



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

UEM

JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES

2017

MARINGÁ
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. SOLANGE FRANCI RAIMUNDO
YAEGASHI

**MARINGÁ
2017**

JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Luciane Guimarães Batistella Bianchini – Unopar

Prof^a. Dr^a. Érica Piovam de Ulhôa Cintra – UEM

Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Caetano – USP – suplente externo

Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM – suplente interno

Maringá, 2017

Aos meus pais, Yacy e Reinaldo.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

À minha família, em especial a meus pais (Yacy e Reinaldo), meu irmão (Gabriel), minha avó (Rita), meus tios (Yara e Alexandre) e meus primos (Daniel, Rafael, Beatriz e João Pedro);

Ao meu namorado, Victor Azevedo Ohara;

À minha orientadora, Solange Franci Raimundo Yaegashi;

Às minhas amigas Andressa, Fabiane, Gabriela, Jéssica, Letícia, Michely, Stella e Thamires;

Ao PET, particularmente à Sheila Maria Rosin;

A todos/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia que se dispuseram a participar da pesquisa;

Aos secretários do PPE, Hugo e Marcia;

À Capes, pelo apoio financeiro;

Ao meu eterno companheiro Flok.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

PIRES, Juliana Gabricho Capella Pires. **As representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2017.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar quais são as representações sociais dos acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Justificamos esta pesquisa pela necessidade de compreender como a prática pedagógica na Educação Infantil tem sido concebida pelos discentes no intuito de contribuir com os futuros pedagogos que atuarão nesse nível de ensino, ampliando seus conhecimentos relativos ao tema e estimulando discussões que possam resultar em novas pesquisas. A pesquisa é de natureza qualiquantitativa e descritiva e o estudo proposto vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Como suporte teórico-metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), que investiga como o sujeito cria suas representações, buscando explicar o porquê de cada pensamento, de cada ideia, além de nos mostrar qual a relação do sujeito com determinado assunto; para tanto, é necessário analisar os aspectos culturais, sociais, históricos e psicológicos nos quais o sujeito está inserido para que possamos encontrar a origem de cada representação. Participaram desta pesquisa 41 discentes do curso de Pedagogia da UEM, pertencentes às turmas do 1º ao 4º ano do curso, dos períodos matutino e noturno matriculados a partir do ano de 2012. Para a realização do estudo, utilizamos como instrumentos um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada porque a conversa direta com os participantes poderia ser enriquecedora e apresentaria detalhes que não encontraríamos de outra forma. Os resultados revelaram que as representações sociais dos acadêmicos são dissonantes, mesmo os respondentes sendo da mesma turma ou estando no mesmo ano letivo. Os sujeitos que mostraram ter algum receio ligado à Educação Infantil são os mesmos que não tiveram uma boa experiência de estágio nesse nível de ensino. Observamos ainda que alguns alunos têm uma visão assistencialista da Educação Infantil e não a consideram como nível educacional. Chegamos à conclusão de que as representações desses acadêmicos estão ancoradas em suas vivências durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Consideramos que o curso de graduação em Pedagogia da UEM não objetiva formar pedagogos cuja percepção é de que Educação Infantil envolva apenas a atividade de cuidar, portanto é necessário que seu projeto político-pedagógico seja repensado, bem como sejam promovidas discussões que possibilitem aos acadêmicos a compreensão de qual é o atual papel da Educação Infantil, uma vez que esse nível de ensino não se constitui mais em um espaço de guarda, mas de formação, que deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pedagogia.

PIRES, Juliana Gabricho Capella Pires. **The social representations of Pedagogy students on the pedagogical practice in Children's Education.** 2017. 148f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá PR Brazil, 2017.

ABSTRACT

Current study reports on the social representations of university students in the undergraduate Pedagogy Course on pedagogical practice in Children's Education. Research is relevant to understand the manner pedagogical practice in Children's Education is thought of by students so that future pedagogues at this teaching level may broaden their knowledge on the theme, trigger discussions and stimulate further research work. Current quantitative, qualitative and descriptive research is linked to the Study and Research Group on School, Family and Society (GEPEFS) and to the Post-graduate Program in Education at the Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brazil. The Theory of Social Representations (TSR) foregrounds the theoretical and methodological basis. It investigates how subjects establish their representations by explaining the reason of each thought and idea, and demonstrating their relationships with a determined theme. The cultural, social, historical and psychological aspects in which subjects are inserted should be analyzed to discover the origin for each representation. Forty-one first- to fourth-year students of the Pedagogy Course of the State University of Maringá, admitted in 2012, participated in current research. A socio-demographic questionnaire was prepared and a half-structured interview was undertaken. The latter was chosen since direct communication with participants is always enriching and gives details which otherwise would be missed. Results revealed that students' social representations were disparaging even by those of the same class and year. The subjects with certain inhibitions linked to Children's Education were actually those who failed to have a good experience in their training at this teaching level. Several students even have an assistentialist idea of Children's Education and fail to consider it as an education level. In fact, the representations of these students are based on their experience during the Internment Stage in Children's Education. The undergraduate Pedagogy Course of the State University of Maringá does not aim to form pedagogues whose perception of Children's Education merely involves care-taking. The political-pedagogical project should thus be reconsidered and discussions should be endeavored to understand the true role of Children's Education. Its teaching level is not a space for care-giving but a formation stage which ensures learning and children's development.

