somente 10 alunos (15,8 %) trabalham com estágio remunerado, o que se pode ver nas respostas quando perguntados onde trabalham.

A realidade experienciada com contratos temporários implica em um trabalho precarizado no qual aluno-professor não tem as condições mínimas de realização de um bom trabalho, sem planos de carreira, estabilidade ou vinculação trabalhista com a instituição na qual trabalha. Isso possivelmente prejudica a atuação política desse sujeito, que se vê refém de políticas públicas que não asseguram seus direitos trabalhistas.

A análise dos dados da pesquisa apontou também que os estudantes de Pedagogia estão cada vez mais jovens. Como mostra a tabela 4:

Tabela 4: Distribuição dos sujeitos de acordo a idade

| Idade | Quantidade de alunos | Porcentagem% |
|---------------|-----------------------------|---------------------|
| 17 a 20 anos | 110 | 41,4 |
| 21 a 30 anos | 98 | 36,9 |
| 31 a 40 anos | 36 | 13,6 |
| 41 a 50 anos | 11 | 3,9 |
| 51 a 60 anos | 5 | 1,9 |
| Não respondeu | 6 | 2,3 |
| Total | 266 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

Dos alunos que estão no Curso de Pedagogia 41,4 % deles têm idade entre 17 a 20 anos. Outros 36,9% estão na faixa entre 21 a 30 anos. Somente 13,6 % possuem mais de 31 anos. Já a turma com mais de 41 anos é a minoria: apenas 5,8 %. Essa mudança pode estar aliada ao aumento da exigência da escolaridade para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, esse quantitativo de jovens no Curso pode se dar devido ao quadro de expansão do número de jovens que estão se formando em nível médio, buscando na Universidade a possibilidade de melhor posição social.

Esse processo ocorre em uma década em que o próprio MEC sinaliza mudanças no tratamento dispensado em ao relação Ensino Médio e Superior. Catani; Oliveira (2000) já chamavam a atenção para medidas de diversificação do sistema de Ensino Superior que objetivava a sua expansão e a massificação. Entre as medidas, encontra-se o lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) “[...] com a finalidade de diversificar o processo de acesso, oferecendo alternativa (s) de associação ou substituição de vestibular” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Além de os estudantes do curso de Pedagogia serem Jovens, observamos que dos 266 alunos pesquisados 65,5% são solteiros. Um número menor, que representa 32%, ou seja, 132 alunos, declarava-se casado e 28,5 % desses estudantes têm filhos. As idades dos filhos giram entre 0 e 10 anos, representando um total de 40,1%, de 11 a 20 anos, 35,6% e de 21 a 30 22,7%, este último, referindo-se a alunos dos 266 pesquisados. O número de estudantes divorciados também é mínimo como podemos comprovar na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição dos estudantes de Pedagogia de acordo com o estado civil

| Estado civil | Quantidade de alunos | Porcentagem % |
|---------------------|-----------------------------|----------------------|
| Solteiro | 174 | 65,5 |
| Casado | 85 | 32 |
| Divorciado | 7 | 2,5 |
| Total | 266 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Tabela 6: Distribuição dos alunos de acordo com a idade dos filhos

| Idade dosfilhos | Número de sujeitos | % |
|------------------------|---------------------------|------------|
| 0 a10 | 53 | 40,1 |
| 11 a 20 | 47 | 35,6 |
| 21 a 30 | 30 | 22,7 |
| Não informou | 2 | 1,6 |
| Total | 132 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Esse dado a respeito da idade dos filhos dos estudantes do Curso de Pedagogia é importante porque pode ser relacionado à idade dos discentes. Notamos que a maioria, (53) dos estudantes, tem filhos que ainda são crianças. Esse quantitativo, porém, não difere muito dos outros pais que declararam a idade dos filhos entre 11 a 30 anos. Possivelmente essa experiência, com os papéis de mãe (a maioria) e de pai, afete o empenho em conseguir trabalhar mesmo antes de terminar o curso. Nesse caso, ser provedor (a) da família e dos filhos parece ser a meta de vários sujeitos da pesquisa.

A maioria dos alunos pesquisados trabalha no período vespertino perfazendo um total de 44, 3%, correspondente a 78 alunos de 176 que trabalham, e, em segundo lugar, o turno matutino correspondendo a 17,8% num total de 31 discentes. Desses 176 só 7 alunos trabalham no período noturno. Do total de alunos trabalhadores pesquisados, 24,4% trabalham em período integral, matutino e vespertino correspondendo a um total de 43 sujeitos.

Tabela 7: Distribuição dos alunos quanto ao horário de trabalho

| Período de trabalho | Número | % |
|---------------------|------------|-------------|
| Matutino | 31 | 17,8 |
| Vespertino | 78 | 44,3 |
| Noturno | 7 | 3,9 |
| Integral | 43 | 24,4 |
| Não respondeu | 17 | 9,6 |
| Total | 176 | 100% |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

A condição de trabalho dos pesquisados mostra que 74 dos 176 são contratados pelas instituições em que trabalham, perfazendo um total de 42%, porém o quadro de serviço temporário é também alarmante, pois atinge 35,7%.

Tabela 8: Distribuição dos alunos quanto ao tipo de contrato de trabalho

| Contrato de trabalho | Número | % |
|-----------------------------|---------------|-------------|
| Efetivo | 74 | 42 |
| Temporário | 63 | 35,7 |
| Não respondeu | 39 | 22,3 |
| Total | 176 | 100% |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

A análise das informações permite-nos perceber que muitos pesquisados também não responderam essa questão perfazendo um total de 22,3%. Verifique que os dados podem estar indicando a precarização do trabalho do professor.

c) A Educação Infantil como etapa em que atuam os estudantes de Pedagogia da FE/UFG

Na construção da identidade profissional para ser educadora de crianças pequenas, a formação universitária representa uma parte importante dessa trajetória, qualificando e valorizando profissionalmente as educadoras dessa etapa da educação. Acreditamos que nessa formação universitária o contato com o campo de atuação, por meio do conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas ali desenvolvidas, representa uma etapa formativa essencial.

Podemos evidenciar que o número de alunos que trabalham com a Educação Infantil é significativo, como mostra a tabela 9:

Tabela 9: Distribuição dos alunos que trabalham na Educação Infantil

| Trabalha na Educação Infantil | Número | % |
|--------------------------------------|---------------|--------------|
| Sim | 73 | 59,5 |
| Não | 45 | 36,5 |
| Não respondeu | 5 | 4 |
| Total | 123 | 100 % |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Entre os alunos trabalhadores da educação, 59,5%, trabalham na Educação Infantil. É importante salientarmos que os profissionais que atuam na Educação Infantil são compostos somente por mulheres, pois de um universo de 266 pesquisados apenas 13 são do sexo masculino e não apontam a educação da criança pequena como espaço de sua atuação. Desses 73 que trabalham com a Educação Infantil, só 7 trabalham também no Ensino Fundamental. Constatamos que há um número maior de alunos professores do Curso de Pedagogia atuando na Educação Infantil, dado que consideramos relevante para futuras análises e avaliações que valem sofrer o Curso de Pedagogia.

Outro dado que chama a atenção diz respeito ao número de alunos que já atuavam como professores de Educação Infantil (59,5%), e estavam em busca de uma formação em nível superior. Isso mostra a importância que a área da Educação Infantil está ocupando nos cursos de formação de professores. A educação de crianças pequenas até bem pouco tempo contava com profissionais que não tinham a escolaridade mínima como mostra Pinheiro (2006) abaixo:

Historicamente, observamos que a exigência para desempenhar atividades junto às crianças pequenas era mínima, haja vista as nomenclaturas com as quais nos deparamos: auxiliar de desenvolvimento infantil, monitoras, pajens, recreacionistas, entre outros, para nomear a educadora de creche (PINHEIRO, 2006, p. 47).

O momento histórico que estamos vivendo nos instiga a questionar quem são os profissionais que estão sendo formados pelo Curso de Pedagogia da FE/UFG que atuam e vão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Será que esses alunos percebem a especificidades de cada etapa da educação? Será que os Cursos de Pedagogia, no âmbito geral, darão conta da complexidade da formação de professores para a atuação com crianças de 0 até seis anos? Consideramos que não se trata da defesa de um curso de Pedagogia que centralize as discussões só acerca da Educação Infantil, ou da formação de um *educador infantil*, mas um curso que garanta a formação de um profissional capaz de fazer valer a sua vez e voz. Um curso que possibilite a construção da autoria de seu percurso formativo, reconhecendo a educação na sua totalidade e ao mesmo tempo compreendendo as especificidades de cada etapa e sua identidade profissional.

Há um outro elemento no tocante à formação que merece ser analisado. Do total de 266 questionários respondidos, 24 estudantes afirmam que escolheram o Curso de Pedagogia porque o mercado de trabalho exigia essa formação, pois estes haviam feito magistério e para que pudessem continuar no exercício da profissão deveriam concluir o curso superior.

Esse é um dos princípios da LDB/1996, o qual exige que até o final da década da educação, que seria em 2007, todos os professores deveriam ter formação em nível superior. As instituições “obrigaram” os professores a fazerem a formação em Pedagogia, e muitas vezes financiada pelos próprios professores. A esse respeito Freitas (2004) assevera:

Pressionados pela enviesada interpretação da LDB pelos órgãos públicos, e pela dúbia redação do artigo 87§ 4º, da LDB nº. 9.394/96, que estabelece que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores das séries iniciais e da Educação Infantil percorreram verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos cinco anos, para cumprir tal exigência, em cursos rápidos e aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande parte pagos por eles (FREITAS, 2004, p. 98).

As alunas da FE/UFG⁷⁸ são privilegiadas na perspectiva de poderem estudar numa universidade que tem como princípio a relação ensino/pesquisa/extensão. Enquanto que uma grande quantidade desses profissionais está em faculdades que não primam por esse princípio, havendo um número significativo de Cursos de Pedagogia oferecendo formação precária, não possibilitando ao aluno compreender os elementos necessários para ser professor. Essas instituições têm, em geral, um foco centrado no ensino, com professores horistas, precarizando tanto o trabalho do professor nesses cursos quanto dos alunos que ali estão.

⁷⁸ Todas as que responderam afirmaram que tinham magistério e estavam fazendo o Curso de Pedagogia por exigência do mercado e da LDB/1996 são mulheres.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DOS ALUNOS

3.2.1 Os motivos para a escolha do curso de Pedagogia

Os alunos mostraram que escolheram o curso por vários motivos, como: formação continuada; o interesse pela área; curso pouco concorrido/segunda opção, gostar de crianças; ideal de mudanças; incentivo de outras pessoas; interesse em atuar na área; por já atuar na educação; exigência do mercado; interesse específico pela Educação Infantil. Conforme o quadro, abaixo muitos alunos apresentam mais de uma opção para a escolha do curso.

Quadro 1: Distribuição dos alunos quanto aos motivos de escolha do curso de pedagogia

| Motivos acerca da escolha do curso | Números |
|------------------------------------|---------|
| Necessidade de formação acadêmica | 90 |
| Segunda opção | 21 |
| Educação redentora | 24 |
| Gostar de crianças | 42 |
| Interesse pela área | 42 |
| Incentivos de pessoas | 18 |
| Por já ter experiência na educação | 31 |
| Exigência da lei LDB/1996 | 24 |
| Aperfeiçoamento dos conhecimentos | 24 |
| Educação como vocação | 7 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Dentre os 266 participantes da investigação, 90 (34%) alunos apontaram que procuraram o curso devido a necessidade de formação acadêmica. Podemos relacionar essa informação com a outra no que diz respeito ao número de alunos que já trabalham na educação.

O aumento na escolaridade, isto é, a necessidade de formação acadêmica no Ensino Superior é um dos “quesitos” para se continuar no mercado de trabalho, o que, sem dúvida, está relacionado com as mudanças no mundo do trabalho. Essa transformação no mundo do trabalho utiliza de uma ideologia neoliberal que se localiza na individualidade, na formação específica do sujeito, exigindo cada vez mais formação, apesar disso não garantir a

empregabilidade. Essa dinâmica social se insere numa lógica em que a exigência da formação, em graus cada vez mais elevados, para o mundo do trabalho difere, em parte, do modelo fordista e taylorista, pois se apresenta sob uma nova roupagem, que segundo Gentili (1998) elimina postos de trabalho e ao mesmo tempo assegura a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Ao analisarmos detidamente os motivos da escolha do curso por parte dos alunos, evidenciarmos que eles vêem a necessidade de formação aliada à ampliação do "*status*" social que implica na aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, para a inserção no mercado de trabalho.

Não podemos negar que a escolaridade está sendo ampliada, porém é necessário observarmos, como pontua Dourado (2000), que esse crescente quantitativo de pessoas, que vêm tendo acesso ao processo de escolarização não tem sido acompanhado pelo elemento qualitativo. Nesse sentido, o ideal de universalização da escola tem se efetivado de forma desigual, nem sempre próxima do ideal de mudança que marcou a luta dos educadores por uma escola pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Detectamos esse aumento da escolaridade e a diminuição da idade no Ensino Superior, pois a expansão do Ensino Superior, na década de 1990, teve relação direta com a política neoliberal e, também, o aumento considerável de estudantes que concluíram o Ensino Médio, por conseguinte, passaram a pleitear, o Ensino Superior, bem como por aqueles que há tanto tempo haviam terminado o segundo grau. Esses elementos trazem para o debate a perspectiva de expansão da cobertura do sistema de Ensino Superior. O MEC tem como proposta fazer com que o país saia do modesto patamar de 12% de jovens entre 18 a 24 anos que se encontram matriculados nesse nível de ensino, ampliando-o para além dos 30%, em curto prazo.

Braga et al. (2000) realizaram uma pesquisa em Minas Gerais a fim de compreender a demanda do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais, na década de 1990, apontando os cursos mais procurados, os menos procurados e a relação com a condição socioeconômica de cada curso. Nesse sentido, os referidos autores constataram que os cursos de licenciatura tiveram um crescimento significativo, haja vista,

[...] a prioridade que vem sendo dada pela universidade aos cursos que licenciam professores: 2/3 dos novos cursos e mais de 1/3 das novas vagas foram destinadas a estas áreas. A procura de vagas nessas carreiras, por sua vez, cresceu 2,5 vezes mais do que nas demais. Embora o crescimento da procura tenha sido superior e na maioria dos casos muito superior à média da UFMG, para todas as carreiras que oferecem a habilitação licenciatura, a

relação candidato/vaga correspondente não aumentou na mesma proporção, uma vez que foi exatamente nessa área que a oferta de cursos e vagas mais cresceu (BRAGA et al., 2000, p. 6).

A referida pesquisa constatou também que o crescimento quanto a procura pela licenciatura está aliado a diversos fatores como: a crise econômica pela qual passa o país com o aumento das taxas de desemprego; a expansão da rede pública de ensino, oferecendo empregos para professores, ainda que com salários relativamente baixos; a própria política educacional, por meio dos princípios fixados na LDB com relação às novas exigências de titulação docente para o exercício do magistério, mecanismos de financiamento da educação como o FUNDEF, e atualmente o Fundeb.

