



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 87

O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO MENOR PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS?

Marineide de Oliveira Gomes - UNISANTOS

Agências Financiadoras: MEC/Capes/CNPq/MCTI

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa que analisou matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, sobre a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Trataremos da especificidade da formação de professores para atuar na educação infantil e os dados correspondem à primeira fase da pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Os resultados indicam que: i) a formação do professor polivalente não é intencionalizada nesses cursos, prevalecendo uma formação de natureza disciplinar; ii) há grande dispersão nas matrizes pesquisadas; iii) há reduzida formação específica para a docência na educação infantil; iv) os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos na maioria das matrizes pesquisadas. Os achados da pesquisa podem contribuir para a revisão das bases que sustentam os cursos de Pedagogia no contexto de uma política nacional de formação de professores, da mercantilização do ensino superior, da especificidade da formação intencionalizada de professores para a educação infantil e da concretização de direitos das crianças pequenas à uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Cursos de Pedagogia; formação de professores de educação infantil; professor polivalente.

Introdução

A pesquisa, em sua primeira fase, foi motivada pela baixa qualidade da educação básica brasileira, publicamente reconhecida e que enseja, entre outras medidas, definições e reformulações nos cursos de formação de professores. Intencionou apresentar um panorama dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo no que se refere à formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visando verificar o tratamento destinado aos conhecimentos concernentes à formação

profissional desse docente. Para efeito desta Comunicação vamos nos restringir à formação para a educação infantil, pela análise documental das matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia, em um universo de 283 cursos presenciais e em atividade, mantidos por instituições públicas e privadas paulistas, obtidos por meio de visita às páginas eletrônicas das instituições mantenedoras dos cursos e da página do E-MEC, em que constam os cursos reconhecidos no país.

Desse universo, 80,6% dos cursos pesquisados são de responsabilidade de instituições de ensino superior privadas, sendo a maioria (99%) dos cursos oferecidos por Faculdades, corroborando com estudos anteriores nessa área (GATTI & BARRETO, 2009), o que evidencia a predominância das ações de ensino, em detrimento das ações de pesquisa e de extensão, que caracterizam a missão das universidades brasileiras, em que pese que a exigência de nível superior para professores de educação infantil represente um avanço histórico, se comparado às exigências anteriores nessa área, especialmente para a atuação profissional em creches, com crianças de 0-3 anos de idade.

Observamos, já de início na pesquisa, a tendência crescente da presença de conglomerados econômicos como mantenedores de muitas Instituições de Ensino Superiores (IES) pesquisadas (a maioria - Faculdades), por meio de fusões e de aquisições de grandes empresas, muitas com capital aberto na Bolsa de Valores (casos das mantenedoras: Anhanguera/Kroton, Estácio de Sá, Uniesp, entre outras). Tal quadro instituído pela expansão do ensino superior privado no Brasil é observado desde os anos 1970, como forma de limitação à oferta de ensino superior público em universidades.

Tratados como mercadoria, no que se refere à organização curricular, os cursos dessas instituições apresentam-se padronizados e fragmentados, não sendo observadas mudanças significativas nas matrizes curriculares de uma IES para outra (inclusive fora do estado de São Paulo), exceto no período de transição da aquisição do chamado 'negócio'. O rápido crescimento das IES e suas mantenedoras, pela compra e/ou fusão de outras IES, pela via da gestão profissionalizada, caracteriza-se como grande oligopólio, apresenta-se hoje no Brasil representando setor hegemônico no campo da Educação. A esse respeito, Oliveira (2009, pg.754) nos esclarece:

Mais do que sua transformação em mercadoria, o que estamos observando, no caso do ensino superior, é um processo intenso de concentração. Assim, é possível falarmos, também, em processo de oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos. Mantidas as condições

atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, poucos serão os que conseguirão ocupar nichos específicos do mercado sem ser acossados pelas instituições maiores.

Vale aqui ressaltar que a expressiva expansão dos cursos de ensino superior no Brasil, notadamente oferecidos por Faculdades, refere-se a cursos considerados de baixo custo de manutenção, entre eles destaca-se o curso de Pedagogia, de maneira geral, oferecido no período noturno e com duração inferior ao que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia/ DCN Pedagogia (BRASIL, 2006) com uma carga horária total de 3.200 horas, preferencialmente oferecido ao longo de 4 anos de formação. Orientação semelhante é reforçada recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

O problema de pesquisa se definiu como: estariam os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo formando adequadamente professores polivalentes para atuar na educação infantil, considerando as contribuições dos diferentes saberes, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares? Objetivamos com a pesquisa trazer novos elementos para a análise dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo (e no Brasil) de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos mesmos e para a atuação de gestores em geral e de coordenadores desses cursos e ainda, para a melhoria da qualidade da educação básica.