Keywords: Social representations. Children's Education. Pedagogical practice. Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atual Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UEM

Quadro 2: Dados individuais dos participantes da pesquisa

Quadro 3: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa

Gráfico 2 – Ano em que os participantes da pesquisa estavam matriculados

Gráfico 3 – Número dos participantes da pesquisa que já trabalhavam na área de Educação

Gráfico 4 – Renda bruta mensal dos participantes da pesquisa

Gráfico 5 – Tipo de escola na qual os participantes da pesquisa estudaram durante sua vida escolar

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
COPEP/UEM – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
D – Discentes
DAA/UEM – Diretoria de Assuntos Acadêmicos
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DFE/UEM – Departamento de Fundamentos da Educação
DTP/UEM – Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEIPAR – Fórum de Paranaense de Educação Infantil
FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PET – Programa de Educação Tutorial
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SESU – Secretaria de Educação Superior
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	27
2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEM.....	35
2.4 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
2.5 ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	44
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	46
3.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA/INFÂNCIA NA HISTÓRIA	53
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE.....	56
4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	65
4.1 PRINCIPAIS CONCEITOS	66
4.1.1 DURKHEIM E A REPRESENTAÇÃO COLETIVA	66
4.1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE LÉVY-BRUHL, PIAGET, VYGOTSKY E FREUD.....	68
4.1.3 O QUE DE FATO SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?.....	71
4.1.4 UNIVERSO REIFICADO E CONSENSUAL	73
4.1.5 A ANCORAGEM E A OBJETIVAÇÃO	74
4.1.6 NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO.....	76
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
5.1 CAMPO DA PESQUISA	87
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
5.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	88
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	88
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	89
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92

6.1 PERFIL DA AMOSTRA.....	92
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	96
6.2.1 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	97
6.2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
6.2.3 EXPECTATIVA E PERCEPÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	110
6.2.4 PERCEPÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	116
6.2.5 EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ÁREA QUE PRETENDE ATUAR APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO	119
6.2.6 CONCEPÇÃO SOBRE COMO OS GOVERNANTES ENTENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	140

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil perpassa por diversos desafios que envolvem as condições de infraestrutura dos Centros de Educação Infantil, as práticas pedagógicas, a formação de profissionais que trabalham na área, dentre outros.

Assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização e formação integral da criança foram processos que fizeram parte da história da Educação Infantil mundial e nacional. A fim de explicá-los, Alves (2011) escreve sobre a história da Educação Infantil no Brasil e destaca alguns aspectos que contribuíram para a compreensão de como as pessoas formaram suas representações sobre esse nível de ensino.

A Educação Infantil teve e ainda mantém um caráter de assistência social. Para Alves (2011), a história da Educação Infantil tem início com o jardim de infância, que se preocupava apenas com os cuidados da criança, como a higiene, a alimentação e os cuidados físicos. Em seguida, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a demanda por vagas em escolas para crianças de 0 a 6 anos aumentou. Nesse momento, não existiam políticas voltadas para a Educação Infantil, ou seja, qualquer pessoa que gostasse de cuidar de crianças poderia se comprometer com a escola, já que não se exigia nenhuma formação pedagógica.

Somente nas décadas finais do século XX, com a implantação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) foi possível que a educação de crianças de 0 a 6 anos se tornasse um direito constituído. Com isso, a Educação Infantil passou a ser pauta de debates e novas concepções de criança surgiram. A criança passou a ser concebida não apenas como um indivíduo que precisa de cuidados, mas também de oportunidades e ações que a promovam sua aprendizagem e desenvolvimento.

A LDBEN, por exemplo, em seu Artigo 21º, estabelece que a educação escolar básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Seu Artigo 29º, por sua vez, aponta que o objetivo da educação infantil é “[...] 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” (BRASIL, 1996, s/p). A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e sua finalidade é o desenvolvimento da

criança, porém, é fundamental que além da escola, a família e a comunidade estejam envolvidas nessa ação. Assegurar que as crianças até os seis anos de idade tenham acesso a essa educação é indispensável para formação das mesmas, por isso o envolvimento dessas instituições é imprescindível.

Alvares (2015) assinala que uma conquista recente, nos marcos da legislação nesse campo da educação, foi a criação da Lei 12796/2013, que buscou ampliar para os quatro anos de idade a obrigatoriedade de frequência no ensino infantil. O Artigo 4º da referida LDBEN prevê que deve haver “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013, s/p). O mesmo artigo estabelece ainda que a educação infantil tem de ser gratuita até os 5 (cinco) anos de idade. Dessa forma, na atual conjuntura, Alvares (2015, p.8) assevera que a “[...] educação infantil converte-se em espaço de socialização, permitindo à criança conviver e aprender com outros sujeitos e, conseqüentemente, ampliar suas experiências e conhecimentos”.

Alvares (2015) destaca, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) preveem que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas públicas ou privadas com a finalidade de educar e cuidar de crianças que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos, sendo dever do Estado fornecê-la de modo público, gratuito e com qualidade, sem que haja qualquer tipo de seleção para seu ingresso. Sabemos que mesmo sendo dever do Estado, não são todas as famílias que conseguem matricular seus filhos em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), de 1990 a 2013, o percentual de crianças fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7% (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD), porém mais de 3 milhões de meninos e meninas ainda estão fora da escola (PNAD, 2013).

Nessa perspectiva, Alves (2011, s/p) considera que a Educação Infantil vai além do cuidar.

Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI [Educação Infantil] deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento.

Nesse sentido, a Educação Infantil integrou as ações de cuidado ao caráter educativo, responsabilizando-se também pelo processo de ensino e aprendizagem da criança. Todavia, apesar dos avanços na legislação, percebemos, no período em que cursávamos a graduação em Pedagogia em uma universidade pública paranaense, que muitos acadêmicos tinham certa resistência à prática pedagógica na Educação Infantil, não queriam ou não se sentiam preparados para atuar nesse nível educacional, o que despertou nosso interesse por esse tema.

Além disso, em nossa atuação como membro do Programa de Educação Tutorial (PET – Pedagogia) e também nos projetos de Iniciação Científica que realizamos durante a graduação, nos deparamos inúmeras vezes com a temática da prática pedagógica nesse nível de ensino. Durante nossas reuniões de formação, estudávamos textos que tratavam da prática pedagógica, da ação do professor. Em alguns levantamentos bibliográficos empreendidos para as pesquisas, também estudávamos esse tema; desenvolvíamos projetos em escolas, bibliotecas, e para tanto devíamos ter clara qual concepção de prática pedagógica seria necessária para dar conta das demandas da Educação Infantil.

No momento da escrita deste texto, atuamos como professora da Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos de idade em uma escola da rede privada; essa experiência nos fez refletir ainda mais sobre a importância desse período da vida, uma vez que nele acontecem grandes mudanças no desenvolvimento da criança.