As análises de Braga et al. (2000) tornam-se instigantes quando os dados do curso de Pedagogia da FE\UFG demonstram situação específica: a FE\UFG tem mantido o grande número de vagas nos seus vestibulares. No curso de Pedagogia, o número ofertado é de 140 vagas, sendo duas turmas com trinta e cinco alunos no turno matutino e duas turmas com 35 alunos no turno noturno. Essa realidade, por outro lado, é também demarcada pelo menor número de candidatos concorrentes a cada vaga. Em 2007 foram 3,93 candidato por vaga, em 2001 foram 7,2 candidatos por vaga, já nos anos de 2004 e 2005, foram 5,6, 4,8, respectivamente (UFG, 2007).

Interessante ressaltarmos que a referência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, como as licenciaturas, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano é cada vez maior. Parece-nos conforme apontado por Braga et al. (2000) que esses alunos já sabem que não conseguirão lograr êxito em um curso considerado concorrido como no caso medicina. Podemos evidenciar essa relação na seguinte citação dos referidos autores:

[...] a alteração do perfil da demanda na década parece estar associada a três fatores. O primeiro deles é o aumento da proporção de candidatos da classe média baixa. Esses estudantes parecem estar conscientes de que a sua chance de êxito é pequena, caso escolham carreiras mais tradicionais ou melhor conceituadas quanto às perspectivas de ganhos financeiros. Sendo assim, optam por carreiras de menor prestígio, como aquelas que oferecem a habilitação licenciatura, para as quais concorrem com razoável probabilidade de sucesso. Talvez eles avaliem que estas carreiras tornarão possível consolidar um processo de mobilidade social em relação às suas famílias (BRAGA et al., 2000, p. 16-17)

Em síntese, a busca por cursos de formação de professores, dentre outros aspectos, origina-se da dificuldade ao acesso a outros cursos de maior prestígio e melhor remuneração.

Isso é percebido quando os participantes de nossa pesquisa afirmam que escolheram o curso “por segunda opção”, ou até mesmo “por falta de acessibilidade” a outros cursos.

Com base nas análises de Braga et al. (2005) e Arroyo (2000), podemos relacionar essa realidade com a questão do condicionamento social que vão vivendo os jovens que escolhem a profissão de professor. Arroyo (2000) analisa a relação entre a escolha do magistério com as condições sóciohistóricas e políticas e indica que a maioria dos professores e professoras que optaram por essa profissão traz traços marcantes das condições sociais de onde se originam.

A condição de vida está presente nas nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis (ARROYO, 2000, p. 126).

Nessa perspectiva, o autor pontua que há uma relação condicionante, mas não determinante entre a origem de classe e o *ofício de mestre*⁷⁹, pois “[...] a imagem que possuímos e que nos possui como categoria, as características que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos” (ARROYO, 2000, p. 126).

A banalização do *ofício de mestre* é reafirmada nas políticas públicas para a educação, ganhando força na década de 1990, as quais têm como referência o baixo custo da formação de professores, valorizando o saber-fazer, em detrimento do conhecimento científico, o que justifica “[...] os baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência” (KUENZER, 1999, p. 182). Tais políticas valorizam, portanto, a aplicabilidade do conteúdo aprendido em cursos que não prezam o compromisso com o conhecimento científico historicamente produzido.

Arroyo (2000) assevera ainda que a escolha da profissão de professor também tem uma relação forte com a identificação pessoal que se constitui nas relações sociais, nas aspirações de classe. Essa identificação pessoal nos faz suportar e criar condições de luta acerca do baixo status social e a péssima remuneração.

Contraditoriamente, nessa perspectiva, os alunos participantes de nossa investigação atribuem a necessidade de formação acadêmica como um elemento importante para a constituição da profissionalização da categoria de professor, pois dizem que é

⁷⁹ Termo utilizado por Miguel Arroyo (2000).

necessário ter conhecimentos para o exercício da profissão Quando os alunos apresentam essa idéia nos fazem perceber e desmistificar o imaginário social acerca do papel de ser professor. Suas falas, apesar de indicarem, em alguns casos, a idéia de que ser professor de Educação Infantil continua “[...] sendo uma ocupação fácil, feita de amor, de dedicação” (ARROYO, 2000, p. 127), também nos mostram que é necessário, sim, ter conhecimentos que fundamentem a prática e que possibilitem pensarmos sobre ela sustentados teoricamente. Podemos evidenciar isso com algumas afirmativas:

Para ampliar meus conhecimentos no exercício da profissão (Q 1A-1).

Ingressei no curso de Pedagogia por sentir necessidade de uma melhor formação para melhorar o trabalho pedagógico (Q 5B-15).

Queria conhecer mais sobre educação (...) compreender melhor a infância (Q 3B-20).

Para aperfeiçoar mais meus conhecimentos na educação, pois eu fiz o magistério e aí quis prestar o vestibular para seguir na carreira profissional (Q 3C- 9).

Conquistar nível superior dentro da área que já trabalhava, antes era somente técnico em magistério (Q 7 C – 05).

Percebemos que tanto a exigência da LDB/1996 como o aperfeiçoamento dos conhecimentos são os motivos expressos por 111 alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia. A necessidade de formação acadêmica parece demonstrar e desmistificar a idéia de que para ser professor é necessário só gostar de crianças, pontuando ao contrário que é necessário ter domínio teórico e prático sobre a condição de ser professor, saber lidar com a relação ensino-aprendizagem, dominar metodologias para uma atuação significativa em sala de aula.

Quando os alunos apresentam essas informações, é importante ressaltarmos que a profissão professor exige domínios teóricos e práticos. Como diz Freire (1996), ensinar exige estudo, dedicação, autoridade docente, esses elementos se aprende não nasce com eles. Ser professor implica em dominar os conhecimentos, instigar o outro e a si mesmo a superar constantemente a ignorância. Vygotsky (2004) a esse respeito diz o que se segue:

Quando um professor explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura; a sua aula de ciência natural pode limitar-se em uma turma a apenas alguns elementos, mas ainda assim esses elementos exigem que diante dos seus olhos se descortinem as amplas perspectivas da ciência moderna (VYGOTSKY, 2004, p. 451).

Nesse sentido, podemos dizer que os alunos ao escolherem o Curso de Pedagogia para ser professor também acreditam ser necessário aprender a ser professor. Esse apontamento é fundamental, pois é necessário conhecer o sujeito que se pretende educar, compreender a relação ensino-aprendizagem, para uma educação que, de fato, possibilite analisar a realidade e propor formas de superação. Nesse sentido, o curso de Pedagogia precisa garantir a formação crítica e política do aluno do Curso.

3.2.2 O magistério de nível médio e o curso de Pedagogia

É relevante pontuarmos a fala de 24 alunas⁸⁰ (9%) que fizeram Magistério em nível médio, quando questionadas argumentam a necessidade de aperfeiçoamento no exercício da docência. Essa busca pelo conhecimento se dá na medida em que a LDB/96 exige a formação mínima em nível superior para o exercício da profissão. Destacamos alguns motivos expressos pelas alunas:

Fiz o curso de magistério e preciso do Ensino Superior (Q 5 A – 12).

Para continuar na educação, porque a LDB/1996 estipulou o prazo até 2007 para os professores fazerem o curso superior (Q 7 C – 02).

Fiz magistério e para continuar dando aula é preciso o curso superior, então batalhei e hoje estou terminando (Q 7 – 05).

Sou formada em magistério. Com isso, iniciei este contato como docente. Oportunidades apareceram, (...) tive que abandonar por não ter um curso superior. Como já estava neste universo decidi por Pedagogia (Q 1 A – 24).

Ao relacionarmos essas afirmações aos motivos que as influenciaram na escolha do curso de Pedagogia, observamos que algumas pretendiam complementar/aprofundar a formação recebida no curso de Magistério. Desse modo, torna-se pertinente afirmarmos que essas alunas procuraram o Curso de Pedagogia devido a imposição legal a qual prescrever, obrigatoriamente, que todos aqueles ligados à área educacional deveriam completar sua formação em 10 anos, ou seja, até 2007.

Tal ocorrência tem relação com o Art. 87 da nova LDB, de dezembro de 1996, que em seu parágrafo 4º afirma o seguinte: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Porém, é importante destacarmos que a maioria dos estudantes que optou por fazer Pedagogia não cursou Magistério, pois só 24 alunos dos 266 pesquisados fizeram esse curso. Tal motivo pode estar relacionado também com o lugar do Curso de Magistério em Goiânia,

⁸⁰ Todas as alunas que fizeram magistério são do sexo feminino (Nota da pesquisadora).

que desde a promulgação da LDB/1996 vem perdendo espaço, pois a escola que ainda oferece Magistério de nível Médio é o Instituto de Educação de Goiás.

Os processos de formação continuada são aqueles projetos em que as situações de formação acontecem em momentos específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas, após a formação inicial. (CANDAUI, 1997). Isso, também, pode configurar-se no caso de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, que possuem a formação inicial em nível Médio e retornam às instituições de Ensino Superior para cursarem a graduação, ou ainda, aqueles que, em busca de aprofundamento ou titulação, retornam à Universidade para fazerem o mestrado e o doutorado. Entendemos a graduação como momento da formação inicial por se constituir num espaço que discute com profundidade teórica e prática os conhecimentos necessários para ser professor. A importância dada à formação inicial em nível Superior não é de agora. Brzezinski (1999) mostra que é uma necessidade já apontada desde o começo do século passado:

Com efeito, a história da educação brasileira mostra-nos que desde o início do século XX já se pensava em uma formação de professores em níveis mais elevados de ensino, tanto é que no começo deste século foram desenvolvidas experiências em cursos pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo. Esses cursos de aperfeiçoamento de professores foram o germe dos cursos superiores de formação de profissionais da educação implantados por força do Estatuto da Universidade Brasileira e da reforma Francisco Campos, os quais, em 1931, elevaram ao nível superior a formação do professor secundário (BRZEZINSKI, 1999, p. 86-87).

Essa afirmação encontra respaldo quando se analisa a complexidade do trabalho de formação do professor que o Ensino Normal de nível médio não consegue esgotar. A esse respeito Brzezinski (1999) aponta que na década de 1960, o próprio Valmir Chagas identificou no curso de Pedagogia o lugar necessário para a formação do professor naquele momento defendendo a formação do professor primário. Na concepção daquele autor,

[...] a identidade do curso de Pedagogia encontra-se no projeto de Escola de Professores, idealizada por Anísio Teixeira, cuja prioridade seria formar ‘professores primários’ com nível superior. Chagas argumenta que a formação de docentes para o início da escolarização implica aprofundamentos de estudos, que não se esgotam nos currículos da Escola Normal. Segundo esse entendimento, a formação de ‘professores primários’ constitui a identidade conferida ao curso de pedagogia (CHAGAS apud BRZEZINSKI, 1999, p.).

Como podemos observar acima, a luta dos educadores se constitui num processo histórico na busca pela validação da formação em nível superior por considerarem esse espaço como o lugar de excelência formativa, materializando-se na aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006. Apesar dessa prerrogativa, os cursos de Pedagogia não assumiram essa identidade. O que é importante destacarmos é que a formação em nível de Magistério não é mais considerada por certos movimentos de educadores como formação inicial.

No que diz respeito à formação de professores para a Educação Infantil, salientamos que, atualmente, esse curso tem muita força, ocasionando nas instituições de atendimento à criança pequena como CMEIS e CEI'S a validade dessa formação, criando num mesmo espaço o que foi denunciado há muito tempo pelas entidades no campo da educação como a ANFOPE no que diz respeito a atuação de professores e especialistas num mesmo espaço – a escola. Legitima-se a divisão entre as funções dos profissionais da Educação Infantil de um lado, isto é, as professoras que se responsabilizam pelo educar e, de outro, as agentes educativas que se responsabilizam pelo cuidar, como se fosse possível dividir tais tarefas no âmbito da educação de crianças pequenas. Essa divisão acaba por favorecer a hierarquização das atribuições como já denunciaram inúmeras pesquisas elaboradas por Silva (2001), Cerisara (2002), Alves (2002, 2007).

Alves (2002) mostra como essa divisão se articula nas instituições de Educação Infantil:

Na Educação Infantil, a hierarquização das atividades docentes realiza-se principalmente através da compartimentação entre as ações de cuidar e educar, seja pela priorização de uma em detrimento da outra, seja por serem atribuídas a diferentes profissionais, na mesma instituição que não gozam do mesmo prestígio e valorização. Os agentes educativos com baixo nível de escolaridade e de salário devem realizar funções como limpar, cuidar, alimentar, evitar riscos de quedas e machucados, controlar e conter certo número de crianças. Por outro lado, às professoras com formação, gozam prestígio, salário e condições de trabalho melhores, cabe desenvolver atividades ditas pedagógicas [...] (ALVES, 2002, p. 162).

Portanto, essas relações aparecem demarcadas pela separação entre mente e corpo; trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse movimento de separação há também as diferenças de jornadas de trabalho e, ainda, salarial. Nosso entendimento é que é necessário romper com essa lógica capitalista que tanto valida como separa a formação em nível Magistério e nível Médio, a fim de diminuir gastos com a educação das crianças pequenas. É necessário lutarmos por uma formação que tenha a relação cuidar e educar indissociável e que

possua, ao mesmo tempo, profissionais formados com qualidade em nível superior para atuarem junto às crianças pequenas.

3.2.3 A vocação como motivo de escolha de ser professor

Uma outra informação que aparece nos questionários dos alunos pesquisados diz respeito à idéia de *vocação*. Dos 266 participantes 07 (2,5%), dizem que a vocação foi a característica definidora da escolha pelo curso, atribuindo a isso o elemento motivador do interesse pela área da educação. Essa idéia da vocação foi estudada por Hypólito (1997), Alves, (2002), Barbosa; Costa, (2006); e atribuindo um caráter natural ao chamado “dom” para lidar com a educação. Essa caracterização se dá devido a perda da noção histórica da construção da docência, naturalizando as ações de ser professora e ligando-a diretamente à mulher.

[...] a feminização do magistério decorreu da valorização de uma educadora, cuja função é também de assumir o papel de mãe. As características consideradas naturais da mulher, como sensibilidade, cuidado, amor, vigilância e outras, são embasadas nos aspectos que envolvem os valores religiosos relacionados à metáfora materna. A dedicação, a disponibilidade, a humildade, a submissão, a abnegação e o sacrifício são entendidos como atributos femininos (HYPÓLITO, 1997, p. 63).

Podemos analisar essa questão como um constitutivo da profissão professor que no imaginário social é visto como um *sacerdócio*, devendo ser realizado, sobretudo, como amor e vocação sem necessariamente ter preocupações explícitas com as condições intelectuais e materiais. Essa concepção esclarece-se na fala da aluna:

Faço pedagogia por vocação. Creio que a formação do ser humano é a coisa mais importante. Investir no ser humano é o melhor (Q 5D – 03).

Apesar de parecer que estas concepções no campo da educação estejam superadas, haja vista o número reduzido de alunos participantes de nossa pesquisa que atribuem a escolha da profissão por vocação, elas ainda se fazem presentes no trabalho do professor seja por meio da “[...] ideologia da domesticidade – do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina, seja pela resignação e pelo conformismo” (HYPÓLITO, 1997, p. 105). Esses elementos são apontados e podem, principalmente, ser superados na luta dos professores por melhores condições de salário e de trabalho.