Tais considerações também colaboram para melhor compreender o campo da formação de professores de educação infantil, com uma função de polivalência, em um contexto de ampliação dos direitos das crianças e de expansão da educação básica, com maior oferta da educação infantil (pelo aumento da cobertura de atendimento em creches e a obrigatoriedade de universalização da pré-escola, conforme prevê a meta n. 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e da implementação do ensino fundamental de nove anos.

Sendo o campo da educação infantil um campo ainda em consolidação no Brasil consideramos importante buscar nexos entre a Formação Inicial (de nível superior) e a Formação Contínua, pelo desenvolvimento profissional do professor ocorrer ao longo da sua carreira profissional, na mira do entendimento de como se organizam essas ofertas de formação de professores para um segmento etário em que a imbricação entre as dimensões da educação e dos cuidados precisa estar presente.

Abordaremos a seguir a metodologia utilizada na pesquisa, ao lado da discussão dos dados da primeira fase da investigação, seguida da apresentação dos resultados, por meio de considerações e indagações e ao final, apresentamos uma síntese que, pretende-se, venha a contribuir com a melhoria dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Metodologia e discussão dos dados da pesquisa

A pesquisa, em sua primeira fase, contou com 17 pesquisadores vinculados a universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. De natureza quanti/qualitativa e exploratório-descritiva (CELLARD, 2008), fizemos uso de análise documental das matrizes curriculares de 144 cursos presenciais e em atividade, colhidas nas páginas na Internet das instituições mantenedoras dos cursos pesquisados.

Utilizamos para a análise dos dados um instrumento constituído de duas partes, uma contendo informações gerais de cada instituição e outra, com as categorias de análise das matrizes curriculares, na forma de conhecimentos relativos aos seguintes temas: de Fundamentos Teóricos da Educação; Sistemas Educacionais; Formação Profissional Docente; Gestão Educacional; Estágio Supervisionado; Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia; Modalidades de Ensino, Diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais; Conhecimentos Integradores e Outros Conhecimentos. A análise da educação infantil, constituiu-se como uma subcategoria da categoria dos conhecimentos relativos à Formação Profissional Docente.

Com base na subcategoria de análise: Educação Infantil - constatamos que:

i) a formação do professor polivalente não é intencionalizada na organização curricular dos cursos, prevalecendo uma formação de natureza disciplinar: nesse sentido é importante ressaltar as lógicas que estão presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores, com diferentes racionalidades (CONTRERAS, 2002).

Buscamos na análise das matrizes curriculares dos cursos investigados, as racionalidades predominantes e constatamos que a racionalidade técnica predomina nos cursos de Pedagogia, ou seja, apresenta-se como finalidade a aprendizagem de teorias que se auto-aplicariam no exercício profissional docente em creches e pré-escolas, pela síntese feita pelo estudante (e não intencionalmente pelos docentes do curso) dos diferentes saberes acumulados ao longo do curso.

Observamos, dessa forma, pouca aproximação das disciplinas dos cursos analisados com as práticas de polivalência que o professor de educação infantil precisará

exercer no cotidiano das instituições de educação infantil. Estruturados, de maneira geral, na forma de Fundamentos da Educação, seguido das Metodologias e das Práticas de Ensino, tais cursos distanciam-se da imprevisibilidade e da incerteza que marcam o ofício de ensinar/aprender, em especial, com crianças pequenas.

A polivalência é um atributo fundamental da formação de professores em geral e, em particular, de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ao articular saberes e conteúdos de áreas de conhecimento de naturezas diversas, em uma formação profissional ampla (LIMA, 2007).

E ainda, a docência caracteriza-se como uma profissão de desenvolvimento humano (sendo que para alguns autores trata-se de uma semiprofissão), apresentando como características componentes de cuidados e o caráter interativo e interpessoal, havendo riscos na formação profissional sob uma lógica acadêmica tradicional (FORMOSINHO, 2011).