Em se tratando da Educação Infantil, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) –, na qual consta que a proposta pedagógica das instituições que ofertam a educação infantil deve garantir o

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 17).

Contudo, para que isso seja possível, a Educação Infantil deve ser concebida, segundo Alvares, como um

[...] espaço privilegiado para a inserção de atividades que promovam o início da aproximação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade para, por meio deles, possibilitar a apropriação e a ampliação do mundo cultural no qual as crianças estão inseridas (ALVARES, 2015, p. 11).

Frisamos que não há, portanto, diante dessa legislação, como continuar concebendo a Educação Infantil detentora de um enfoque predominantemente assistencialista.

Nesse âmbito, podemos assim descrever as questões a que nos propomos investigar nesta pesquisa: Por que há um aparente desinteresse dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM em trabalhar com a Educação Infantil? O que esses acadêmicos pensam sobre a prática pedagógica nesse nível de ensino? Será que sabem como a prática pedagógica pode contribuir para a Educação Infantil? Temos presenciado o discurso de algumas acadêmicos durante a nossa formação, assinalando que não gostariam de trabalhar com a Educação Infantil por não se sentirem preparadas ou mesmo por não gostarem de trabalhar com essa faixa etária; por compartilharmos em alguns momentos dessas afirmações, procuramos entender o porquê dessas representações.

Tais inquietações nos fizeram pensar esta pesquisa, cujo objetivo geral é verificar quais as representações sociais que os acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM têm sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscamos conhecer as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia da UEM e resgatar o histórico da Educação Infantil no Brasil, uma vez que as crenças que os acadêmicos desse curso têm sobre a prática nessa etapa da educação podem estar ancoradas nessas diretrizes e na forma como vivenciaram o Estágio Supervisionado em Educação Infantil na instituição referida.

Entender as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM sobre a prática pedagógica na Educação Infantil nos ajudará a responder o porquê de sua resistência a esse nível de ensino.

Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, a qual é definida por Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21) como

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Nesse sentido, acreditamos que por se tratar de uma pesquisa em que objetivamos investigar como se apoiam as representações sociais dos acadêmicos, a Teoria das Representações Sociais é a que mais nos fornece subsídios para responder a essa problemática.

Ao pesquisar sobre a Teoria das Representações Sociais, encontramos autores como Moscovici (2015), Jodelet (2001) e Jovechelovitch (2011) que são fundamentais para a compreensão do tema aqui abordado. Dessa maneira, respaldamo-nos em seus estudos como referencial teórico de apoio. Mesmo cientes de que mais de um autor é importante para entendermos essa Teoria, podemos afirmar que foi Moscovici quem a idealizou.

A noção de representação social nasce na Sociologia durkeimiana com a noção de representação coletiva e se desenvolve, inclusive, no quadro teórico de outras disciplinas como a Psicologia Social na interface do individual e do coletivo. Pode-se citar Moscovici (1979) como um dos responsáveis por esse fato (ANTUNIASSI, 2009, p. 67-68).

Para Moscovici (2015, p.53), as representações sociais “devem ser vistas como uma “atmosfera”, em relação ao indivíduo ou ao grupo; [...] as representações são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade”. Sendo assim, podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais (TRS) responde ao problema da nossa pesquisa, pois buscamos entender como o indivíduo ou os membros de um grupo chegam a uma determinada representação.

Os trabalhos de Jodelet (2001) e Jovechelovitch (2011) são posteriores aos de Moscovici. Estas autoras aprofundaram os conceitos elaborados por Moscovici. A esse respeito, Jodelet (2001, p.22) atesta que a representação

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Conforme Jovechelovitch (p.21, 2008), “a representação [...] está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida”. As duas autoras, Jodelet e Jovechelovitch

compartilham da ideia de que as representações sociais constituem uma forma de conhecimento.

Acreditamos que para compreender o que os alunos do curso de Pedagogia da UEM pensam sobre a Educação Infantil, devemos compreender suas percepções e visualizar em que estão ancoradas.

Corroboramos Jovechelovitch (2011, p. 70) que as representações são formadas a partir de um contexto de relações, eu-outro, “[...] que é sempre emocional, social e cultural e, portanto historicamente situado”.

Podemos afirmar que as representações sociais determinam os comportamentos e as práticas do sujeito. Sendo assim, a forma como os alunos sujeitos deste estudo representam a prática pedagógica e a Educação Infantil faz com que eles se comportem e ajam de dada maneira. Abric (2000, p. 28) explica que “[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Nessa perspectiva, Moscovici (2015, p. 41) sustenta

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Fica evidente que mesmo que busquemos a representação de uma pessoa, temos que lembrar que aquela representação não foi criada isoladamente; ao contrário, as representações estão sempre circulando, mesmo quando não as vemos. Nas palavras do autor,

[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não, e que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que as vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão (MOSCOVICI, 2015, p.33).

Assim, compreendemos que cada teoria tem sua metodologia, pois para investigar a representação do sujeito, não basta observar. As entrevistas, assim como outros

instrumentos de coleta de dados, são fundamentais, já que muitas vezes trabalhamos com dados subjetivos.

Na presente pesquisa, de caráter quali-quantitativo e descritivo, utilizamos um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Participaram deste estudo 41 acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que responderam a esses instrumentos de pesquisa já referidos. Para a análise dos dados, elaboramos categorias de análise segundo a proposta de Bardin (2006).

Moscovici (2015, p. 30) acentua que nossas percepções, ideias e atribuições são “respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”, ou seja, acreditamos que a realização desta pesquisa na universidade, com os acadêmicos do curso de Pedagogia, nos auxiliará a entender se as representações sobre sua prática pedagógica na Educação Infantil partiram daquele meio e se de um ano para o outro elas variam, e ainda se há mudança do início até o final do curso.

Defendemos que a Educação Infantil é a base para a criança aprender e se desenvolver. Por isso, entender como os acadêmicos de Pedagogia pensam a prática pedagógica nesse nível de ensino é essencial, uma vez que possibilitará a compreensão de como eles estão se preparando para lidar com crianças dessa faixa etária. Por outro lado, permitirá também uma reflexão sobre o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UEM.