Dentre os 266 alunos participantes da pesquisa, 42 alunos apresentaram que o motivo da escolha do curso se deu devido ao interesse por crianças, eles usam duas

expressões: *gostar de crianças e gostar de lidar com crianças*. Essas duas expressões aparecem ligadas a 14 afirmações, além de também, terem dito ser necessário ter interesse pela área ⁸¹.

Amor por crianças (Q 1A – 01).

Por que gosto de crianças (Q 7C – 4).

O destaque dado ao “gostar de crianças” e interesse pela área foram elementos que se entrecruzaram para a escolha do curso. A esse respeito Alves (2002) mostra essa questão numa pesquisa realizada com professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia. As professoras participantes de sua pesquisa apresentaram como elementos fundamentais para se professor de Educação Infantil o gostar de crianças e da profissão, pois “[...] a ênfase no gostar das crianças e da profissão é tão contundente que esses sentimentos parecem ser fatores quase suficientes para desenvolver o trabalho com êxito” (ALVES, 2002 p. 149).

Concordamos com a autora que a superação dessa concepção está ligada diretamente à construção da profissionalidade na docência em Educação Infantil, como mostra a argumentação de um participante da nossa pesquisa:

Comecei a estagiar, me identifiquei muito com a Educação Infantil, e o curso foi fundamental para essa identificação, pois não basta só gostar de crianças é preciso compreender seu desenvolvimento para educá-la (Q 7B-1).

Consideramos que o curso de formação de professores em nível superior realiza um papel significativo na profissionalização do Magistério, pois possibilita repensar as ações realizadas com maior domínio teórico e compreensão do sujeito com o qual está atuando.

3.3 A INFLUÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Uma outra questão proposta por nós, aos alunos, tinha o objetivo de saber se o Curso de Pedagogia influenciava ou não na sua atuação profissional. Os alunos apresentaram várias afirmativas sobre essa influência destacando: *a formação humana e crítica, a atuação*

⁸¹ Os alunos (as) ao explicitarem o motivo da escolha pelo Curso de Pedagogia dão várias informações e a informação gostar de criança está aliada a outras respostas (Notas da pesquisadora).

profissional, (des)articulação teoria e prática. Para podermos compreender como os alunos identificam essa contribuição, vejamos o Quadro 2:

Quadro 2: A distribuição de opiniões quanto à influência do curso na atuação profissional⁸²

| A influência do curso na postura profissional | Números |
|--|----------------|
| Contribuição para a atuação profissional | 106 |
| Formação humana e crítica | 46 |
| Contribuição para a atuação do aluno professor | 35 |
| Desarticulação teoria e prática | 26 |
| Articulação teoria e prática | 07 |
| Curso muito teórico | 21 |
| Não respondeu | 40 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

3.3.1 A formação humana e crítica do aluno no Curso de Pedagogia

A formação humana e crítica nas respostas dos alunos apareceu 46 vezes. Essa referência indica que a formação que o Curso de Pedagogia proporciona conduz à ampliação da visão ética e menos tecnicista, favorecendo uma postura profissional, e, de fato, possibilitando a compreensão crítica da realidade. Esse princípio é defendido pelas entidades do campo da educação como ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE que têm como princípio que a atuação do profissional de educação consista num trabalho de qualidade, opondo-se fortemente à formação para a execução de técnicas dos manuais elaborados em gabinete.

Esse movimento de reformulação dos cursos de formação tem sua origem nas críticas aos pressupostos ligados ao *modelo da racionalidade técnica*, que tem como princípio um determinado perfil de professor, bem como suas competências para ensinar, sendo, portanto, “[...] uma compreensão psicologista, tecnicista e instrumentalista da educação, [que] consagrou a separação entre cultura e educação, conteúdo e metodologia, teoria e prática. Ou seja, separou o que por natureza é inseparável” (COELHO, 1999, p. 56).

Nessa lógica, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios e conhecimentos científicos gerais, e a prática é vista como a aplicação da teoria e técnicas científicas, passando “[...] da teoria (conteúdos) à prática (metodologia), do saber desinteressado a sua aplicação profissional, de um saber apreendido como pronto e acabado,

⁸² Os alunos apresentaram mais de uma afirmativa (Nota da pesquisadora).

fim em si mesmo, a uma didática cristalizada em fórmulas e receitas” (COELHO, 1999, p. 57).

Essa concepção tem como base a divisão entre teoria e prática. Nessa perspectiva, os cursos de formação em geral foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como saberes científicos, inquestionáveis e universais; num segundo momento, os futuros profissionais da educação realizavam, numa prática real ou simulada, a “aplicação” dessas teorias e técnicas. Essa separação entre teoria e prática pode ser evidenciada na LDB/1996 que trata a prática como algo mais necessário, sendo fundamental aos professores a instrumentalização prática (saber-fazer) na sua ação de professor.

Essa prerrogativa nega a luta histórica dos movimentos de educadores no Brasil, que propõe para o campo formativo uma preparação sólida do profissional da educação. A proposição de uma formação sólida visa a construção da prática embasada na teoria, o que possibilita ao professor compreender os processos pedagógicos e superar a visão de que todos são em sua essência educadores.

A concepção de atuação profissional proposta pelas entidades e movimentos organizados dos profissionais da educação se diferencia e muito da propalada pelo MEC, que se centra na formação técnica, no saber fazer. A proposta das entidades é a formação que privilegia a articulação dos saberes alicerçada numa formação acadêmica de qualidade. Nesse sentido, o documento da ANFOPE (2002) sinaliza que é preciso buscar o seguinte:

[...] formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; 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 as suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto-político-pedagógico de cada curso (ANFOPE, 2000, p. 9).

Conforme o que se encontra declarado no seu Projeto Político-Pedagógico (2003), a FE/UFG prima por esse tipo de formação, buscando oferecer, a qualidade e a formação crítica e ética, mesmo com as condições adversas impostas pelo modelo neoliberal, que

privilegia o sucateamento das universidades públicas e a proliferação de instituições de Ensino Superior, que não visam a qualidade da formação e sim a rentabilidade que determinado curso pode ou não oferecer. Esse princípio é evidenciado pela fala dos alunos, que valorizam e destacam a possibilidade de ver a realidade com outros olhos, desconstruindo a ideologia que não os permite ver, ou melhor, possibilita que eles vejam nas entrelinhas. Observem as suas respostas:

Influencia para que eu tome uma postura mais ética, menos tecnicista (Q 5 A-9).

A influência é que meu olhar está mais crítico e um mundo que eu nem percebia, começa a se tornar visível diante de mim (Q 1A-20).

A educação numa perspectiva transformadora visa a formação de um homem *omnilateral*, isto é, o homem total que conquista a totalidade de suas capacidades produtivas, ao mesmo tempo uma totalidade no suprimento de suas necessidades básicas e prazeres, ou seja, a relação entre os bens espirituais e materiais, dos quais o homem é cada vez mais excluído pela expropriação e fragmentação do trabalho. Contrapondo-se a esse princípio, a sociedade capitalista procura cada vez mais forjar o homem fragmentado, mutilado pelas constantes especializações do trabalho. Nesse modelo de produção, a educação é uma importante ferramenta como mantenedora e formadora de sujeitos fragmentados, unilaterais. Nesse sentido, a educação aqui é analisada como “[...] causadora de unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade, sobre a qual Marx retorna em outra ocasião com interessante referência, infelizmente não desenvolvida” (MANACORDA, 1991, p. 88).

Para que possamos ter uma nova educação, acreditamos que não temos simplesmente que modificar a instituição escola, é preciso que haja um processo dialético, por meio do qual ocorra “[...]uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais” (MANACORDA, 1991, p. 88).

Os alunos afirmam em suas falas exposições que a criticidade na formação profissional é um elemento importante e que eles vão apropriando no decorrer do curso, relacionando esta postura ao conhecimento reflexivo, histórico e humanizador. Assim, destacamos as falas dos discentes:

Principalmente para uma postura ética, reflexiva e crítica (Q 9 B-2).

O curso de pedagogia dá uma visão mais ampla do mundo, acho que influencia positivamente não só na vida profissional, mas também pessoal, pois deixa o indivíduo mais humano (Q piloto 13).

Os alunos acreditam que o curso possibilita não só a formação profissional como também na vida pessoal, pois, o sujeito não pode ser percebido numa perspectiva fragmentada e sim na totalidade. Podemos estabelecer uma relação das afirmativas dos alunos com a concepção de formação de professores expresso no Projeto Político-Pedagógico da Instituição:

[...] o projeto curricular que ora apresentamos reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo e propõe-se a formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (PPP, FE/UFG, 2003, p. 11).

Inferimos que a FE/UFG se mostra combatente a partir do princípio de que a formação acadêmica deve estar desvinculada da formação para o mercado de trabalho, e voltada para a formação humana, opondo-se aos valores apregoados pelo modelo neoliberal e os seus desdobramentos na realidade social. Esse ideário traz consigo reformas amplas no plano econômico e social, marcado por políticas de centralização, descentralização, diferenciação, diversificação institucional e, principalmente, de privatização da esfera pública, visando à redução do Estado nas ações políticas e sociais sendo elas: saúde, habitação, educação e previdência social; mudando a relação do capital com o trabalho, consolidando o desemprego estrutural, fundindo empresas e criando grandes corporações, conseqüentemente, crescendo o número de trabalhos precarizados, terceirizados.

3.3.2 A relação teoria e prática na formação do futuro pedagogo

Quando os alunos se remetem à atuação profissional, podemos evidenciar dois elementos, isto é, a conexão da teoria com a prática. Os que já são professores afirmam que o curso contribui para a atuação profissional do aluno professor. Essa afirmação foi citada 35 vezes. A contribuição do curso para a formação do professor foi citada 106 vezes.

Os alunos do Curso de Pedagogia valorizam a formação como quesito necessário. Apontam que os conhecimentos ligados à educação permitem o domínio do ato de ensinar e administrar com subsídios teórico-metodológicos as suas ações no âmbito da atuação profissional. A esse respeito os alunos fazem as seguintes afirmativas:

Atuante inovando, respeitando e aprendendo a cada dia mais como é o ato de ensinar (Q 3A-11).

No curso de Pedagogia aprenderemos conhecimentos e técnicas que praticaremos em sala de aula (Q 1 C-18).

Tenho mais subsídios teóricos e metodológicos sobre a educação e percebo desde já, mesmo sendo apenas professora particular (Q 1B-7).

O Curso de Pedagogia faz uma discussão acerca da gestão na educação como um dos campos de saberes necessários ao exercício de ser professor, que tem a docência como base da formação, pois o perfil profissional do pedagogo que o curso se propõe a formar diz respeito à “[...] a gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos” (PPP, 2003, p. 16). Essa abrangência permitiu que os vários sujeitos do curso se manifestassem favoráveis à formação para o campo da gestão, conforme evidenciamos na fala de um aluno.

O curso ao longo dos períodos me influenciou bastante, tanto na maneira de lidar com alunos e professores, quanto no modo de organização administrativa (Q 7 A-8).

Observamos na exposição do aluno que o Curso possibilita essa compreensão ampla do fazer pedagógico envolvendo todos os espaços de atuação do pedagogo, não se restringindo, pois, ao espaço de sala de aula ou agrupamento, no estágio. Entendemos, desse modo, que o professor deve aprender, inclusive durante sua formação, a discutir e analisar de modo sistemático, juntamente com os coordenadores, diretores, funcionários, familiares, crianças, secretarias, o projeto da Instituição e as formas de executá-lo, bem como de organizá-lo (BARBOSA, 2001). É preciso, nesse sentido, reafirmarmos o princípio de formação ampla do pedagogo, profissional que pensa, executa e transforma, sempre que seja necessário, a educação (MARTINS e BARBOSA, 2005).

Essa valorização da formação como condição necessária de ser professor, que proporciona um domínio sobre os campos do conhecimento reservado pela Pedagogia, que percebemos na fala dos alunos, vai à contramão do que vem sendo disseminado pela ideologia neoliberal, que visa à formação de professores com baixo custo, tendo como discurso o saber-fazer. A este respeito Kuenzer (1999) alerta para uma concepção de professor que vem se

desenhando a partir de um quadro no qual “[...] qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (KUENZER, 1999, p. 182).

Encontramos nas afirmações dos discentes aspectos relacionados ao campo da teoria e da prática. As referências feitas pelos alunos de que o Curso realiza uma articulação teoria e prática (12), faz desarticulação teoria e prática (26). Essas ponderações evidenciam que muitos, ainda, não conseguem compreender o sentido real desse processo no Curso. Nas indicações dos alunos, parece que o Curso não está conseguindo articular essa relação imprescindível na atuação do professor.

Nesse caso é necessário pontuarmos os elementos de discussão sobre a relação teoria e prática e os indícios de sua desarticulação no campo educacional.

A relação teoria e prática “[...] implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 1999, p. 25). Assim, a teoria não se separa da prática, essa separação se dá de forma aparente a fim de que não se consiga compreender qual é a prática que embasa a nossa ação. Nesse sentido, o autor enfoca a necessidade de se procurar perceber e ultrapassar a idéia de que a educação é "teórica". Ele reafirma que “[...] nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca” (FREIRE, 1999, p. 29). No limite da sua significação, isso dá uma autonomia que de fato não é auto-suficiente.

Nesse sentido, é necessário compreendermos que a teoria não é um modelo prévio, que ordena e sistematiza a experiência e sim um pensamento sobre a prática, socialmente produzidos, “[...] trabalho do pensamento que busca captar o trabalho mesmo de produção real da história” (COELHO, 1999, p. 119). A prática não é algo pronto, uma técnica de manipulação do real, e sim “[...] aquilo que faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente de sua alienação e de sua transformação, [...] ela é práxis social” (COELHO, 1999, 119).

Portanto, compreendemos que a prática é o pensar certo, como nos ensina Freire (1999). É fundamental que o estudante de Pedagogia compreenda os princípios que orientam a atividade docente para a conquista da autonomia. A autonomia no trabalho permite a atuação de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o fazer pedagógico. Porém, uma questão fica: será que os cursos de formação estão tendo como eixo articulador da teoria e prática o trabalho pedagógico? Com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que eles

ainda não compreendem o sentido da relação teoria e prática no Curso e a vêem descolada da prática social.

Os discentes ao separarem em seu processo de formação esses dois pontos cruciais e indissociáveis, teoria-prática, encontram dificuldades em relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos vislumbrados no decorrer do Curso e, desse modo, produzir conhecimento novo, sobre a realidade escolar, isto é, o ensino-aprendizagem (FREITAS, 1996). Mas, há essa articulação teoria e prática na fala dos alunos, pois, alguns deles (12), como afirmamos anteriormente, conseguem perceber essa articulação na sua atuação de professor em sala de aula.

Todo o conteúdo das disciplinas que estamos cursando proporciona facilidade para realização da prática em sala de aula (Q 3C-1).

Faz com que eu repense minha prática a partir de teorias e repense a teoria a partir da minha prática (Q 7C-7).

Possibilita elaborar reflexão e debates, conceitos e saberes de como o profissional da educação pode e deve atuar na transformação e melhoria do quadro educacional (Q 5B-1).