No caso da educação infantil, a consideração das relações entre adulto-criança (professor-criança), criança e criança, criança - materiais e ambientes e entre educadores (professores, gestores e famílias) já seria suficiente para o alargamento do campo de estudos e reflexões sobre a formação integral da criança pequena, preconizada nos documentos orientadores dessa área (também considerada pedra-basilar da extensão do ensino fundamental para nove anos).

ii) há grande dispersão e fragmentação curricular nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados: observamos um agigantamento das matrizes curriculares com uma diversidade de disciplinas que refletem a dispersão e a imprecisão do perfil do egresso desses cursos, com muitas disciplinas sem relações com a docência nas etapas iniciais da educação básica. Assim, a fragmentação curricular atua de forma oposta à uma formação polivalente e que se pretende integrada entre as áreas do conhecimento e aos saberes necessários à ação educativa com crianças pequenas (em creches e em pré-escolas) que envolve o entendimento de como as crianças se percebem, são vistas e se veem no mundo, assim como o mundo que os adultos/educadores apresentam a elas.

Contraditoriamente, o currículo da educação infantil apresenta-se de forma global e não fragmentada, conforme enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução n.5/2009 - Conselho Nacional de Educação):

Artigo 3º: o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0-5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Outro aspecto que salta aos olhos nesta análise diz respeito a carga horária reduzida das disciplinas, contribuindo para segmentar saberes e possibilidades de compreensão globalizada de conhecimentos.

Processos homólogos na formação de professores seriam desejáveis para, de forma coerente, contribuir com a autonomia intelectual e profissional dos professores, visando, por consequência, a promoção da autonomia das crianças. No caso da formação contínua de professores (educadores cooperantes) e sua relação na formação dos estudantes de educação de infância, Oliveira - Formosinho acentua que:

Nos envolvemos num processo de autonomização das profissionais que desempenham o importante papel de supervisoras cooperantes, permitindo-lhes no acesso a quadros teóricos que passaram a ser partilhados, apoiando-as na construção de saberes, repensando o significado das práticas e recriando a prática. Acredita-se que isso é emancipar os profissionais, co-construindo uma autonomia teoricamente suportada, como condição de promover a reconstrução do significado da educação de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, pg.27).

.iii) menos de 2% da carga horária total dos cursos é direcionada à educação infantil:

identificamos uma presença pequena do campo da educação infantil nos cursos, com uma diversidade de disciplinas em várias áreas de conhecimento, com nomenclaturas também diversas. Aparentemente, a evolução do campo da educação infantil ainda não foi apropriada pelos docentes dos cursos de Pedagogia, podendo tratar-se de uma compreensão como formação menor, com valorização inferior, se comparada aos conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental com estrutura disciplinar. Das 144 IES examinadas, 22 não oferecem nenhuma disciplina com ao menos um título que remeta diretamente à educação infantil, levando-nos a crer que tratem da área da educação infantil. Nas demais 122 IES há disciplinas oferecidas nessa área, com denominações variadas.

Considerando o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia, parece-nos que a formação no campo da educação infantil é reduzida, se comparada à formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, também objeto da formação nesses Cursos.

De acordo com Campos (2008), as identidades profissionais dos professores de educação infantil precisam ser revistas considerando que os objetivos da educação infantil se relacionam ao que se pretende no trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas, sendo necessário nesses cursos, uma dimensão mais formadora que conteudista.

Parece-nos oportuno perguntar: quais bases de conhecimentos os professores iniciantes lançam mão para exercer o ofício de educar-cuidar crianças pequenas em creches e pré-escolas? Como profissional de múltiplas identidades, perguntamo-nos como será a atuação profissional desses profissionais com reduzida formação específica? Pode haver uma forte tendência do predomínio dos saberes da experiência, ou seja, os (as) professores(as) reproduzirem o que ficou marcado na sua condição de estudante, na forma de senso comum, sem possibilidade de reflexões ou de problematizações teórico-práticas, ou o que nos parece estar mais presente, trazer cada vez mais cedo a presença das culturas escolares para a educação infantil.

Tal situação foi demonstrada por Haddad (2014), em estudo comparativo de duas perspectivas adotadas pelos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Europeu) para a organização curricular na educação infantil: o currículo prescrito e o currículo holístico. No currículo prescrito a finalidade da educação infantil é a preparação para a escola formal (no caso brasileiro, o ensino fundamental), com centralidade na figura do professor e uma visão linear e sequencial de aprendizagens pela criança. No currículo holístico (de base cooperativa), este se organiza em torno de experiências e de aprendizagens da criança (que ocorrem não só na infância, mas ao longo da vida) sendo necessário apoiar tais interesses e aprendizagens e as manifestações e as linguagens das crianças são consideradas como categorias centrais na organização curricular.

iv) os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados: o campo da educação infantil nas últimas décadas no Brasil conta com contribuições valiosas das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da História, da Filosofia e das Artes, com novos paradigmas sobre o significado da educação infantil no âmbito da educação básica.