Na tentativa de oferecer subsídios para pensar a respeito das questões apresentadas, organizamos este estudo em seções. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre o tema estudado, os objetivos da pesquisa, o problema, os sujeitos que fizeram parte da amostra, o tipo de pesquisa e a justificativa para a sua realização.

Na seção dois, discutimos as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e tecemos algumas considerações acerca do curso de Pedagogia da UEM.

Na seção três, abordamos a importância da Educação Infantil para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

Na seção quatro, discorreremos sobre os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais, tomando como referencial Moscovici, Jodelet, Jovchelovitch, Abric, dentre outros, e apresentaremos as pesquisas cujo foco são as representações sociais de docentes e discentes relativas à prática pedagógica na Educação Infantil.

Na seção cinco, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

Na seção seis, elencamos os resultados e as discussões acerca dos dados coletados.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões referentes aos dados da pesquisa, apontando suas contribuições para a Educação e seus limites.

2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Desde o século XVI, já existiam grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à docência, mas somente após a Lei Geral do Ensino de 1827 que a intervenção estatal se efetivou no que diz respeito à organização dos professores no Brasil. A profissionalização docente em nosso país aconteceu em virtude das transformações econômicas e sociais pertinentes à nova fase de produção capitalista, dando início à industrialização no Brasil (CASTRO, 2006).

A crise econômica mundial de 1929 afetou gravemente o Brasil. Com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, iniciou-se uma crise econômica mundial, com impacto direto sobre todas as economias que participavam dos mercados internacionais. O Brasil era um desses países, pois participava da exportação de café. Essa crise repercutiu sobre as forças produtoras rurais, que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital do período anterior permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada, sendo preciso investir na educação (CARVALHO, 2011).

A esse respeito, Pimenta (2010, p. 33) assevera:

Com a crise internacional da economia, a sociedade brasileira que se pautava no modelo agrário-rural se urbaniza e se industrializa, configurando a aceleração do capitalismo industrial. Consequentemente há a introdução de novas formas de produção, gerando a necessidade de que os operários tenham um mínimo de instrução para operar máquinas.

A partir disso, na década de 1930, a educação passa a ser vista de outra forma e transformações começam a acontecer, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Reforma Francisco Campos, que organizou de maneira efetiva o ensino secundário e superior no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia uma série de propostas para a melhoria da educação no país, a nova Constituição Federal de 1934, que determinava a educação como um direito de todos os brasileiros etc.

Podemos ver que desde a década de 1930 o Brasil passou por diversas mudanças políticas, econômicas e culturais. Nesse cenário de transformações, a educação, que não acontece de modo isolado do contexto em que está inserida, também sofreu inúmeras mudanças que acabaram influenciando a formação dos profissionais da educação. Para compreendermos melhor essa questão, na próxima subseção discutimos a formação de professores antes do curso de Pedagogia e, posteriormente, a história do curso de Pedagogia no Brasil.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é uma questão presente desde o século XIX, quando, após a Revolução Francesa, começou-se a exigir instrução formal das pessoas. A partir desse momento, se inicia o processo de criação de escolas que preparariam professores. No Brasil, essa questão de preparo de professores surge após a Independência (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2009, p. 143-144) assim podemos distinguir os períodos da história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo;
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Pontuamos que, na sequência, discorreremos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, mas discutimos apenas até o terceiro item citado acima, dando ênfase à organização dos Institutos de Educação.

Desde o período colonial, nos colégios jesuítas e nos cursos superiores criados com a vinda de D. João VI ao Brasil, em 1808, não havia a preocupação com a formação de professores. Apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, essa preocupação aparece pela primeira vez. Essa Lei mandava criar escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. O ensino, nessas escolas, deveria ocorrer por meio do método mútuo e a lei estipulava que os professores deveriam ser treinados nesse método às próprias custas. Nesse momento, exigia-se então preparo didático. Entretanto, após o Ato Adicional de 1834, a instrução primária ficou sob responsabilidade das províncias e estas tiveram que adotar a formação de professores (CASTRO, 2006; SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas, contudo nelas predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Havia o pressuposto de que os professores deveriam ter domínio dos conteúdos que deveriam ser passados às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

A via normalista de formação docente foi adotada em 1835, mas só adquiriu estabilidade em 1870 e permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Uma delas foi a posição de Couto Ferraz, que conforme Saviani (2009, p. 144-145), “considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados”. Por esse motivo, quando se tornou presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz fechou a Escola Normal de Niterói em 1849 e a substituiu pelos professores adjuntos.

Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p. 145).

O padrão da Escola Normal havia se fixado com a Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, porém a expansão desse padrão não trouxe avanços significativos.

Dessa forma, uma nova fase começou com o advento dos institutos de educação. Com a Reforma instituída pelo decreto nº 3.810, de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo já no primeiro ano incluía as disciplinas de biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Nesta última estavam contemplados princípios e técnicas, matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais e prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Na acepção de Saviani (2009, p.146), a escola contava com uma estrutura de apoio que envolvia:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

Observamos que esses institutos foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. A partir de então, com as mudanças que estavam ocorrendo a formação de professores começa a ganhar novos rumos e é sobre o que tratamos a seguir.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Em virtude das mudanças causadas pela crise internacional da economia de 1929, o mercado de trabalho passou a exigir que as pessoas tivessem maior escolarização. Essa exigência fez com que a população requeresse mais escolas e o governo começou a tomar iniciativas. Juntamente com as respostas do governo e a solicitação da população, um grupo de intelectuais educadores realizou um movimento de renovação educacional e, em 1932, publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse documento, estavam as reivindicações populares por mais escolas (ALVES, 2011; CARRIJO, 2008; KUHLMANN JR, 2000; PASCHOAL; MACHADO, 2009; MOREIRA; LARA, 2015).

Sokolowski (2013, p. 84) atesta que essa reivindicação só aconteceria de fato, segundo o Manifesto, “pela formação e profissionalização dos professores e de técnicos em

educação” e por isso os Pioneiros da Educação participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam dentre outras pela criação da universidade no Brasil e do curso de Pedagogia.