Os alunos vêem a prática justaposta à teoria como complementar à formação teórica.

Bem, a faculdade fala como deve ser a minha postura, mas não me dá elementos para esta postura. Ensina a teoria, pensando e não fazendo a prática (Q 3A-7).

Se houvesse um contato maior com as situações práticas poderíamos estar nos preparando de forma adequada (Q1C-3).

Eu acredito que o curso me ajudou a ampliar meus conhecimentos teóricos, mas na prática influenciou pouco (questionário piloto-A6).

Os alunos acreditam que poderão colocar em prática tudo que aprenderam teoricamente. Mas é importante destacarmos que a articulação teoria e prática não é causa e efeito, nem estão relacionadas por uma lógica linear e mecânica, que poderá entrar em ação assim que o sujeito estiver em “perigo”. A relação teoria e prática, embora articulados e interdependentes, são essencialmente diferentes. Nessa perspectiva Coelho (1999) sinaliza:

Pensar a prática [é] buscar as determinações que constituem o real como história, compreender os limites e as possibilidades de nosso fazer, ou seja, elevar a prática à sua inteligibilidade, compreendê-la como um fazer socialmente produzido e ao mesmo tempo produtor da existência social (COELHO, 1999, p. 123).

O outro problema que se coloca na questão da formação é o que consiste na relação desigual entre teoria e prática (muita teoria/pouca prática), ou num descompasso entre ambas. Esse descompasso faz com que o sujeito se sinta despreparado para "fazer acontecer" aquilo que acredita ser necessário na sua atuação como profissional da educação. Essas afirmativas discentes parecem (re) afirmar a desarticulação entre teoria e prática, havendo a indicação de que o curso é *muito teórico*:

Este curso tem pouca base para ensinarmos a trabalhar nessa área exercer nossa profissão, tem muita teoria, mas pouca prática (Q 7A-18).

Penso que o curso de pedagogia poderia ter me ajudado mais na prática profissional parece que todos os teóricos estudados tiveram relativa contribuição, mas não sei se abarca toda a realidade (Q 7A-19).

Creemos que a formação teórica sólida é um princípio fundamental a ser considerado na formação do professor, que deve ter como princípio o comprometimento com um projeto de mudança social. A sólida formação teórica deve ser destacada não para referendar a dicotomia entre teoria e prática, mas sim por considerarmos que não se pode cair na armadilha da formação teórica de pouca qualidade. Nessa perspectiva Coelho (1996) sinaliza que a formação do professor deverá primar por:

[...] uma formação totalizante, fundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didático-metodológica e em determinados valores e atitudes, como o questionamento, a liberdade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a fidelidade, a justiça, a ética, a disciplina, a pontualidade (COELHO, 1996, p. 39).

A ênfase em uma formação teórica sólida urge pela necessidade de se proporcionar ao futuro profissional da educação a compreensão do fenômeno educativo na sua totalidade e em suas manifestações em espaços escolares e não escolares, sendo, portanto, um referencial para o conhecimento e análise da realidade da escola pública. Essa ênfase na formação teórica sólida deve propiciar ao futuro Pedagogo a habilidade para ele identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica, apropriando-se de seu processo de trabalho e deste na sua relação com a realidade social mais ampla. Ao referendarmos a importância da formação teórica não invalidamos a necessidade de uma prática essencialmente sólida. Ao contrário, como já dissemos é a partir da prática que buscamos instrumentalização teórica que possibilita pensar a prática compreendendo-a e analisando-a numa perspectiva ampla, mais crítica.

Compreendemos a Universidade como *lócus* privilegiado da relação teoria e prática, o que garante a ela o estatuto universitário de um curso. Somente com uma sólida e rigorosa formação teórica e uma prática significativa recriada é que os cursos podem se credenciar como universitários. "O equívoco não está na teoria, mas na sua banalização, na superficialidade do saber e na falta de rigor que levam alguns professores universitários a fazer de tudo em suas aulas, menos teoria" (COELHO, 1996, p. 36).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia problematizada pelos alunos. Eles teceram críticas à nova reordenação prescrita pelo RGCG, que instituiu o calendário semestral e não mais anual como era até o ano 2003. Os alunos alegaram que não tiveram possibilidade de escolha, sendo uma imposição da Universidade para ser cumprida pelos cursos, tendo um prazo para a sua adequação. Essa questão constituiu-se em diversas polêmicas no período de 1998 a 2002.

O Curso de Pedagogia a partir da reforma curricular pela qual passou já instituiu essa prerrogativa. Alguns alunos destacam que essa *estrutura curricular* afeta de modo significativo o processo de aprendizagem, atribuindo a perda de aprofundamento teórico no tocante à organização do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG. A esse respeito os alunos afirmam:

O curso sinceramente está sendo razoável, pois as disciplinas aumentaram e diminuíram em qualidade, o curso que era para ser de um ano cada disciplina, agora esta sendo dado em três meses. Não estamos conseguindo aprofundar, não aprendendo o suficiente (Q 7C-12).

Acredito que o curso é muito bom, apesar de que a mudança para semestral prejudicou a nossa formação, pois tudo o que vemos como matéria é de forma fragmentada e superficial. Espero que mesmo assim contribua para a minha futura postura profissional (Q 3 B-6).

[...] se eu pudesse depois de tudo o que aconteceu, eu acho que teria continuado no currículo antigo. Eu acho que é uma formação mais condensada, mais aprofundada, no período anual, o semestral tudo é muito corrido, tudo é muito rápido e apesar que no anual também no início o professor se sente mais livre e depois ele tem que correr também pra fechar aquele conteúdo, no semestral é da mesma forma, nos dois primeiros meses é maravilhoso, na hora que chega na reta final, no último mês aí a gente fica desesperado. Então pra mim o anual proporciona uma formação mais ampla, mais aprofundada (E A3, 10\12\2006).

Essa posição contrária à mudança curricular e ao novo RGCG da UFG não é unânime entre os discentes, como exemplificamos na afirmativa de um deles a seguir:

[...] é eu acho que é até bom [regime semestral], melhor que se fosse anual (E A14 05/12/2006).

Convém lembrarmos aqui que esse movimento de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia, cujas discussões atravessaram toda a década de 1990 e se consumaram no ano de 2003, reflete em parte as grandes discussões nacionais sobre o próprio Ensino Superior. Naquele período, de fato, as transformações estruturais e organizacionais, curriculares, no nível superior, centrava-se em mudanças pontuais, afetando diretamente o ensino de graduação. Como mostra Sguissardi (2000), é nesse processo que se instaurou o esforço de reforma da educação superior, verificada especialmente mediante uma série de medidas legais – LDB\96, decretos, portarias, medidas provisórias e propostas de emendas constitucionais.

Desse modo, entendemos que a discussão curricular, nesse campo de implementação de novas políticas curriculares propostas no âmbito de MEC, o qual bem sabemos, fomentou a diferenciação e diversificação institucional (SGUISSARDI, 2000) à luz do discurso sobre a qualidade na educação (FREITAS, 2002). Coube, nesse cenário, a polêmica sobre a flexibilização curricular, defesa sobre a qual se instalou a discussão do RGCG da UFG, e outras exigências aparentemente externas à Instituição.

Trata-se de um movimento contraditório que, de alguma maneira, leva a um processo denominado por Freitas (2002) de “internalização da exclusão”, uma forma seletiva que joga o sucesso ou fracasso no aluno, que o prepara para o não aprender. Os alunos, então, reclamam da superficialidade com que o conhecimento vem sendo abordado. Porém, será o currículo o único determinante da aprendizagem?

Notamos que os estudantes de Pedagogia dão significativa importância à formação em nível superior. Eles vêem nela a condição necessária para a atuação como professor e gestor, pois os alunos compreendem que o campo de atuação do pedagogo é mais amplo, como propõe a DCNP amplamente discutida por nós no segundo capítulo.

Essa importância que os alunos atribuem à formação, segundo as falas deles, se dá muitas vezes no curso já em andamento, pois ao participar deste, das disciplinas, das pesquisas, mostram-se satisfeitos com a escolha que fizeram, indicando que o curso apesar dos problemas apontados é um *locus* de aprendizagem e desenvolvimento. Tal reconhecimento por parte dos alunos é fundamental.

3.4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG

As discussões sobre o lugar da formação do professor de Educação Infantil são históricas. Nós e tantos outros pesquisadores como Barbosa (1997, 1999 a, 2005, 2006), Faria (2000), Barbosa et al. (2005), Barbosa; Martins (2005), Alves (2002, 2007), Boldrin (2007), Rocha (1999), Cerisara (1999) defendemos a formação de professores para atuar com crianças pequenas em nível superior, sempre exigindo do Estado que se corrija esse erro histórico, de relegar a Educação Infantil à marginalização.

O problema da educação no Brasil encontra-se também na péssima qualidade da formação de seus profissionais. Esse problema que se alarga pelas propostas reformistas da década de 1990, implementadas sob o olhar do novo liberalismo que tem como premissa o ensinamento de técnicas e não o domínio do conhecimento; e a escola se incumbem de fazer isso, separar ricos e pobres, trabalho intelectual e trabalho manual (GHIRALDELLI, 2000; ARCE, 2001). A formação de professores para a Educação Infantil também é refém dessa política de forma mais acentuada, pois, no imaginário social acredita-se que para ser “professora de creche” só se precisa saber como cuidar, negando o caráter educativo e formativo de qualidade à criança pequena.

Essa versão equivocada quanto ao papel do profissional de Educação Infantil está arraigada à concepção negativa da creche (BARBOSA, 1999a) e, ainda, à falta de conhecimento sobre a natureza do trabalho em instituições educativas como creches e pré-escolas.

Os cuidados e a educação de crianças de até seis anos não são tarefas fáceis, “qualquer”, e ambos, cuidar e educar, são aspectos profundamente interligados e indissociáveis. Trata-se de um processo dinâmico e complexo, exigindo do professor atitude e ação que incorporem, ao mesmo tempo, o conhecimento sobre a “globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 139).

Nesse aspecto, a profissionalidade nessa etapa educacional abrange o que Oliveira-Formosinho (2002, p. 138) chama de “rede de interações alargadas”, por meio da qual os profissionais de educação interagem, envolvem-se e integram os serviços para as crianças e suas famílias.

Com base nessas premissas, é fundamental indagarmos: Quais são as concepções de Educação Infantil e infância que os futuros pedagogos formados pela FE/UFG têm?

A Educação Infantil, de acordo com as declarações dos estudantes, é discutida, percebida no Curso, porém é necessário compreendermos: de que maneira eles percebem essa etapa da Educação Básica, como concebem a infância com a qual trabalham ou irão trabalhar?

Até 2003, o Curso de Pedagogia da FE/UFG formava professores para atuarem no Ensino Fundamental e no de Magistério 2º Grau. Assim, a formação de professores para atuar com crianças pequenas permanecia ausente do Curso até a regulamentação do novo currículo.

Na reformulação curricular, disciplinas foram retiradas, outras foram acrescentadas a fim de delimitar esse novo olhar para a Educação Infantil, mantendo o princípio da docência como base da formação, como sinaliza o PPP do Curso de Pedagogia da FE/UFG (2003).

Tendo por fundamento os relatos dos alunos no questionário, podemos inferir que eles vêem o Curso de Pedagogia como um espaço que possibilita ver além das aparências, pois ele se preocupa com a formação crítica, dando condições aos alunos de compreenderem a sociedade e a educação na sua totalidade. Como podemos perceber nos relatos dos alunos:

Possibilita elaborar reflexão e debates, conceitos e saberes de como o profissional da educação pode e deve atuar na transformação e melhoria do quadro educacional. (Q 5B-01).

Acredito que quem faz um curso de pedagogia, especialmente na UFG, passa a pensar criticamente suas situações e os conflitos seja em qual foi a atividade que exerça. (7B-13).

Essa perspectiva crítica assumida no projeto da Faculdade de Educação é essencial, pois poderá contribuir para a constituição de novos projetos político-sociais no campo da Educação Infantil, favorecendo a superação de modelos assistencialistas e higienistas que caracterizaram inúmeras ações voltadas à educação de crianças de zero até seis anos (BARBOSA, 1997; KUHLMANN JR 1998; VEIGA, 2004; BZEZINSKI, 2006).

Como afirmamos anteriormente, a Educação Infantil passou a ser uma exigência legal, tendo os Cursos de Pedagogia como um dos *locus* de formação do profissional que assume essa responsabilidade. A FE/UFG optou por oferecer essa formação também nas discussões sobre o currículo que já tramitava há mais de uma década. Mas nesse movimento como fica a formação para o futuro pedagogo que também vai atuar na Educação Infantil? De que forma eles compreendem a sua ação como futuros professores de Educação Infantil? Diante do exposto, necessário se faz investigarmos se os alunos do referido Curso se sentem preparados para serem professores dessa etapa da educação básica.

A respeito da preparação para serem profissionais da educação, os alunos participantes da pesquisa afirmam perceberem a presença da discussão sobre a Educação Infantil na sua formação. Parte deles 48,5% afirma que o curso possibilita atuar como professor de Educação Infantil, haja vista que a mudança formal do currículo da FE/UFG

tinha vários motivos, dentre eles estava o de contemplar a Educação Infantil como momento da formação, habilitando-os para serem professores também dessa etapa.

A tabela 10 explicita a posição dos 266 alunos quanto a existência da discussão da temática Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

Tabela 10: Distribuição dos relatos dos alunos: O curso de Pedagogia da FE/UFG oferece preparação e fundamentação para atuar na Educação Infantil

| Respostas dos alunos | Número | % |
|-----------------------------|---------------|------------|
| Sim | 129 | 48,5 |
| Não | 65 | 24,5 |
| Muito pouco | 39 | 14,5 |
| Não só na Educação Infantil | 3 | 1,2 |
| Não respondeu | 30 | 11,3 |
| total | 266 | 100 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

O quadro reflete a presença de uma tensão existente no projeto de formação do curso, segundo os discentes. De um lado, verificamos que há uma superação parcial da situação de marginalidade ou negação da área da Educação Infantil, cumprindo a tarefa de se formar o professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia conforme as exigências legais – indicadas na LDB/1996 e nas DCNP/2006. Por outro lado, uma parcela significativa dos participantes aponta para as dificuldades do Curso em assumir essa formação específica. Somando-se os 65 alunos que alegaram que essa formação ocorre (específica para a Educação Infantil) e aqueles (39) que, mesmo admitindo sua presença no curso, ainda acham “muito pouco” significativa, temos 103 alunos. Podemos inferir que as repostas dos alunos somadas indica que é necessário, ainda, avaliar, acompanhar e propor mudanças no currículo “vivo”, em andamento acerca da formação para a Educação Infantil.

Ora, bem sabemos que um currículo modificado no plano do documento não garante por si só as mudanças reais nas atitudes de seus alunos e professores. Muitos ainda parecem não estar preparados para compreender ou aceitar o lugar e a importância histórica de o pedagogo atuar na educação de crianças de até seis anos de idade. Daí porque na totalidade do curso o eixo epistemológico capaz de assegurar o aprofundamento teórico prático sobre a Educação Infantil ainda seja relativamente frágil, o que não quer dizer que ela não ocorra. Obviamente, temos que admitir que, talvez pela incompreensão quanto à sua

importância ou, até, por posições contrárias à sua inserção no currículo, não são (e não serão) todos os professores e estudantes que farão esse percurso.