As produções teóricas acerca do currículo da educação infantil, ao contrário da organização estanque por áreas de conhecimento dos demais níveis da educação básica, atribuem importância aos campos de conhecimento, de experiências, das linguagens expressivas e das culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na educação infantil. Uma organização que apresenta bases

teóricas fundamentadas e alicerçadas em uma compreensão de criança como sujeito de direitos, protagonista de sua história e agente de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Observamos uma tendência marcante nas matrizes curriculares dos cursos analisados com relação à reprodução de áreas sedimentadas do ensino fundamental, que se organizam em torno de grandes áreas de conhecimento (exemplo: Língua Portuguesa, por vezes, denominado de outras Formas: Linguagem, Alfabetização e Letramento etc...; Matemática/ Pensamento Matemático, entre outras denominações), mas também observamos IES (em menor número) que organizam o currículo para dar conta da especificidade e da natureza da educação infantil, com disciplinas ligadas à Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil e disciplinas que trazem a perspectiva do movimento, do trabalho com o corpo da criança, da ludicidade, dos jogos e brincadeiras, além de outras disciplinas tais como Políticas públicas para a infância, História da Infância. Poucas IES pesquisadas apresentam disciplinas voltadas aos temas da saúde e nutrição da criança, se considerarmos esse um saber importante – na relação entre educação e saúde nos cursos de Pedagogia, sobretudo os saberes relacionados aos bebês.

Consideramos que o debate atual sobre a forma como as crianças pequenas produzem suas culturas, traz uma outra perspectiva acerca dos conceitos clássicos de criança, de infância e de socialização infantil. Trata-se hoje de atuar na formação de professores de educação infantil considerando uma concepção de criança como sujeito de direitos, que desenvolvem múltiplas linguagens como manifestações e práticas humanas, bases que estão preconizadas nas políticas públicas nessa área.

Isso não significa fragmentar a formação do trabalho docente, com uma perspectiva de formação mais prática que teórica, com uma feição profissionalizante de curso pós-médio, ou a defesa do praticismo. Entendemos que a dimensão da formação profissional docente e a articulação entre teoria e prática precisaria ser assumida pelos cursos de formação de professores de forma intencionalizada e em diálogo com as demais dimensões formativas do curso, com destaque para o caráter de mediação educadora, como desenvolvimento da ampliação da sensibilidade, dos espaços e das linguagens (MARTINS, 2005), incluindo as diferentes formas de educação do olhar e da escuta sensível, que passa por uma formação que não exclui o sujeito que aprende e suas subjetividades, ao contrário, parte de sua visão de mundo, no caso dos estudantes de Pedagogia, buscando ampliá-la.

Uma formação menor para o trabalho com crianças pequenas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia trouxeram uma perspectiva formativa generalizante, pois são formados nesses cursos tanto o(a) professor(a) para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o(a) gestor(a) educacional para atuar em ambientes escolares e não escolares, apresentando-se como uma formação por demais generalizante e dispersa.

Considerando a formação polivalente do(a) professor(a) de educação infantil, observamos, nas matrizes curriculares analisadas, a quase inexistência de uma organização curricular que integre as áreas de conhecimento, por meio de projetos integradores e/ou atividades em que os estudantes possam colocar em relação as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A esse respeito, Formosinho assevera que:

A cultura acadêmica tradicional tende a promover nos futuros profissionais uma concepção do seu saber profissional como uma justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos pelas características dos contextos de desempenho profissional (FORMOSINHO, 2011, p.137).

Além desse aspecto há que considerar a existência de cenários em disputa no campo das políticas de educação infantil, nas últimas décadas. De um lado políticas voltadas à garantia dos direitos das crianças, com centralidade na própria infância e nas crianças como sujeitos desses direitos (com ações focadas na área da Educação) e de outro lado, uma concepção de criança como vir-a ser, que se prepara para aprendizagens futuras, a produção econômica e a empregabilidade, como medida de custo-benefício (com ações fragmentadas e compensatórias em diferentes áreas). As agências internacionais como a Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (entre outras), que têm orientado as políticas sociais nos países menos desenvolvidos, se situam no segundo cenário (GOMES, 2014).