Atendendo a essas reivindicações foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e se implantaram as licenciaturas e o curso de pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84).

A partir de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, começaram a ser ministrados cursos de licenciatura em filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e o curso de Pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013). Este último formava bacharéis e essa formação se dava por meio do esquema 3 + 1. O bacharel que desejasse licenciar teria que completar seus estudos com mais um ano no curso de Didática e os que concluíssem os quatro anos de estudo estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. A organização do curso de Pedagogia e do curso de Didática está descrita no Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, nas seções XI e XII (BRASIL, 1939, s/p):

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.

2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Apenas no final da década de 1950 o modelo universitário de 1930 começou a ser questionado e ocorreram inúmeras discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação e de uma reforma universitária.

Em 1960, ocorreram intensas discussões sobre os rumos da educação brasileira e também da universidade.

O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada; na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira. De um processo relativamente democrático, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964 (VIEIRA, 2008, p.6).

Em 1961, foram definidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Conselho Federal de Educação – CFE, que determinaram os currículos mínimos para o curso de Pedagogia e dos demais cursos, sendo o curso de Pedagogia regulamentado pelo Parecer CFE nº 251/62. Nesse Parecer, o relator “indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração” (VIEIRA, 2008, p. 5).

O currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES. Essa definição objetivava criar conteúdos básicos nacionais que auxiliassem a transferência de alunos em território nacional. Entretanto, educadores protestaram sobre a implementação

do currículo mínimo, pois entendiam que se tratava de uma atitude autoritária e que seria como uma “camisa de força” nos currículos, não respeitando a diversidade nacional. Com a aprovação do Parecer, o curso teria quatro anos e o esquema 3 + 1 não existiria mais, mesmo que na prática a licenciatura continuasse dedicando maior parte do curso à formação específica.

Os anos 1980 também foram fundamentais para a identidade do curso de Pedagogia, pois demarca novos movimentos de educadores que discutiam e reivindicavam a formação do profissional da educação. Vários institutos foram criados para determinar o estatuto epistemológico do curso de Pedagogia. Nesse contexto, foi criada, por exemplo, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE)¹, em 1983 e que deu origem, em 1994, à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Corroborando Sokolowski (2013, p.87), a Anfope “promoveu estudos e discussões que se operacionalizaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes do curso de pedagogia, instituídas em 2006”.

Ainda nesse período, o debate relativo à base comum nacional foi retomado com a ideia de esta ser organizada por eixos curriculares. A partir de então, a formação para o magistério tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia. À época, começou um processo de discussão sobre a formação e atuação dos professores e pedagogos e parte dessas discussões permanecem até hoje (MOREIRA; LARA, 2015; SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Durante a década de 1990, o neoliberalismo estava avançando no Brasil e no mundo. Esse fato trouxe grandes mudanças para a educação e conseqüentemente para a formação dos professores e pedagogos. O papel do Estado se redefiniu e fez com que a educação sofresse alterações em sua configuração. A educação nesse momento era vista como mercado, os princípios empresariais foram transferidos para a educação, transformando-a em mercadoria. Acreditava-se que a educação era a “chave” para o desenvolvimento do país e a formação de professores também era importante, pois eram considerados agentes fundamentais para a mudança econômica do século XXI (MOREIRA; LARA, 2015; SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Em função dessa crença, foram criadas leis para a formação desses profissionais, dentre as quais destacamos a Lei

¹ Os encontros da Conarcef ocorriam de dois em dois anos, porém em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de se posicionar em relação à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Durante este Encontro, a Conarcef transformou-se em associação – em 1994 tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, pois suas atividades estavam adquirindo características mais formais e permanentes” (VIEIRA, 2008, p. 9).

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A LDB, carta magna da Educação define em três artigos a formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

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

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, s/p).

No Artigo 62, são citados os institutos superiores de educação cuja função seria a preparação dos professores para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no curso normal superior. Esse curso propiciava a mesma habilitação que o curso de Pedagogia e licenciatura, porém de forma mais rápida e barata. Com a Lei nº 12.014/2009, a formação de profissionais para a educação básica, não coube mais aos institutos superiores. Segundo o Artigo 21 da LDB/96, a educação escolar se divide em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior, por isso a formação de profissionais não coube mais aos institutos superiores. Essa Lei alterou o Artigo 61 da LDB/96 e atualmente esses profissionais são formados mediante o curso de Pedagogia. A nova redação ficou da seguinte forma:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009, s/p).

Desde então, constantes debates em congressos educacionais foram realizados, especialmente os promovidos pela Anfope, pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Essas discussões eram travadas sobre a especificidade do curso e sobre a área de atuação do pedagogo.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou a resolução que definiu o papel do pedagogo.

Com a divulgação dos Pareceres CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ficou definido o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (SOKOLOWSKI, 2013, p.91- 92).

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia estabeleceram as competências e habilidades para o egresso do curso de Pedagogia. No que se refere especificamente à Educação Infantil, esperam-se do egresso as características ora relacionadas:

Art. 5º O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas;

VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma

interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (BRASIL, 2006, s/p).

A história do curso de Pedagogia no Brasil teve fortes influências das transformações econômicas e políticas. Conforme a sociedade se transformava, o perfil do pedagogo acompanhava essas mudanças. A esse respeito, Barbosa e Amaral (2009, p. 3682) assinalam que:

No decorrer da história, a educação passou por inúmeras reformas buscando adaptá-la ao contexto social, político e econômico e, na maioria das vezes, estando sempre à mercê do interesse do Estado. É ele quem regula, estabelece padrões e dita as regras através dos investimentos que faz.

Ou seja, hoje em dia, o pedagogo precisa dar conta de muitos desafios, como a escolaridade obrigatória e a responsabilidade social e ainda seguir os padrões que o Estado lhe impõe.

Atualmente, tendo em vista a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os cursos de licenciatura, dentre eles o de Pedagogia da UEM e de todas as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, deverão sofrer inúmeras transformações não somente no que se refere à carga horária destinada à prática de ensino, como também em relação a inúmeros conteúdos que deverão ser contemplados na formação de professores.