3.4.1 As discussões sobre a Educação Infantil nas disciplinas

Percebemos no Curso duas características que, segundo nossa análise, podem colaborar para a construção de um conjunto de conhecimentos a respeito da infância e da Educação Infantil.

Uma dessas características é a inclusão de disciplinas no Curso de Pedagogia que se referem às especificidades da Educação Infantil, as quais englobam o conjunto de teorias a respeito da criança pequena. A outra característica diz respeito ao contato e ao conhecimento das realidades, das políticas e das práticas educativas realizadas em Instituições de Educação Infantil. Na matriz curricular do Curso de Pedagogia, há uma única disciplina Sociedade Cultura e Infância que se propõe a discutir a educação da criança pequena com bibliografias específicas da área:

Sociedade, Cultura e Infância

A construção histórica – social e cultural do sentimento de infância. História do atendimento à infância brasileira. A concepção de infância na formação do pensamento pedagógico a partir das contribuições de Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Froebel e Dewey. Sociedade, Modernidade, Educação e Infância (RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 790, p. 6).

Podemos evidenciar a importância dada pelos alunos a essa disciplina, pela suas falas:

Sim, devido as disciplinas que são aplicadas que levam em consideração basicamente a Educação Infantil como: sociedade, cultura e infância (Q1B-22).

Sim, porque por meio das disciplinas obrigatórias, como estágio em Educação Infantil, cultura e sociedade [referindo à disciplina de Sociedade Cultura e Infância] entre outras, tivemos uma boa análise e debate sobre as teorias que abordam a Educação Infantil, análise das concepções de infância e de crianças por diversos autores com Froebel, Áries, Freinet, Montessori, Rousseau entre outros (Q 7B-10).

De acordo com os indícios encontrados, podemos presumir que a inserção dessa nova disciplina indica uma preocupação em contemplar conteúdos específicos, relativos à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Importante destacarmos que outras disciplinas de caráter “complementar” ou de “aprofundamento” são colocadas no

quadro de “núcleo livre”, sendo “opção” dos acadêmicos cursá-las. São mencionadas pelos alunos “Jogo na Educação Infantil”, A “música na Educação Infantil”, entre outras.

Na tabela 11 categorizamos as respostas dos alunos quanto ao momento em que as discussões acerca da Educação Infantil apareceram no Curso de Pedagogia.

Tabela 11: Distribuição dos alunos quanto realização de discussão sobre a Educação Infantil na Faculdade de Educação

| Em que momentos elas acontecem | Números | Porcentagem % |
|---------------------------------------|----------------|----------------------|
| Em todas as disciplinas | 29 | 11,6 |
| Em algumas disciplinas | 137 | 54,8 |
| Em várias disciplinas | 42 | 16,8 |
| Em Eventos que acontecem na Faculdade | 3 | 1,2 |
| Por parte de alguns professores | 23 | 9,2 |
| Não houve | 0 | 0 |
| Não respondeu. | 16 | 6,4 |
| Total | 250 | 100% |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora⁸³

Ao analisarmos as respostas dos questionários, pudemos notar que 58% percebem a discussão da Educação Infantil localizadas em algumas disciplinas. O que nos leva a deduzir que as discussões não se fazem presentes em todo o Curso. As outras respostas como em *todas as disciplinas* e em *várias disciplinas* somadas perfazem um total de 29,7%, evidenciando, mais uma vez, que apesar de as ementas das disciplinas, como as de Fundamentos e Metodologias, referendarem a discussão elas não aparecem na fala dos alunos como disciplinas que abordam a Educação Infantil.

Ao relacionarmos a discussão sobre a Educação Infantil na Faculdade de Educação com a questão que solicita aos estudantes que apontem, em ordem de importância, as disciplinas que eles consideram que mais discutem a Educação Infantil, detectamos que as disciplinas Os Fundamentos e Metodologias são as que menos aparecem. A disciplina Sociedade Cultura e Infância é reconhecida como a disciplina que discute Educação Infantil no curso, como podemos evidenciar na tabela abaixo:

Tabela 12: distribuição das opiniões quanto a ordem de importância das disciplinas que discutem Educação Infantil.

| Ordem de importância | Disciplinas citadas pelos | Número de vezes que a | % |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------|
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------|

⁸³ O questionário piloto não continha essa questão (Nota da pesquisadora).

| das disciplinas citadas | alunos | disciplina foi citada | |
|-------------------------|---|-----------------------|-------------|
| 1 ^a | Sociedade Cultura e infância | 105 | 42 |
| 2 ^a | História da Educação | 44 | 17,5 |
| 3 ^a | Psicologia | 38 | 15,2 |
| 4 ^a | Arte e educação I e II | 32 | 12,8 |
| 5 ^a | Didática e formação de professores | 12 | 5,0 |
| 6 ^a | Fundamentos e Metodologias da Matemática I e II | 10 | 4,0 |
| 7 ^a | Alfabetização e letramento | 9 | 3,5 |
| total | | 250 | 100% |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora ⁸⁴

Relacionamos os dados sobre as disciplinas que mais discutiam a Educação Infantil com as afirmativas dos alunos e pudemos concluir que, embora os Fundamentos e Metodologias sejam disciplinas que assumem a Educação Infantil na própria nomenclatura, não se apresentam aos alunos como eixos de discussão específica da área. A esse respeito os alunos afirmam:

Nas disciplinas de fundamentos nós não vimos, pelo menos eu não presenciei a Educação Infantil nas disciplinas de fundamentos e metodologias não (E A -3, p. 5 -05/12/2006).

Você vai pras didáticas [fundamentos e Metodologias] todas e lá eles vão falar de primeira a quarta e claro não tem porque ser diferente. Mas não tem espaço pra discussão de Educação Infantil [...]. Eles partem do ponto da primeira série, daí pra frente, eles não têm a noção de como seria trabalhar ciências naturais na Educação Infantil (E A-8, 07/12/2006).

Em língua portuguesa, o professor em nenhum momento falou sobre isso. Não teve nada disso, então eu posso falar pra você Telma que o único professor que trabalhou comigo, Ensino Fundamental e Educação Infantil foi o professor de matemática e que eu aprendi um pouco (E A 11 – 14/12/2006).

A Educação Infantil também é mencionada na nomenclatura de outras disciplinas como, por exemplo, os Fundamentos e Metodologias e o Estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental.

As disciplinas de Fundamentos e Metodologia, de acordo com o currículo aprovado em 2003, são oferecidas do terceiro ao quinto período. Os alunos nos questionários apontaram que dentre as disciplinas de Fundamentos e Metodologia as que mais discutiram a Educação Infantil foram: Fundamentos e Metodologia da Matemática I e II, sendo citada 42 vezes por eles com variação da ordem de importância. Além disso, Fundamentos e

⁸⁴ O questionário piloto não continha essa questão (Nota da pesquisadora).

Metodologia das Ciências Humanas I e II aparecem 18 vezes citadas pelos alunos, seguindo o mesmo critério da disciplina já citada, e por fim a disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa 14 vezes.

Consideramos que o problema não consiste nas discussões específicas, localizadas em algumas disciplinas como Sociedade Cultura e Infância, Arte e Educação e Psicologia, mas no fato de só essas disciplinas serem classificadas pelos alunos como as que discutem a Educação Infantil no Curso. As outras disciplinas tão necessárias quanto as citadas para se fazer a discussão são pouco abordadas pelos alunos. Isso também nos leva a pensar que as próprias ementas podem ser limitadoras do trabalho do professor.

A partir disso, uma hipótese se nos apresenta: Será que as disciplinas de Fundamentos e Metodologia das Ciências Humanas, das Ciências Naturais, da Língua Portuguesa, da Matemática, não conseguem contemplar a discussão sobre a Educação Infantil? Será que os professores acreditam que a responsabilidade dessa discussão é da disciplina Sociedade Cultura e Infância por ela ter como especificidade a discussão a respeito da infância?

Ademais, as disciplinas consideradas pelos alunos que fazem discussões verticalizadas, acerca da Educação Infantil, são Sociedade Cultura e Infância, Psicologia, Artes e Educação. Mas porque eles não apresentam os Fundamentos e Metodologias como um ponto também de discussão sobre a Educação Infantil?

Pelo que podemos observar durante as entrevistas e nas afirmativas realizadas nos questionários, ocorre um maior número de respostas afirmativas quanto a existência de estudos e discussões sobre a Educação Infantil nos 1º e 3º períodos. Dos 129 alunos que fizeram as afirmativas, 82 (65%) estão naqueles períodos. Do quantitativo de alunos que migraram para o novo currículo (93 alunos)⁸⁵ e que estão fazendo adaptações curriculares 46 afirmaram que o curso discute sobre a Educação Infantil e quando fazem essa afirmação asseveram, ainda, que está localizada em algumas disciplinas:

O curso possui disciplinas que nos fornecem uma base teórica sobre a Educação Infantil. Sendo discutido várias teorias sobre o assunto (Q 5A-4).

Em algumas matérias tudo é voltado para a criança bem novinha, então prepara para a Educação Infantil (Q1B-13).

Sim, devido as disciplinas que são aplicadas que levam em consideração basicamente a Educação Infantil como: sociedade, cultura e infância e arte e educação (Q1B-22).

⁸⁵ Conforme dados fornecidos pela Secretaria do Curso de Pedagogia da FE/UFG, 325 estudantes migraram para o novo currículo. Entre eles, 93 aceitaram participar da nossa pesquisa respondendo ao questionário.

Sim, porque por meio das disciplinas obrigatórias, como estágio em Educação Infantil, cultura e sociedade entre outras, tivemos uma boa análise e debate sobre as teorias que abordam a Educação Infantil, análise das concepções de infância e de crianças por diversos autores com Froebel, Áries, Freinet, Montessori, Rousseau entre outros (Q 7B-10).

Nessa perspectiva uma questão é relevante: será que os professores da FE/UFG, no momento atual, se preocupam mais com a discussão da Educação Infantil?

Pelas falas dos alunos e pelas análises das respostas dadas por eles, podemos concluir que a discussão sobre a Educação Infantil está se tornando mais constante, até mesmo pela amplitude de publicações que possibilitam pensar em ações político-pedagógicas com as crianças pequenas. Ademais, alunos têm se envolvido em pesquisas que abordam a temática sobre a infância e realizado trabalhos finais de curso também nessa direção.

Em síntese, os alunos do 3º ao 9º períodos apresentaram respostas que mostram uma instabilidade em torno das discussões sobre a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Porém, ao mesmo tempo, percebemos que essas contradições estão contribuindo para se construir na Faculdade uma discussão de fato sobre essa etapa da educação básica.

3.4.2 O curso de pedagogia e a formação para a docência na Educação Infantil

É importante pensarmos que a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FE/UFG é algo novo e muitos alunos apontam que a discussão de forma sistemática só se deu a partir da reestruturação do currículo. Antes disso, podemos afirmar que a temática Educação Infantil era pouco vislumbrada pelos professores e alunos no Curso. Além disso, é necessário considerarmos que essa não era a proposta do Curso até a aprovação do currículo em 2003, apesar de professores já terem se aprofundado nos estudos e pesquisas.

Apesar de passarmos a conviver com a discussão, na FE/UFG, a respeito da formação de professores para atuar com crianças pequenas não é novidade no Brasil. Vários Estados, em outras universidades, já mantém essa tradição há anos.

Rivero (2001) faz uma análise do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pontua que desde a década de 1970 aquela Instituição habilita o profissional para desenvolver seu trabalho com a criança pequena. Naquele período, a habilitação que o Curso oferecia formava especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar no ensino de 1º e 2º Grau, dedicando-se a formar professores nas habilitações de Magistério 2º Grau, Educação Especial (Deficiência Mental e Auditiva) e Educação Pré-Escolar.

A Universidade Católica de Goiás (UCG) no seu Curso de Pedagogia, em 1980, habilitava o pedagogo para atuar no Magistério de 2º Grau (disciplinas pedagógicas), no Magistério de 1º Grau (docência nas séries iniciais de escolarização) e para a pré-escola e alfabetização (FIRMINO, 2005).

Importante destacarmos a atuação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) que desde 1981 passa a formar professores para atuarem com crianças de quatro até seis anos num Curso de Pedagogia específico, pois “[...] em função das exigências do mercado de trabalho, representado pela rede pública e privada fez-se uma junção das habilitações” (SILVA et al., 2002, p. 36). Assim, o curso passou a formar o professor para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade vem se repetindo em vários Estados e instituições formadoras no Brasil (MIEIBI, 2002).

Porque a FE/UFG, com sua postura atuante no campo da Educação, reconhecidamente nos movimentos sociais como pioneira na formação de professores e, que se propõe a uma formação na totalidade, não se preocupou antes em discutir e formar para a referida etapa da Educação Básica. Quais os motivos que levaram a referida instituição contemplar a formação desse profissional?

As políticas educacionais da década de 1990, tanto no âmbito das normatizações legais quanto dos movimentos de educadores, pleiteavam as mudanças que já sinalizavam para a inserção da formação de professores para atuar na Educação Infantil em nível superior. Podemos vislumbrar a presença dessa luta na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, dentre outras leis. O documento elaborado, em 1999, pela Comissão de Especialistas da Pedagogia também reforçava a necessidade dessa formação.

Pelas entrevistas realizadas com professores, observamos que um dos apontamentos dessa mudança se configura pelas modificações ensejadas pelas normatizações das políticas públicas para a formação do profissional para atuar na Educação Infantil. É importante ressaltarmos que apesar de já ter sido feita a discussão com vistas a habilitar o professor para a Educação Infantil, trata-se do cumprimento de uma exigência legal e de uma concepção de grupo como afirma um dos professores entrevistados

[...] eu acho que é uma resposta também a uma exigência legal, mas é sobretudo uma decisão nossa, apesar de ser uma exigência legal que os cursos de pedagogia possam ter Educação Infantil nós poderíamos não ter. Nós poderíamos ter continuado só de 1ª a 4ª série. Tomamos a decisão de ter. A gente não pode atribuir o fato de ter tomado essa decisão só pelo fato de que isso está posto, né. Nós consideramos é claro, questões de natureza política né, a Educação Infantil tende a se expandir (E P-1, 10/10/2006).

Então, esse contexto nacional da implantação da LDB, da discussão do perfil e da formação de professores, não só pedagogo, mas de todas as licenciaturas acabou provocando a elaboração das diretrizes curriculares pra formação de professores do Conselho Nacional de Educação. Então, a Faculdade de Educação nesse contexto, tinha que responder a essa reformulação né, a partir do momento em que você tinha novas diretrizes pra formação de professores (E- P 5, 26/06/2007).

Essas afirmações são corroboradas pelas abaixo expostas, as quais estão contidas no PPP do Curso de Pedagogia da FÉ/UFG:

O curso de Pedagogia, ora proposto, foi concebido a partir da reflexão, da discussão e da avaliação do currículo então em vigor e das necessidades das redes de ensino que, sobretudo na década de 1990, passaram por alterações implementadas nas redes públicas por meio do processo de municipalização da educação e de estruturação da política pedagógica para a Educação Infantil e a conseqüente transferência desse nível de ensino para a rede pública municipal (FE/UFG/PPP, 2003, p. 13).