Das matrizes curriculares analisadas pode-se afirmar que há um início de visibilidade das crianças pequenas em creches e pré-escolas. A relação desse trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, contudo, merece análise, na perspectiva das escolas da infância (0-10 anos) sem segmentações ou hierarquizações, garantidas as especificidades, as necessidades e saberes das crianças. Com base nessas reflexões, o que esses dados de pesquisa nos sugerem?

Em primeiro lugar o campo da educação infantil é um campo em construção e em fase de consolidação como política pública – se considerarmos que em termos de política pública educacional, a educação infantil, no âmbito da educação básica, passou quase quatro décadas de conquistas, só agora aproxima-se de sua maioria. Dessa forma, os sistemas de ensino passaram a contemplar as creches (que antes estavam abrigadas nas áreas da Assistência Social). Tal contexto alterou a condição da educação infantil em nível municipal e, portanto, a profissionalidade docente dos educadores dessa área.

Em segundo lugar: quem é o profissional da educação infantil e quais são suas identidades profissionais? Babá, tia ou professora? Trata-se de uma profissão também recente e em construção e com identidades plurais, construídas com base nas relações de gênero. De um lado observamos discursos oficiais e acadêmicos que indicam uma perspectiva mais técnica e prescritiva do que relacional, quando sabemos que a relação adulto criança nas instituições de educação infantil requer uma grande capacidade profissional de promover afetos e significações (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), de reflexão sobre a prática, por meio de problematizações sobre concepções de criança, infância(s), educação infantil e papel social do professor(a) que se concretizam no dia-a-dia de trabalho em creches e pré-escolas (BARBOSA, 2009), com crianças reais que muitas vezes escapam à visibilidade dos educadores. Os valores educacionais implícitos nas práticas e nas expectativas da sociedade e, sobretudo das famílias, implicam em práticas pedagógicas ora escolarizantes, ora recreacionistas e/ou de ocupação das crianças pequenas.

Um olhar para essas dimensões na organização dos Cursos de Pedagogia implicaria, entre outros aspectos, em uma reflexão sobre o campo das culturas em geral e da relação com as famílias, na construção das identidades dos professores(as) de educação infantil: uma profissão (ou meia profissão?) realizada em trabalho de meio período, que acompanhou historicamente no Brasil os papéis domésticos femininos tradicionais, contando por vezes, com duplas (ou triplas) jornadas de trabalho. Observamos que ainda há uma grande distância entre as normas previstas na legislação e o que ocorre de fato na realidade vivida pelas crianças pequenas em seu cotidiano nas creches e pré-escolas brasileiras.

Em terceiro lugar: o que pode significar o predomínio, nas matrizes curriculares pesquisadas, de disciplinas próprias do ensino fundamental (e da cultura e formas escolares) na formação de professores para a educação infantil?

Sabemos existir, de um lado, a solidificação das áreas disciplinares e, por outro, a (ainda) fragilidade dos campos de conhecimento/experiências na educação infantil, como saberes válidos para a formação de professores e como organizador de currículos na educação infantil. As crianças pequenas organizam suas formas de estar, compreender e interagir no mundo por meio da ação, do movimento, da curiosidade, da imaginação e das interações. A formação de professores para atuar com crianças pequenas supõe trazer esses elementos formativos em diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado, de modo a implicá-lo nos planos individual, mas também coletivo, com a formação das novas gerações, em especial, considerando que trata-se de educação de adultos que carregam histórias de vida e experiências a serem continuamente ressignificadas.

Considerações Finais

Tais indagações feitas ao longo deste trabalho nos levam a refletir sobre as múltiplas capacidades exigidas do professor recém-egresso dos cursos de licenciatura em Pedagogia para atuar na complexidade das instituições de educação infantil. A organização didático-pedagógica dos cursos de Pedagogia não são neutras, antes, traduzem concepções e perfis do profissional que se deseja formar (professor ou pedagogo) e evidenciam contradições entre as previsões legais e a concretização real dos cursos. A prática profissional ensejará outras reflexões e questionamentos no âmbito da Formação Contínua que sabemos envolver motivações, diagnóstico de necessidades, entre outros aspectos.