No Artigo 3º dessa Resolução está previsto que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando

assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (grifo nosso) (BRASIL, 2015, p.3-4).

No § 4º desse mesmo artigo, os profissionais do magistério da Educação Básica são definidos como:

[...] aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (grifo nosso) (BRASIL, 2015, p.3-4).

No § 5º do Artigo 3º, são definidos os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação

docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p.4-5).

Portanto, em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo de 2 anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, no Estado do Paraná, tem sido realizadas inúmeras discussões promovidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Forgad), cujo objetivo é debater como serão implementadas tais Diretrizes.

No bojo dessas discussões encontram-se os Estágios Supervisionados nas diversas áreas e, em especial na área de Educação Infantil, a qual contemplamos na seção três.

2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEM

O curso de Pedagogia da UEM foi criado, segundo Rodrigues (2011), em 1973 e reconhecido pelo Ministério da Educação em 30 de setembro de 1976, pelo Decreto nº 78.525, que habilitava para a docência das matérias pedagógicas do antigo 2º grau.

Em 1978, com a Resolução nº 050/79-CEP, esse curso passou a formar profissionais para Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A partir desse momento o aluno da UEM que concluísse o curso tinha duas habilitações: uma para o Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau (obrigatória) e em outra das três modalidades oferecidas.

Em 1986, o curso de Pedagogia foi reformulado e passou a formar obrigatoriamente para duas áreas, o Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau e o Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Essa necessidade de reformulação do curso, mais especificamente

no Magistério de 1ª a 4ª séries, ocorreu “pelos altos índices de repetência e evasão escolar dos 28 municípios sob responsabilidade do Núcleo Regional de Maringá” (CARLOS, 2012). Mesmo reformulado, o curso continuou formando especialistas, e, em 6 de janeiro de 1988, acrescentou a opção para formação dos alunos em Educação Pré-escolar.

Em 1992, o currículo desse curso passou por outra reformulação, mas que não acarretou mudanças substanciais em relação à reforma anterior. O curso passou a ser ofertado em regime seriado anual.

A partir de 1998, não se tratava mais de currículo mínimo, mas sim de diretrizes curriculares. Segundo o Presidente do Conselho Nacional de Educação, Efrain de Aguiar, cada universidade, com base nas diretrizes, deveria elaborar o seu currículo (CARLOS, 2012).

Para Carlos (2012, p.10) o ano de 1999 foi um marco histórico para o curso de Pedagogia, pois foi instituída a Comissão de Especialistas em Pedagogia que promoveu “uma discussão a nível nacional envolvendo as IES e coordenações de cursos de pedagogia tendo como resultado a elaboração das Diretrizes para o Curso de Pedagogia e encaminhamento para a CNE”.

Houve resistência por parte da Secretaria do Ensino Fundamental e da Secretaria de Educação Superior (SESU) em encaminhar as diretrizes ao CNE, porque a intenção era em seu lugar elaborar as diretrizes para o Curso Normal Superior que estava para ser regulamentado e que foi criado pela LDB.

Com o objetivo de acompanhar os debates nacionais em relação à formação de professores, uma comissão nomeada pelas Portarias 04/99-DTP e 09/98-DFE promoveu discussões sobre o curso, bem como realizou a revisão bibliográfica de programas de disciplinas com a finalidade de alterar por um tempo a estrutura de suas disciplinas e nesse contexto foi implementada a habilitação em Educação Infantil.

Todavia, devido ao fato de não haver uma definição sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e Normal Superior, em 18 de fevereiro de 2000 essa comissão se reuniu e resolveu aguardar e somente se reunir novamente quando houvesse documentos que fundamentassem as discussões sobre a criação do Curso Normal Superior (CARLOS, 2012).

Foi necessário convocar uma nova comissão, pois alguns membros da anterior tiveram que se afastar por questões como a carga horária de atividades que não permitia assumir mais compromissos e para estudos de pós-graduação. Em 21 de setembro de 2000,

foi realizada uma reunião com os dois departamentos da UEM (DTP e DFE) para novamente discutir a reformulação do curso. Nessa reunião, alguns pontos foram levantados, como: o perfil do profissional a ser formado, a oferta de mais de uma habilitação (a ser definida após consulta aos acadêmicos), a solicitação de manifestação dos diferentes departamentos que ofereciam disciplinas de metodologia no curso, sobre a possibilidade de relotação dessas disciplinas.

Somente o Departamento de Letras foi favorável à relotação sendo que os departamentos de Biologia, Geografia, Matemática e História foram contrários. Nesse sentido a comissão optou por manter o formato do currículo anterior registrado em ata nº 20/DFE (reunião entre DTP e DFE em 26/10/00). Decidiu-se pela implementação da Habilitação em Educação Infantil em razão da proposta anterior ter sido recusada e tendo em vista que 55% dos alunos consultados optaram por essa modalidade, 35% pela Orientação Educacional e 8,6% pela Supervisão Escolar e era preciso substituir Docência das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio principalmente no Campus de Cianorte local onde, assim como em Maringá, havia dificuldade em encontrar campo de estágio. Dois anos depois em 2002, as turmas de Magistério no Ensino Médio foram reativadas e, por conseguinte muitos acadêmicos continuaram optando pela habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio – Modalidade Normal (CARLOS, 2012, p. 11).

Em suas considerações sobre o curso de Pedagogia da UEM, Carlos (2012) acredita que há ênfase em formar o docente para ser pesquisador em detrimento de outros aspectos relevantes. Para a autora, todas as reformulações que o currículo do curso sofreu atendiam as exigências de um determinado tempo sócio-histórico. Da mesma forma como o curso de Pedagogia foi se transformando de acordo com as mudanças econômicas, políticas, culturais, etc., o currículo do curso na UEM também passou por essas transformações.

Atualmente, o curso de Pedagogia da UEM conta com uma carga horária de 3874 horas (Quadro 1) e é ofertado em dois turnos: matutino (uma turma) e noturno (duas turmas). As disciplinas são ofertadas semestralmente.