Há alunos que apontam que o curso não trata da Educação Infantil por realizar as discussões de forma localizada, isolada e, também, por meio de conversas informais e não sistematizadas com análises de textos, não permitindo uma compreensão ampla do processo educativo nessa etapa. Essas práticas, segundo os alunos, impossibilitam muitas vezes, a ação do futuro profissional da educação. Eles afirmam que o Curso não lhes dá essa formação, principalmente aos alunos que migraram para o currículo novo. Quanto a isso, um estudante argumenta:

[...] as disciplinas de Fundamentos, e Metodologias, trabalhou isso muito superficialmente, não aprofundou nessa questão, ficou centrado mesmo no Ensino Fundamental, não sei se porque foi no segundo ano, então o primeiro ano do novo currículo né, não sei se por causa disso, talvez os professores ainda não estavam preparados pra poder tá trabalhando com a gente, então assim foi muito superficial mesmo. Não me sinto preparada para atuar na Educação Infantil (E A-15 11/12/2006).

Consideramos que o Curso de Pedagogia da FE/UFG está desenvolvendo uma nova experiência. A mudança do seu currículo implica em se ter que repensar a estrutura, a organização, as concepções e as perspectivas acerca do papel da formação do profissional que vai atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Podemos afirmar que, de certo modo, a Faculdade de Educação entra numa nova etapa. Ou seja, de maneira diferenciada da década de 1980, posicionando-se contra um tipo de formação de professor que o fragmentava subdividindo a sua própria profissão, formando os que pensavam e os que

executavam, embora acompanhando o movimento de luta dos educadores, e dos profissionais de Educação Infantil.

Na atualidade, o Curso de Pedagogia se propõe a formar o professor para atuar na Educação Infantil, princípio regulamentado pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso, que traduz esse espaço de atuação do professor como um lugar não escolarizante, que deve buscar formar a criança na sua totalidade e alicerçada numa concepção lúdica.

Como demonstrado anteriormente, os alunos afirmam que o Curso de Pedagogia trás elementos para a formação do professor de Educação Infantil, mas reafirmam que a ênfase continua sendo o Ensino Fundamental.

Sim, o curso de pedagogia oferece fundamentação para atuar não apenas na Educação Infantil como também no Ensino Fundamental, porque são muitas as discussões feitas sobre ambas modalidades de ensino. Entretanto, parece haver uma maior ênfase no Ensino Fundamental, o que outro lado não desabilita o pedagogo para atuar na Educação Infantil (Q 7C-6).

Sim, pois a todo momento estamos relacionando a Educação Infantil na nossa formação, mas compreendo que essa discussão poderia ser ainda mais aprofundada. Pois o curso abrange mais 1ª a 4ª série do que ed. Infantil (Q 5A-7).

O enfoque maior é dado ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil é superficial (E A 5-1).

Não, pois a nossa formação está mais voltada para a primeira fase do Ensino Fundamental (Q 5D-4).

Um outro dado evidenciado por nós é que ao mesmo tempo em que os alunos destacam que o Curso de Pedagogia os prepara para atuar na Educação Infantil ele também os habilita para o exercício de tarefas em outros campos da educação:

Não só na Educação Infantil, o foco é voltado para ela com certeza quem faz um bom curso consegue atuar nesta área, mas o curso dá base para outras áreas (Q 3C-21).

Não só na Educação Infantil, em outras áreas também (Q 3A-5).

O curso de pedagogia tem um grande campo de trabalho, podemos trabalhar desde a Educação Infantil até a educação de adultos (Q 1C-14).

Acho que ele nos prepara não só para Educação Infantil, mas para outras áreas em que podemos atuar (Q 1A-21).

O curso não prepara especificamente para atuar na Educação Infantil. Ele lança as bases teóricas para o aluno atuar com educação de jovens e adultos, Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Q 7C-13).

Os alunos mostram também que a contribuição do Curso se dá na medida que lhes possibilita ampliar o olhar e as identificações com os campos de atuação como, por exemplo, a Educação Infantil. A esse respeito os alunos indicam:

Vem contribuindo, no sentido de pressupostos teóricos e principalmente no que se refere a Educação Infantil, pois a discussão nessa área vem ganhando um espaço significativo. (Q 7A-6)

Em outros momentos dizem que o Curso enfoca a Educação Infantil, mas apresentam algumas considerações acerca dessa ênfase pontuando que ainda está falha, precisando apresentar algumas mudanças significativas. A esse respeito os alunos pontuam:

[...] aqui na Faculdade de Educação quem sabe [...] poderia ter uma disciplina voltada pra Educação Infantil, ter mais assim no quarto período, no terceiro, no quinto.

[...] no primeiro período a gente tá vendo psicologia ainda, sociologia , então eu acho que tá assim muito recente pra vê Educação Infantil [a aluna está se referindo a disciplina Sociedade Cultura e Infância] (E A 6, p. 4 – 04/12/2006).

Além disso, importante salientarmos que 24,5% dos alunos pesquisados sinalizam que o Curso não lhes prepara adequadamente, como podemos evidenciar abaixo:

Penso que o tema Educação Infantil é pouco discutido, portanto não é oferecida preparação suficiente, mesmo porque este assunto é discutido somente em duas disciplinas estágio e Sociedade Cultura e infância, de forma específica (Q 7C-8).

A Educação Infantil na faculdade deixou muito a desejar, não foi muito aprofundado este tema tão importante (Q 7A -2).

A omissão é grande e ninguém discute, é algo que fica ao acaso, é discutido na disciplina sociedade, cultura e infância, mas daí pra frente as pessoas se esquecem e aí é muito comum você vê o pessoal pensando no pedagogo como se fosse só de primeira a quarta série, o pessoal as vezes até pergunta: há você também pode trabalhar Educação Infantil. Mas como isso foi trabalhado na formação? Muito pouco e precariamente (E A-7, 05/12/2006).

Ao analisarmos as percepções dos alunos sobre a Educação Infantil no Curso de Pedagogia, podemos concluir que eles acreditam na ocorrência de discussões sobre a Educação Infantil, porém esta se dá de forma isolada, sendo destacado por 54,8%

participantes da pesquisa que o enfoque sobre Educação Infantil aparece mais em algumas disciplinas.

3.4.3 Infância e Educação Infantil no curso de Pedagogia

Sob a ótica dos alunos, as abordagens sobre a Educação Infantil no Curso de Pedagogia acontecem, apesar de estarem situadas em certas disciplinas do curso. Mas qual será a concepção sobre a infância que embasa esses alunos? De que maneira eles vêem importância em se compreender a criança e suas especificidades? Como compreendem a Educação Infantil como etapa da Educação Básica?

Apresentamos no quadro abaixo três categorizações das respostas dos alunos participantes da pesquisa quanto ao conceito de infância:

Quadro 3: Conceito de infância dos alunos do curso de Pedagogia⁸⁶

| Conceitos de infância | Números |
|------------------------------|----------------|
| Período da vida | 55 |
| Fase maravilhosa | 36 |
| Tempo de brincadeira | 75 |
| Inocência | 39 |
| Sem preocupações | 20 |
| liberdade | 22 |
| fantasias | 14 |
| Amor | 37 |
| Total | 298 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

A concepção de infância que os alunos apresentam articula-se a vários elementos, muitas vezes contraditórios, mostrando a visão que os adultos têm sobre a criança que se constitui num dado momento histórico, como um conceito abstrato, idealizado. Essa idealização pode ser caracterizada nos depoimentos que retratam a infância como: período da vida (55), fase maravilhosa (36), tempo de brincadeira (75), inocência (29), período sem preocupações (20), momento em que a criança é livre (18), fantasias (14), amor pleno (37).

Essas características são atribuídas à sua natureza, demonstrando, como aponta Charlot (1986), a idéia de natureza infantil, de igualdade entre todas as crianças, como se todas elas fossem dessa forma, independente do contexto histórico do qual fazem parte. Assim, segundo Barbosa (1997), nega-se a história, a construção do sujeito numa dada realidade⁸⁷.

⁸⁶ Alguns alunos apresentaram mais de uma afirmativa (Nota da pesquisadora).

⁸⁷ A esse respeito Engels; Marx (2002) mostram que a relação histórica está diretamente ligada às relações que os homens estabelecem com a natureza a fim de produzir a realidade. “O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos

Podemos inferir que a visão idealista é marcante nos depoimento de muitos alunos. Caracterizam o desenvolvimento e aprendizagem num momento da infância, considerando-o como o único capaz de imprimir na criança conceitos, valores, formas de agir e de ser para usar para a vida. A criança nesse momento não é reconhecida nas suas especificidades, como nos outros momentos da vida que se constituem historicamente. Essas concepções estão imbuídas de significações ideológicas, tanto na relação da forma como o adulto a vê, quanto como a sociedade a concebe. Nas idéias acerca da infância apresentadas pelos alunos, pudemos evidenciar que a criança é vista como um ser que ainda não é social, devendo, portanto, pelo adulto, ser socializada. Daí dizemos que a criança é compreendida como a-histórica, como se seu papel social e seu desenvolvimento fosse algo natural, independente das condições sociais de vida, de classe e do meio cultural. (CHARLOT, 1986).

A criança, portanto, é vista como um sujeito que tem potencialidades e que os futuros profissionais da educação que vão atuar diretamente com elas devem deixá-las construírem, por elas mesmas, por meio das descobertas individuais, o mundo que as cercam.

Recortamos a infância numa perspectiva semelhante àquela definida na ótica rousseuniana, segundo a qual o indivíduo deve ser protegido, a fim de construir, mediante suas experiências, as suas próprias potencialidades. Para tanto, os adultos devem educá-las para serem fortes, deixando a natureza boa dessa criança sobressair. Rousseau (2001) preconizou que é fundamental que a criança tenha liberdade de se expressar, de experienciar, por meio de suas ações. Essa concepção deu base para outros teóricos da pedagogia como Froebel e Montessori e ao próprio Piaget a construírem essa idéia de criança, idéia debatida em alguns momentos do Curso, mas que parece não estar elaborada de forma crítica por boa parte dos alunos entrevistados.

A perspectiva sócio-histórico-dialética se contrapõe a essa idéia, pois a criança se apropria, desde que nasce, de um ambiente humanizado, com alimentos, objetos, vestuário, instrumentos, linguagem. Esses objetos e ações construídos já são condicionados pelo homem. Trata-se de um processo de reprodução no sujeito que só se dá na medida em que o sujeito, na relação com o mundo objetivo, “[...] empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado significando domínio diante de um objeto que forma as “correspondentes ações e operações motoras e mentais” (LEONTIEV, 1991, p. 65). Portanto, a teoria sócio-histórica compreende a criança na sua realidade concreta, e não como um ser abstrato e único, pretensamente científico da condição de natureza infantil.

são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”.

Percebemos que os alunos do curso de Pedagogia da FE/UFG apresentam essas idéias. Será que esses estudantes estão aprendendo as concepções de infância de forma crítica? Qual é o foco que os professores que discutem infância apresentam? De que maneira eles fazem a mediação entre o conhecimento historicamente produzido e o estudante?

O professor tem consigo elementos de sua história de vida (cultural, social e material), sendo constituinte e constituído por essa realidade. Nesse sentido, é importante pontuarmos que:

Assim, as mediações podem ganhar caráter alienante, quando constituídas em paradigmas que defendem o conhecimento de forma linear, quando encaram o processo de formação da criança de modo unilateral. Ao contrário, dada uma postura emancipadora por parte do professor, vários elementos que sustentam a relação pedagógica podem encaminhar à constituição e o reconhecimento da omnilateralidade, conforme bem entendeu e defendeu K. Marx (BARBOSA; MARTINS, 2005, p. 12).

É relevante, portanto, que os professores tenham consciência de que os alunos, em sua grande maioria, apresentam essas concepções sobre infância e possam junto com eles repensarem de que infância se deve tratar ao ser professor e de que Educação Infantil.

Notadamente, os alunos apresentam constantes respostas contraditórias que delimitam certas características ambíguas ou antagônicas quanto ao modo de eles compreenderem a criança. A idéia da criança abstrata ainda que se reconheça a criança concreta encontra-se presente, por exemplo, quando:

É uma fase “bonita”, mais muito difícil a criança sente muitos medos, não tem autoridade de decidir, ela sofre com seus problemas, ela precisa aprender tudo isso é uma tarefa difícil para criança (Q 5A-7).

Um período em que a criança tem de desenvolver suas potencialidades tem seu espaço, com sujeito de participação e história (Q 7A-7).

Sentimento construído histórico e socialmente e que não é muito remoto. Fase inicial da vida humana marcada por uma extrema dependência do outro, do afeto por brincadeiras e por uma grande possibilidade de aprendizagem (Q 7B-5).

A criança é vista pelos adultos numa perspectiva de futuro. Os alunos vêem que é preciso que a infância seja educada, a fim de se obter uma boa preparação, para que no futuro ela conduza o sujeito a ser um homem de bem e, para isso, é necessário socializá-la. Essas idéias são claramente demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4: Opiniões dos alunos quanto a importância da Educação Infantil na formação da criança⁸⁸

| Educação Infantil na formação da criança | Número |
|---|---------------|
| Socialização | 95 |
| Principal etapa da vida | 26 |
| Período de formação | 86 |
| Precisa ser educada | 25 |
| Prepara para o futuro | 43 |
| Produto do meio | 31 |
| total | 306 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

A concepção de infância apresentada pelos alunos evidencia o conceito de infância que se construiu ao longo do processo histórico que camufla ideologicamente a criança real, tanto na relação criança – adulto quanto criança e sociedade. De acordo com Charlot (1986), essa concepção de infância, como um *período de formação, etapa da vida*, como afirmam os discentes, está ligada à idéia de natureza infantil. A criança é vista como um ser fraco e incompleto, naturalmente dependente do adulto. Ela também é considerada como um ser que ainda não é social, ocupando um lugar marginal nas relações sociais, devendo ser *socializada*.

Assim, a criança desenvolve culturalmente as suas possibilidades (inatas) com o outro, sendo validada a idéia da criança ativa, ocultando-se a idéia concreta de que esse desenvolvimento é construído nas relações sociais, determinado historicamente pela condição de classe. É importante ressaltarmos que se camufla a realidade, mas é necessário compreendermos que a criança se constitui nas relações sociais historicamente determinadas e que a concepção de infância é um construto social (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2005).

Barbosa (2001) faz uma análise das concepções de infância presentes em documentos que abordam os direitos da criança, dentre eles a Declaração dos Direitos da Criança. Ela pontua que esse discurso ideológico difundido pelo senso comum é naturalizado nas relações sociais. A concepção de infância se traduz:

[...] de uma infância dependente e subordinada passível de ser discriminada pelo que não tem. Nesse prisma, a criança é percebida do ponto de vista negativo: aquele ser que é ou aquele ser que “não é adulto”, um ser inacabado, que deverá ser educado e encaminhado para tornam-se um verdadeiro adulto (BARBOSA, 2001, p. 5).