Ao nosso ver, o que os dados de pesquisa revelam é uma oferta predominante de formação em Faculdades, por instituições privadas e sobretudo, a homogeneização de cursos de Pedagogia pelas fusões e aquisições de mantenedoras desses cursos no 'mercado educacional' por grandes corporações econômicas, contrariando a exigência de Projetos Pedagógicos dos cursos elaborados de forma contextualizada e que considerem as Necessidades Formativas dos estudantes. A expansão de cursos de Licenciatura de Pedagogia e também na modalidade a Distância, na maioria dos casos, com insuficiente formação específica geral e também para a docência na educação infantil demonstra o descaso dos responsáveis pelas políticas de formação de professores no Brasil com essa área, tão necessária, por se tratar do alicerce, da base de formação que o cidadão levará ao longo de sua vida.

A relevância do critério econômico, nesse caso, traz por consequência, uma padronização curricular que pode anular as diferenças e pulverizar as possibilidades de criação na/sobre as realidades formativas. Como formar profissionais para atuar de forma contextualizada e referenciada na realidade com cursos engessados do ponto de vista curricular?

Respondendo à pergunta da pesquisa se os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo estariam dando conta de formar adequadamente os professores de educação infantil, temos como resposta que - aparentemente não - pelas contradições aqui enunciadas. Os cursos de Pedagogia analisados apresentam-se frágeis e com reduzida base teórico-epistemológica, se comparados às demais Licenciaturas. Os ‘achados’ da pesquisa nos levam a crer que há uma formação menor, reduzida para a especificidade da educação infantil nesses cursos. Acreditamos com Meirieu (2008, pg.85) que: “*os saberes dos pequenos não são saberes pequenos*”, acrescentando que “*somos todos professores de Escola*”, ambiente coletivo de encontro da alteridade, instituição da busca da verdade, fundamental em uma sociedade democrática. Entendemos assim que o compromisso dos professores com a Educação se faz, primeiramente pelo compromisso assumido com a qualidade da Educação oferecida às novas gerações e se faz sobretudo, com os sujeitos que podem ser pequenos, por uma condição temporal, mas não devem ser apequenados pelos adultos.

A segunda fase da pesquisa, em andamento, objetiva aprofundar as análises realizadas na primeira fase com cursos de Pedagogia considerados inovadores, assumindo que os cursos escolhidos para análise devam responder, de forma propositiva, às indagações feitas na primeira fase da investigação, com estudos de caso por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (análise documental) e entrevistas com coordenadores de tais cursos.

Entendemos que a formação de professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia, ao se assumir como Licenciatura, envolve considerar a contribuição da produção desse campo de estudos nas últimas décadas no Brasil e no mundo, como campos específicos de conhecimento (entendidos também como espaços de disputas e de poder), pela coerência do perfil do profissional que se quer formar, tendo como suporte para essa definição as concepções de criança, infância, educação infantil e as identidades profissionais plurais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante, organizado em tempos e rituais que dificultam a criança ser criança e viver seus tempos de infância em que o lúdico e o movimento têm papel central.

Este é um caminho que o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que em 2016 completou uma década, poderá trilhar, em diálogo com as demais orientações legais sobre formação de professores, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Referências

BARBOSA, M.C.S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil*, 2009. Acessível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.

Acesso em 10/02/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.2 de 15/07/2015*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Acessível em:

http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em

12/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Federal n. 13.005 de 25/06/2014* – institui o Plano Nacional de Educação. Acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12/02/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 5 de 17/12/2009* – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Acessível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em

09/02/2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1 de 15/05/2006* – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Acessível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02/01/2016.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.2. n. 2-3, p. 121-131, jan-dez.2008.

Acessível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11/-1/2-16.

CELLARD, A. A análise documental in: POUPART, J. et all. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (orgs.) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. Cortez, 2011, pg.128-158.

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

GOMES, M.O. A formação de professores para a educação infantil em Portugal e no Brasil. *Relatório de Pós-Doutoramento*. Universidade Católica Portuguesa..Lisboa, 2014, mimeo.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. in FRADE, I.C.A.S. et al (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pg. 418-436.

LIMA, V.M.M. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007.

MARTINS, M.C. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Unesp/IA, 2005.

MEIRIEU, P. *Cartas a um jovem professor*. São Paulo: Matrix, 2008.

OLIVEIRA, R.P. A transformação da Educação em mercadoria. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.30, n. 108, p.739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes,unicamp.br>; Acesso em: 01/03/2017.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In GUIMARÃES, C.M. (Org.) *Perspectivas para a educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p.3-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.