Quadro 1: Atual Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UEM

Série	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária	
		1	2
1º	Educação e Literatura Infantil na escola	68	
	Filosofia da Educação na Antiguidade	68	

	História da Educação e da Pedagogia	34	
	Metodologia e Pesquisa em Educação	34	
	Políticas Públicas e Gestão Educacional: Identidade do Pedagogo nos Processos escolares e não escolares	68	
	Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos	68	
	Didática das Teorias Pedagógicas		68
	Filosofia da Educação Medieval		68
	Formação Docente: Práticas de Ensino de Arte		68
	Introdução a Libras- Língua Brasileira de Sinais		68
	Psicologia da Educação: Abordagem Humanista e Epistemologia Genética		68
2º	Filosofia da Educação na Modernidade	68	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I	68	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil II		34
	Formação e Ação Docente: Prática de Ensino Na Educação Infantil I	34	
	Formação e Ação Docente: Prática de Ensino Na Educação Infantil II		34
	Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	34	
	História da Educação do Brasil: Colônia	34	
	Iniciação à ciência e à pesquisa	68	
	Planejamento, Gestão Educacional e Atuação do Pedagogo como Gestor na Educação Básica	68	
	Necessidades Educacionais Especiais	68	
	Introdução a Educação e Comunicação	68	
	Psicologia da Educação: Temáticas da vida contemporânea		34
	Prática de Gestão Educacional		34
	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional		34
	Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social		68
	Filosofia da Educação Contemporânea		68
	História da Educação: Brasil Império		34
	História da Infância no Brasil		34
	Psicologia da Educação: Abordagem Comportamental e Histórico Cultural		68
	Políticas, Gestão e Diversidade		34
3º	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: Anos iniciais do Ensino Fundamental	68	
	Educação, Mídia e Arte	68	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil III	68	
	Formação e Ação Docente: Prática de Ensino na Educação Infantil III	34	
	História da Educação: Brasil República		68
	História da Educação Pública		68
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	68	
	Organização da Gestão Escolar	34	

	Políticas Públicas e Gestão da Educação Brasileira	34	
	Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana	34	
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I	34	
	Formação e Ação Docente: Prática no Ensino Fundamental I	34	
	Alfabetização, Letramento e Escolarização		68
	Educação e Trabalho		34
	Metodologia de Planejamento de Projetos e de Pesquisa em Educação		34
	Metodologia do Ensino de Ciências: Anos iniciais do Ensino Fundamental I		34
	Metodologia do Ensino de Matemática: Anos iniciais do Ensino Fundamental I		68
	Problemas de Aprendizagem		68
4°	Trabalho de Conclusão de Curso	69	69
	Metodologia do Ensino de Ciências: Anos iniciais do Ensino Fundamental II	34	
	Metodologia do Ensino de Matemática: Anos iniciais do Ensino Fundamental II	68	
	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	68	
	Planejamento da Prática Docente	68	
	Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docente e Diversidade Cultural	68	
	Práticas de Gestão Escolar	34	
	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II	68	
	Formação E Ação Docente: Prática no Ensino Fundamental II	68	
	Educação e Informática	68	
	Educação e Novas Tecnologias		68
	Metodologia do Ensino de História: Anos Iniciais do Ensino Fundamental		68
	Sociologia da Educação: Pensamento Clássico		68
	História do Pensamento Educacional		34
	Metodologia do Ensino de Geografia		68
	Teorias Curriculares		68
	Sociologia da Educação e Transformação Social		34
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES		200	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO		3.874	

Fonte: Jornal do Curso de Pedagogia da UEM. 2016.

Conforme podemos observar no Quadro 1, os conteúdos sobre Educação Infantil e as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil I e II e de Formação e Ação Docente: Prática de Ensino em Educação Infantil I e II concentram-se no 1º ano, 2º ano e 3º ano do curso de Pedagogia da UEM.

Acreditamos que as disciplinas ofertadas sobre a Educação Infantil não são suficientes. Porém como podemos ver no Quadro 1, a estrutura curricular do curso já está no limite de carga horária. Se comparássemos a estrutura do curso de Pedagogia com a de um curso integral, a carga horária estaria próxima, considerando que a graduação em Pedagogia é um curso de meio período.

Como assinalamos, em decorrência da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), o curso de Pedagogia, assim como todos os outros cursos de licenciaturas da UEM, deverão passar pelas reformulações recomendadas por essa Resolução.

Nesse sentido, por meio da Portaria n.º 039/2016-PEN², em 18 de maio de 2016 foi nomeada uma comissão cuja função era elaborar a minuta do regulamento para o Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura da UEM. Os integrantes desse Fórum terão como missão fomentar as discussões sobre os cursos de licenciatura e sugerir aos órgãos superiores da UEM as formas de implementar as mudanças solicitadas pela referida Resolução³.

Além do trabalho realizado no Fórum, existe ainda o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o qual é composto um grupo de docentes com caráter consultivo que acompanha o curso de graduação, atuando no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógica do curso, visando a sua qualidade. Na Resolução Nº 029/2013 – CEP, Artigo 10, encontramos as atribuições do NDE:

- I - propor a concepção e os fundamentos do projeto político pedagógico do curso;
- II - propor formas de integração horizontal e vertical do curso, respeitando os eixos estabelecidos pelo projeto político pedagógico;
- III - propor formas de integração curricular entre as diferentes áreas de ensino constantes no currículo;
- IV - indicar, ao conselho acadêmico, formas de avaliação e de acompanhamento do curso;
- V - avaliar o projeto pedagógico do curso e propor atualização;
- VI - conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no conselho acadêmico de curso, sempre que necessário;
- VII - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento do ensino, de pesquisa e de extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- VIII - propor mecanismos para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

² PEN: Pró-Reitoria de Ensino.

³ Informação obtida junto à Pró-Reitora de Ensino da UEM.

- IX - analisar e verificar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, bem como o cumprimento das demais normas legais estabelecidas no âmbito da UEM;
- X - analisar e responder as solicitações dos departamentos, dos conselhos acadêmicos e da comunidade acadêmica;
- XI - assessorar os conselhos acadêmicos e os departamentos (BRASIL, 2013, p. 5 – 6).