⁸⁸ Alguns alunos apresentaram mais de uma afirmativa (Nota da pesquisadora).

A infância como um construto social apresentada pelos alunos se dá na relação da criança com os sujeitos, com os objetos, com o mundo concreto do qual ela faz parte. Podemos perceber isso quando eles falam que a criança:

[é] Sujeito de um processo histórico (Q 7A-16).

Deve ser compreendido como um ser social e histórico capaz de construir sua história através das relações tanto com os adultos como com outras crianças (Q 7B -10).

Percebemos que é necessária uma discussão mais sistemática acerca das concepções sobre infância no Curso de Pedagogia, pois precisamos superar essa visão de infância unicamente como a base para o futuro. Não devemos esquecer que a criança tem sua especificidade, assim, como o adolescente, o adulto, o idoso. Devemos compreendê-la como hoje e não como um *vir-a-ser*, o futuro da sociedade.

É preciso que compreendamos a criança como um sujeito social de uma dada realidade. É preciso percebermos que não há infância – abstrata – e sim infâncias constituídas historicamente.

Os estudantes, quando perguntados acerca da concepção que têm sobre criança, remetem-na à escola como espaço de aprendizagem, como um lugar em ela deve ter a possibilidade de se desenvolver. Acerca dessa afirmação, os estudantes localizam a Educação Infantil como um lugar de aprendizagens que possibilitem o desabrochar das potencialidades inatas. Outros mostram-na como um lugar que a criança tem que aproveitar para possibilitar a ela a aprendizagem de valores, pois é o tempo que mais se aprende, é o lugar onde se deve deixar a criança aprender. É isso que se expressa no quadro 5:

Quadro 5: Opiniões dos alunos quanto ao conceito de Educação Infantil importância da Educação Infantil na formação da criança⁸⁹

| | números |
|--------------------------------------|----------------|
| Aprendizagem de valores | 77 |
| Tempo que mais se aprende | 36 |
| Momento de aprender | 39 |
| Momento de desenvolvimento cognitivo | 27 |
| Momento de construção | 41 |
| Primeira etapa da Educação Básica | 23 |
| Espaço de socializações | 63 |
| Total | 306 |

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora

⁸⁹ Alguns alunos apresentaram mais de uma afirmativa (Nota da pesquisadora).

É certo que a Educação Infantil é um espaço que deve privilegiar as aprendizagens e criar espaços de possibilidades, mas não podemos ter em mente que ela é o lugar que precisa ser aproveitado como momento único de aprendizagens, pois não é. Cada momento da vida, cada espaço escolar e não escolarizante, tem que primar por especificidades, levando em consideração os sujeitos ali presentes. Nas palavras de Barbosa (1997):

[...] a criança integra-se em uma sociedade humana, na qual as relações se configuram ativas e dinâmicas, as quais só podem surgir e existir considerando-se a consciência individual como locus da atividade de conhecimento, de criação, de admiração, de valorização. A criança aqui, não é concebida isoladamente, mas repleta de possibilidades oferecidas por outras pessoas e pela ‘sociedade das coisas’ (expressão emprestada de Gramsci), da qual precisa ter certo conhecimento (BARBOSA, 1997, p. 133).

Podemos concluir que a preocupação com o papel das instituições direcionadas ao atendimento e educação de crianças desde a mais tenra idade é fundamental, na perspectiva da criança se compreender como parte da sociedade e a sociedade como parte dela. Cabe aqui recordamos as palavras de Vygotsky (1998):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades - tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOSKY, 1998, p. 110).

O professor de Educação Infantil formado no Curso de Pedagogia deve perceber a sua importante posição diante da criança, deve compreender que tanto ele quanto a criança são sujeitos que interagem num movimento dialético – constituintes e constituídos da história, percebendo-se como transformadores da realidade, valorizando o conhecimento, não em

detrimento das relações afetivas, mas compreendendo-o como um processo interligado (BARBOSA; MARTINS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura pela qualidade da Educação Infantil está na mesma direção que a busca da qualidade em prol da formação de professores. Num momento histórico essas duas linhas, aparentemente distintas, porém extremamente interdependentes se entrecruzam e colocam à mostra os avanços e os retrocessos que configura esses dois espaços sociais de sujeitos constituintes e constituídos por essa realidade.

Esses encontros e desencontros desencadearam uma série de movimentos, debates, seminários, manifestos, fóruns, cursos e pesquisas, que têm contribuído significativamente no (re) pensar o campo da formação de professores e, ao mesmo tempo, da Educação Infantil. Em torno dessa problemática, várias questões se mostraram pertinentes e necessárias de serem perquiridas como o financiamento, a legislação, as propostas curriculares e a formação profissional.

Do ponto de vista histórico, a educação formal da criança pequena no Brasil foi e é marginalizada, pela natureza do atendimento, pelo fato do não direcionamento de financiamento pelas políticas educacionais, se mantendo a partir da ajuda de programas de governos e não de políticas públicas sólidas, que de fato pudessem possibilitar uma formação cidadã.

A criança se apresenta nesse contexto, em todos os seus sentidos, plena, inteira, com especificidades e necessidades, desejos e alegrias, perguntas e respostas, com seu ritmo, suas brincadeiras e sua capacidade de ressignificar a realidade que a cerca. Porém, ao mesmo tempo, a ela são negadas as condições necessárias de se constituir como sujeito.

Nós professores, pesquisadores, estudiosos da área, militantes da educação da criança pequena, lutamos e buscamos sempre a Educação Infantil que tenha como foco do processo de aprendizagem a criança, que ela possa de fato, vivenciar uma Educação Infantil

de qualidade, possibilitando-lhe o rompimento com concepções preconceituosas e marginalizantes, visando a construção de uma instituição que se norteiem por um projeto pedagógico que contemple as necessidades e especificidades da infância.

Ao escolhermos a temática Educação Infantil no Curso de Pedagogia, sabíamos que não seria um percurso fácil, mesmo porque na realidade e no movimento em que o Curso se insere há impossibilidade de apreendermos todos os constituintes necessários. Mas, num esforço de superarmos o limite imposto pelo momento histórico, buscamos compreender os vários determinantes do objeto investigado. Nesse sentido, a presente dissertação configura-se num conjunto de trabalhos da área educacional que têm como princípio a investigação séria e comprometida com o aprofundamento do debate e das pesquisas em Educação Infantil e formação de professores.

O caminho que necessitamos percorrer para a compreensão do objeto iniciou pelas discussões que circundam a área, visando compreendermos os avanços e os recuos existentes no campo das políticas públicas como financiamento, cobertura, instrumentos de avaliação, formação de seus profissionais.

É preciso compreendermos, como movimento necessário, o contexto de produção da própria análise e a relação direta com o objeto da investigação, nesse caso o lugar que a Educação Infantil ocupa no Curso de Pedagogia sob o olhar dos seus discentes. Nosso objetivo específico foi o de discutir o Curso de Pedagogia como espaço necessário para a formação do professor de Educação Infantil, devendo ser ali o seu lugar de direito. Para tanto, utilizamos de vários interlocutores que favoreceram a nossa compreensão a respeito da temática.

Alguns questionamentos foram surgindo na busca da apreensão do objeto em seus multideterminantes. Como os discentes compreendem e localizam as discussões acerca da Educação Infantil no Curso de Pedagogia? De que forma eles analisam a sua futura atuação como professores de Educação Infantil? Será que os cursos de Pedagogia no âmbito geral darão conta da complexidade da formação de professores para a atuação com crianças de 0 até seis anos? Será que esses alunos percebem as especificidades de cada etapa da educação? São questões complexas que se descortinam ao buscar compreender o Curso que se propõe formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A nossa busca se deu à medida que captando as várias dimensões do objeto de investigação, chegando à respostas provisórias, porém que possibilitaram desvelarmos as condições de existência da formação de professores para a Educação Infantil na FE/UFG.

Assim, no primeiro capítulo analisamos as relações existentes entre formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, evidentemente, considerando o modo de produção capitalista. Abordamos como o campo das políticas públicas na sua dinâmica concreta, nos seus avanços e retrocessos, na sua relação com a formação do professor, aliada ao mercado, ainda se constituem como elementos centrais nas políticas e ações dos governos. Constatamos também que a formação para o professor de Educação Infantil ainda se faz de forma incipiente e superficial.

Porém, ao mesmo tempo, detectamos que diversas pesquisas vêm validando e reafirmando cada vez mais a necessidade da formação do professor de Educação Infantil em nível superior para a atuação junto às crianças pequenas.

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil é referendada na Constituição de 1988, que reconhece como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas, definindo, com base nessas premissas, a criança como sujeito de direitos. Na Constituição assim como no ECA a criança torna-se sujeito de direitos públicos, isso significa que o Estado passa a assumir a responsabilidade social em relação à infância complementando a ação da família. Essas Leis representam para a infância um avanço incontestável em relação às políticas públicas anteriores, que compreendiam a criança como objeto de tutela, porém sabemos também que as Leis por si só não são capazes de garantir a transformação da realidade.

A formação dos profissionais que atuam na educação de crianças pequenas também é outro elemento que passa a ser discutido, havendo grande debate nacional a fim de possibilitar aos profissionais que trabalham com a infância a garantia de uma formação inicial e em serviço, e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. Assim, a partir da LDB/1996 os profissionais que atuam diretamente com as crianças em creches e pré-escolas devem ser considerados professores.

São esses os movimentos que vão demarcar a assunção da Educação Infantil e a sua valorização, apesar dos avanços e recuos. Do ponto de vista legal, o campo de formação de professores, em especial o Curso de Pedagogia se torna então um espaço formativo desses profissionais.

Entendemos o nível superior como a formação inicial para o exercício do magistério, à medida que o professor necessita de uma compreensão ampla acerca do que seja educação, formação dos sujeitos, processos de aprendizagem, desenvolvimento socioeconômico, dedicação integral às atividades e condições adequadas de trabalho atendidas

em sua totalidade, exigindo, portanto, uma formação sólida, como referenda a ANFOPE (2002).

É importante destacar que o que pontuamos em nosso trabalho não é a defesa de um Curso de Pedagogia que se preocupa especificamente com a formação de professores para atuar com a educação da criança pequena, centralizando as discussões acerca da Educação Infantil, com vistas à formação exclusiva de um *educador infantil*. O que defendemos é um curso que garanta a formação de um profissional capaz de atuar em todos os campos da educação, possibilitando a construção da autoria de seu percurso formativo, reconhecendo a educação na sua totalidade e, ao mesmo tempo, compreendendo as especificidades de cada etapa de sua identidade profissional.

Pudemos constatar em nossa pesquisa com os discentes do Curso de Pedagogia da FE/UFG que a formação de professores para a Educação Infantil ainda está atrelada à idéia de que não é necessário nível superior para atuar junto às crianças pequenas, e esse dado é mais alarmante quando analisamos o atendimento oferecido às crianças de zero a três anos, pois nessa etapa a ausência de profissionais habilitados é cada vez maior.

Evidenciamos, também, que a formação proposta e implementada pelo MEC visa um aligeiramento dessa formação. Esse órgão preocupa-se exclusivamente com dados estatísticos, conseqüentemente, não permite que se veja a realidade da formação desses profissionais. Essa formação proposta coaduna com os princípios neoliberais que ganharam força no Brasil na década de 1990.

No segundo capítulo deste trabalho dissertativo, apontamos que um dos espaços de formação para atuar com crianças pequenas tem sido o Curso de Pedagogia, o qual sofreu, no seu percurso histórico, diversas modificações por meio de lutas e embates teóricos, o qual passou a formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (maior enfoque) e na Educação Infantil. De fato, essa formação no curso ganha maior destaque na década de 1990 à medida que a Educação Infantil passa a ocupar um lugar mais central nas políticas educacionais. Porém, como evidenciamos no segundo capítulo, esse processo não é linear e tampouco, tranquilo, haja vista que políticas de aligeiramento da formação dos profissionais de educação está se dando de forma cada vez mais presente no campo das políticas públicas.

O Curso de Pedagogia da FE/UFG assume em 2003 a formação desse profissional, o que até bem pouco tempo atrás não fazia parte de seu projeto de formação. A Educação Infantil no referido Curso, como pudemos constatar em nossa pesquisa, assume um lugar diferenciado de períodos anteriores, porém, ainda é marginal, no próprio currículo. O Projeto

Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia afirma não pretender dar um olhar escolarizante à Educação Infantil. No entanto, ao se definir por essa política de formação, que é um dos pontos que os estudiosos da Educação Infantil defendem, corre o risco de cair em outro extremo, tão criticado por pesquisadores da área, que é o enfoque exclusivamente lúdico, acreditando-se que só pelo lúdico (como brincar) propiciar-se-á o desenvolvimento do ser humano. É importante ressaltarmos que defendemos o lúdico para a Educação Infantil, porém, ela tem que dar conta de outras especificidades da criança, que se constitui no processo de aprendizagem, que não só a brincadeira.

Ao analisarmos a estrutura curricular do Curso, percebemos a Educação Infantil, sendo gestada, porém, ainda de forma marginal, pois, como os alunos evidenciaram, a Educação Infantil ainda está atrelada ao Ensino Fundamental.

O Curso possui algumas disciplinas que, para os alunos, foram as que mais se preocuparam em discutir a Educação Infantil, porém, é importante pontuarmos que estão localizadas nos fundamentos educacionais e não em todo Curso, destacando-se entre elas Sociedade Cultura e Infância, Arte-Educação, Psicologia e História da Educação.

A discussão em torno da Educação Infantil na disciplina História da Educação, por exemplo, mostra que o tratamento dado a essa etapa educacional está ocorrendo sob outras perspectivas, demarcando uma possibilidade de ampliação para outras disciplinas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras.

As disciplinas denominadas *Fundamentos e Metodologias* não são referendadas com ênfase pelos alunos, apesar de em suas nomenclaturas e ementas fazerem menção à Educação Infantil. Numa análise mais detalhada, percebemos que a discussão sobre a infância e sua educação antes de seis anos de idade ainda ocupa um lugar secundário nessas disciplinas, tanto do ponto de vista dos alunos, quanto do ponto de vista da estrutura da disciplina.

Verificamos também que houve avanços em relação à discussão e aprofundamento a respeito do conhecimento sobre a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Como dissemos anteriormente, ela ocupa um lugar no Curso, mesmo que ainda marginal. Entretanto, os próprios professores estão estudando, organizando-se em grupos a fim de analisarem o currículo, o que tem sido importante para a formação. Destacamos aqui a necessidade de se ouvir mais os estudantes, pois eles podem mostrar o currículo em movimento, as suas contradições, os avanços. O que é necessário manter ou superar.

A criança e a infância são temas que começam a ocupar espaço no Curso de Pedagogia da FE\UFG, ainda que restrito, começando pela inclusão de disciplinas que se

referem a essas concepções, pensadas como uma área específica do conhecimento e que englobam um conjunto de saberes teórico-práticos a respeito da educação de crianças de zero a seis anos, possibilitando uma atuação consciente e significativa do futuro profissional.

A concepção que os alunos apresentam sobre infância, criança e Educação Infantil se materializa num caráter de ambigüidade como foi pontuado no último capítulo de nosso trabalho.

O estágio na Educação Infantil também é apresentado pelos alunos como um espaço que possibilita o contato e o conhecimento das realidades, das concepções e práticas educativas realizadas nas instituições de atendimento educativo à criança pequena. Porém, é necessário pontuarmos que os alunos apresentam inúmeras críticas ao curso. No estágio, por exemplo, pois acreditam que o tempo é curto para vivenciarem e, ainda, elaborarem propostas para superação dos problemas encontrados nas instituições que frequentam. Além disso, apontam as disciplinas que não evidenciam a relação teoria e prática para ser professor de Educação Infantil.

Essas ações e preocupações com a formação do professor que irá atuar tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um ponto que merece destaque, pois a FE\UFG vem (re) pensando o currículo e como possibilitar que de fato seja formado nesse curso um profissional que possa intervir na prática social, propondo movimentos de superação dessa lógica neoliberal.

A FE\UFG vem se mantendo firme e combativa no tocante às políticas ensejadas pelas políticas educacionais do Ensino Superior que visam o sucateamento e a ausência de investimentos por parte do Estado. Ela se mantém firme no propósito de continuar sendo uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, ela permanece mantendo presente a função social da Universidade, contrariando o princípio neoliberal e resgatando o seu papel principal que é o de propiciar o desvelamento da ideológica, buscando transformar o real e fazer a história.

Não estamos aqui reivindicando mais disciplinas de Educação Infantil, mais estágio, ou mais prática voltada para tal, e sim uma sólida formação teórico-prática que garanta a formação sólida para a que o Pedagogo atue em todos os campos da educação. Acreditamos ser necessário discussões referentes à criança pequena e à Educação Infantil, em várias disciplinas, na FE\UFG, e não em algumas e muito menos dependendo da “boa vontade” do professor. É importante compreendê-la como parte da totalidade de discussões que devem estar presentes em todos os espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** *Educ. Soc.*, out. 2006, vol.27, n.º.96, p.819-842.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia.** Goiânia: UFG, 2002. 220f. (Dissertação de Mestrado em Educação).

ALMEIDA, Ordália A. de. Teorias sobre a formação do professor: referências para o profissional da Educação Infantil. In: OSÓRIO, Alda M. (org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo Grande-MS: UFMS, 2003. p. 205-216.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho.** 4 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2001. 258 p.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas-SP: Cortez, 2003. 200 p.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, 2001, n. 74. (Dossiê “os saberes docentes e sua formação”). p. 251-284.

_____. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** Campinas: Autores Associados, 2002. 228 p.

_____. Neoliberalismo e a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil. In: LOMBARDI, José C. **Temas de pesquisa em educação.** Campinas-SP: Autores associados, 2003. p. 26-38.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores associados, n. 113, julho, 2001b. p. 167-184

_____. DUARTE, Newton (org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. 120p.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.251p.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública.** Campinas-SP: Autores Associados, 1997. 75 p.

BARBOSA, Ivone G. **Pré-escola e formação de conceitos:** uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. São Paulo: FEUSP, 1997, 169f. (Tese de Doutorado).

_____. **A educação infantil:** perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999a (impresso). 10 p.

_____. **A Creche:** história e pressupostos de sua organização. Goiânia, 1999b. (digitado). 12p.

_____. **Infância e _educação em direitos humanos.** Goiânia: FE/UFG, 2001. (impresso) 10p.

_____. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás:** história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: UFG, 2003. 45 p.

_____; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. **Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco:** ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. Anais IV Seminário das Licenciaturas da Universidade Católica de Goiás, 2006. 12 p.

_____; COSTA, Maraiza. **Mulher, mãe, professora:** discussões de gênero e seu papel no processo socializador da infância. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2006. 24 p.

_____; MARTINS, Telma A. T. **Formação de conceitos em educação infantil:** o enfoque da revista nova escola. Relatório Final/PROLICEN/UFG, 1999. 15 p.

_____. **As concepções de alunos–professores de pedagogia sobre o processo de formação de conceitos:** da teoria à prática. Relatório Final/PROLICEN/UFG, 2000. 21 p.

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56). 119 p.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 358 p.

BORGES, José Leopoldino das G; CARNIELLI, Beatrice Laura. A educação e a estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 113-139

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia, F. Tendências pela demanda do ensino superior: Estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho/2001. p. 129-152.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 247 p.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidade e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez 2000. p.147-167.

_____. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000. 308 p.

_____. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas no período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação** n. 18. Porto Alegre: Autores associados, 2001. p. 82-98.

_____. Políticas de formação de pedagogos e as novas diretrizes: embate, contradições e ações. In: MÜLLER, Maria Lúcia R.; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Profissionais da educação**: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 29-52.

CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de creche. In: **Cadernos Cedes** n. 9. Campinas: Papyrus, 1991. p. 39-66.

_____. HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev., 1992.

_____. FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 237-250.

CARCANHOLO, Reinaldo; CARCANHORLO, Marcelo; MALAGUTI, Manoel. L. **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época). 120 p.

CERISARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999. 10 p.

_____. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 98). 120 p.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-50.

_____. **Em debate a formação de professoras de Educação Infantil**. II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, junho de 2002. 15 p.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314 p.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p.47-67

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. In: **Educação e Sociedade**. Campinas v.25 n. 88. Especial, 2004. p.677-702

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 11-26.

_____. O ensino superior no octênio de FHC. Estado. **Educação e Sociedade** n. 82 Campinas: Cedes, 2003. p. 37-61.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior; Estado. **Educação e Sociedade**. n. 88 Campinas: Cedes, 2004. p. 795-818.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**. n. 96, 2006. (p. 753-774)

DOURADO, Luis Fernandes. A Interiorização do Ensino Superior e a Privatização do Público. Goiânia: Editora da UFG, 2001. 202 p.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas v. 23, n. 80, 2002. p. 235-255.

_____. [et. al.]. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (Org). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

ENGUIITA, M. F. **La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización**. I Jornadas de Estudio. La educación a debate, Cádiz, 21 al 24 de febrero de 1989. Disponível em: <http://www.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2007

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas-SP: da Unicamp, 1999. 240 p.

_____. Conselho nacional de educação: de aparelho de estado a agência de empresariamento do ensino superior. IN: NEVES, Lucia Maria W. **O empresariamento da educação: os novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002. (pp. 117-135)

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 236 p.

FIRMINO, Luciano Julio. **O currículo do Curso de Pedagogia em movimento**: como se formam pedagogos na UCG? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). 134 f. UCG, Goiânia, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Universidade e formação de professores**: um estudo do Fórum de licenciatura da Universidade Feral de Goiás -1992 a 1994. (1996). Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 1996. 234 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 158p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996. 248p.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, Campinas: Cedes, 1999. p. 17-44

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 137-168

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. (p. 89-116).

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP: Papirus, 1995. (p. 250).

_____. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. (org.) Formação de professores: pensar e fazer. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.89-102

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (p. 231).

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002

GERMANO, José Wilington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 300 p.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.58-79

GHIRALDELLI JR. Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-41.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989. 341 p.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p. 519-546.

HIPÓLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 120 p.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (Tradução: Marcos Santarrita) 598 p.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998. 224 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. In: **Educação e sociedade**, n. 68. Campinas-SP: Cedes, 1999. p.61-79.

_____. Encontros e desencontros na formação profissional de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. (org.) São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-116

_____. **Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil**. In: Pró-posições. Campinas-SP, v. 16, n. 3 (48) set/dez. 2005. p. 181-194.

_____. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, 1994. p. 69-84.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. (org.) São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140p.

_____. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a identidade do professor sobrando. In: **Educação e sociedade**, n. 68. Campinas-SP: Cedes. p.163-183.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil no Brasil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre-RS: Mediação, 1998. 210p

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista de Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº.14. p 05-18

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta T. [et al]. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.469-496

_____. A educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G. e PALHARES, Marina S. (orgs.). 4 ed. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores associados, 2002. 51-67

_____. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar e KULMANN Jr. (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503

_____. Educação na infância: história e Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 399-408.

_____. **Prefácio**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. Por uma cultura da infância. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.9-15.

LEONTIEV, Aléxis. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo-SP: Editora Moraes, 1991. p.25-40

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 1988. p. 50-79

LIMA, Emília Freitas de. **Formação de professores – passado presente e futuro: o curso de Pedagogia**. IN: MACIEL, Lizete S. B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre. (org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p.15-34

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208 f.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. do autor, 2000. 180 f.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de pedagogia da faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás**.(2001) Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2001. 187f.

LUDKE, Menga. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de futuro. IN: SILVA, Waldeck Carneiro. (org). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói-RJ: EDUFF, 1998. (pp.35-48)

MACHADO, Maria Lúcia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 110, julho/2000. p. 191-202

_____. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas-SP, 2006. 215 f.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo-SP: Cortez/Autores associados, 1991. 214 p.

MARTINS, T. A. T.; BARBOSA. I.G. **Trabalho docente:** um olhar sobre a teoria Histórico cultural. EPECO, 2005. 12 p.

MARQUES, Maria Rúbia A. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 219-234

MARQUEZ, Christine G. **O banco mundial e a Educação Infantil no Brasil.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 2006. 215 f.

MARX, Karl **O capital.** Crítica da economia política. São Paulo: Victor Civita. 1983. 301 p.

_____ e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002. 119 p.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 405 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>, acesso em 20 de outubro de 2007.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antonio. et al. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p25-51.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da S. **Professores da pré-escola:** trabalho, saberes e processos de construção de identidade. 2006. Tese (Doutorado em Educação). PUC, Rio de Janeiro, 2006. 212 f.

MOURA, Juçara G. de. **Uma análise do currículo pré-ativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985).** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 1998. 194 f.

NASCIMENTO, Alexandre do. (et al.). Estado, mercado e trabalho. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O empresariamento da educação:** os novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002. p.85-104.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: _____. (org.). **O empresariamento da educação:** os novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002. p. 137-150

_____. **Educação e política no Brasil de hoje.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época). 120 p.

_____ e FERNANDES, Romildo R. Política neoliberal e educação superior. IN: NEVES, Lucia M. W. **O empresariamento da educação: os novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2002. p.21-40.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. A Educação Negada. Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 200p.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**; Ano 03, Vol 07. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acesso em 01 de julho de 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio. M. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94

OLIVEIRA, João F. de. DOURADO, Luis F. D. Educação Superior: o público e o privado a produção do trabalho e da vida acadêmica. IN: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera. **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005. p57-80

OLIVEIRA, Paulo de Sales. **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. 120 p.

OLIVEIRA, Zilma M.R et al.(orgs.) **Creches: crianças, faz-de-conta e cia.** Petrópolis: Vozes, 1993. 128 p

_____. A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil. BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.** Brasília, 1994. p. 64-68

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. 255 p

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** (org.) São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2002. 200 p

PIMENTA, Selma. G. (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. 198 f

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder e socialismo.** 4 ed. São Paulo: Graal editora, 2000. 276p.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** 2000. Tese (doutorado em educação). Unicamp, Campinas-SP, 2000.

REZENDE, Maria A. **O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 1997. 198 f.

REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. **O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UCG, Goiânia:, 2006. 140f

RIVERO, Andréa. **Da pré-escola à educação infantil:** um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2002. 177 f

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de Educação Infantil através dos cursos supletivos. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.** Brasília, 1994. p. 51-63

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. p. 25-63

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis- RS: UFSC, 1999. 290 f.

SANFELICE, José Luís. Estado e política Educacional. IN: LOMBARDI, José Claudinei. (org). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas-São Paulo: Autores Associados/UNC, 2003. (p.162-169)

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. 270 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p.47-62

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 318 p

SHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Ângela. Formação dos profissionais da educação: O curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, nº 68, Campinas: Cedes, 1999. p. 220-238

SILVA, Anamaria S. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** 2002. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas-SP, 2003. 223f

SILVA, Andréia Ferreira da. **Reformulação da formação de professores na UFG:** concepções, propostas e campos científicos em disputa (1978-1984). (1998). Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 1998. 181 f.

_____. **Formação de professores para a educação básica no Brasil:** projetos em disputa (1987-2001). (2004). Tese (Doutorado em Educação). UFF, Rio de Janeiro, 2004. 392f.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas: Ed. Autores e Associados, 1999. 152 p

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001. 117 p

_____. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. (org.) São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-212

SILVA, Jória P. et al. A formação de professores para a Educação Infantil: identidade em construção. In: MIEIBI. **Educação Infantil**/; construindo o presente. Campo Grande-MS: EdUFMS, 2002. p. 49-60

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo de FHC**: o caso do ensino médio. In: revista Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, v. 23 n. 80 set/2002. p.203-234

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. **Articulação teoria e prática n formação de professores: a concepção oficial**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001. 170 f.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas-SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 14. Campinas-SP: Autores e Associados, 2000. p. 61-88

_____. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de educadores**: ates e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Unesp, 2006 (p. 73-81).

TEIXEIRA, Leny R. M. Desenvolvimento cognitivo e Educação Infantil: espontâneo ou produzido?I: RUSSEF e Ivan, BITTAR, Mariluce (orgs.) **Educação Infantil**: política, formação e pratica docente. Campo Grande-MS: UCDB, 2004. (p.93-112)

TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. **Reforma universitária**: mudanças no ensino superior brasileiro. Brasília: Paralelo, 2004. 212 p

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: MEC/ Cortez, 1998. 220p.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano M. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte,,: Autêntica, 2004. (p.35-82)

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional em tempos de transição** – 1985-1995. Brasília: Plano, 2000. 251 p.

_____. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-56

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

ZARANTIN, Joel. **A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 2006. 202 f.

WADA, Maria José F. A. a professora de creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil. In: **Pro-posições**. Vol. 14 nº 3 (42), 2003. p.53-67

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. **Educação e Sociedade**. n. 80. Campinas: Cedes, 2002. p.91-96

WENZEL, Renato Luiz. A proletarização do professor. In: _____. **Professor: Agente da educação?** Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico). p. 19-56

DOCUMENTOS OFICIAIS

ANFOPE. Associação Nacional pela formação **Documento final do X encontro nacional**. Brasília, 2000.

_____. **Documento final do XI encontro nacional**. Florianópolis-SC, 2002.

_____. **Estudo comparativo entre a proposta de diretrizes do CNE e proposta da ANFOPE** Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/Proposta

ANFOPE. Minuta CNE.htm. Acesso em: 03 de maio de 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1996.

_____. PLANO DIRETOR DA REFORMA D APARELHO DO ESTADO, Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. 83p

_____. Diário oficial da União. **Emenda Constitucional** n. 53, 20/12/2006. Disponível em: www.undime.org.br. Acesso em: 10 de julho de 2007.

_____. RCNEI/MEC – **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998

_____. MEC/CNE. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior**. Brasília, 2001.

_____. CNE/MEC. **Institui as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, 2006.

_____. MEC/INEP. **Informativo Inep**. Ano 5, n. 143. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em 10 de julho de 2007.

_____. MEC/SEF. **Referencial para a formação de professores**. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994. p. 69-84.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação**, 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em 07 de outubro de 2007.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução n. 207, de 27 de janeiro de 1984. **Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências**. CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA, Goiânia: UFG, 1984. Anexo II

UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia**. Goiânia, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)