Para cada curso existe uma comissão encarregada de acompanhá-lo e quando preciso, indicar o que pode ser feito para que o curso permaneça com qualidade e atenda às diretrizes nacionais. No caso do curso de Pedagogia da UEM, as últimas reestruturações resultaram na estrutura curricular apresentada no Quadro 1. Todavia, em função da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), o curso de Pedagogia deverá passar por novas reformulações entre 2016 e 2017.

Para compreendermos as mudanças já efetuadas na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEM, realizamos uma entrevista informal com professor Luiz Carlos Faria da Silva, coordenador do curso no ano de 2015. De acordo com o professor, as mudanças que ocorreram nos anos anteriores e que ajudaram a mudar a estrutura atual do curso envolveram os seguintes aspectos: mudança na carga horária das disciplinas, reflexão sobre o estágio no ensino normal em virtude da falta de escolas que ofertavam esse ensino e alinhamento da estrutura curricular à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pontuamos que o curso de Pedagogia da UEM objetiva formar professores para atuarem nas escolas. Dessa forma, corroborando o coordenador do curso, a estrutura curricular deveria estar alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois estes foram elaborados para orientar os professores. No entanto, somente a partir de 2017 é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entra em vigor. Convém esclarecer que a BNCC é uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que busca evidenciar os conhecimentos essenciais aos quais os estudantes brasileiros têm direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica.

Sendo assim, o colegiado do curso de Pedagogia da UEM, os departamentos envolvidos e os fóruns (local, estadual, nacional) procuram atualizar a estrutura curricular tendo em vista as orientações da BNCC.

2.4 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor é algo que vai além do “se preparar para dar aula”. O professor tem papel fundamental na sociedade, pois é ele que pretende atuar em sua transformação. Aquisição de técnicas, conhecimento, estratégias e procedimentos que aproximem o contexto social e histórico fazem parte da formação desse profissional (BARBOSA; AMARAL, 2009).

Partindo do pressuposto de que tudo o que presenciamos e vivenciamos interfere na maneira como nos posicionamos como educadores, é importante refletirmos sobre como está se consolidando a formação de professores no Brasil. Barbosa e Amaral (2009, p. 3673), ao discutirem essa questão afirmam:

O que pode e deve acontecer, é uma preparação deste futuro educador com base em uma formação que considere a complexidade desses aspectos técnicos, didáticos, políticos, éticos, de conhecimento teórico, de conhecimento prático, da experiência, de relações e auto conhecimento, a fim de que possamos nos perceber e identificar os aspectos de nossa formação que merecem mais atenção ou aperfeiçoamento.

O discente, ao se preparar para ser professor, não deve apenas participar das aulas e ler os textos que os professores pedem, deve fazer mais do que isso. Esse aluno deve viver criativamente e refletir sobre o que está aprendendo e sobre o que terá que ensinar. Ensinar não é uma tarefa fácil, porque não é só transmitir conhecimentos. “É sim, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito a acontecer através da tomada de posse de uma parte do patrimônio humano que é o conhecimento” (BARBOSA; AMARAL, 2009, p. 3676).

Para que essa formação docente aconteça de fato, as instituições de Ensino Superior não devem oferecer apenas o acúmulo de conteúdos disciplinares. Os alunos precisam de movimentos que os façam criar atitudes de reflexão crítica, comprometida com a ação. Ou seja, essas instituições devem oferecer um currículo

[...] bem organizado, políticas educacionais e práticas nos cursos que não atinjam somente a questão da profissionalização do professor, mas que estejam vinculadas a uma concepção de educação comprometida também com a formação humana (BARBOSA; AMARAL, 2009, P. 3677).

Diante disso, acreditamos que o estágio supervisionado é uma das maneiras de garantir que conteúdos específicos das disciplinas de formação interajam com os conteúdos pedagógicos, dando, assim, significado à docência. Com o estágio, esses futuros professores adotarão um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão.

O estágio é um componente fundamental para a formação do professor. É ele, na maior parte das vezes, que trabalha a teoria e prática juntas. É inimaginável pensar a formação de um professor para a Educação Infantil separando a ação e a intencionalidade pedagógica (DRUMOND, 2013). Pimenta e Lima (2009, p.45) enunciam que o estágio é “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

É importante ressaltar que o estágio não é apenas “a parte prática do curso”, é mais do que isso. Com o estágio, o sujeito se aproxima da realidade em que atuará e assim poderá fazer reflexões a partir do que foi vivenciado naquela instituição. Esse momento também poderá fazer com que o aluno perceba a importância de juntar teoria e prática, pois ao realizar o estágio, este precisa ter um ponto de vista que consequentemente direcionará sua ação, e isso será possível somente com a junção da teoria e da prática. “É preciso destacar que o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação” (AROEIRA, 2009, p. 51).

Drumond (2013) assevera que a docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental. Dessa forma, o discente precisa ter claras essas diferenças. Além do que é ensinado na sala, ele precisa acompanhar na prática, pois a vivência do estágio em uma escola de Educação Infantil permitirá experiências fundamentais. O trabalho desenvolvido na Educação Infantil requer cuidados e conhecimentos específicos, assim como os demais níveis educacionais, mas com o estágio a visão de cada nível pode ser ampliada e isso permitirá aproximações futuras ou não com aquele tipo de educação.

Ao compreendermos que o estágio na formação do professor é fundamental e pode ser decisivo no tocante à formação de suas representações sociais, ampliamos nossa discussão sobre seus aspectos legais na próxima subseção.

2.5 ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em 1962, o estágio supervisionado foi apresentado por meio do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa foi a primeira vez que o estágio foi definido como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores. Antes desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória; sua realização se tornou obrigatória e ocorria no último semestre do curso, com a intenção de aplicar as teorias aprendidas durante o curso, conhecido como o formato 3+1, 3 anos de bacharel e 1 ano de didática (OLIVEIRA, 2016; ANDRADE; RESENDE, 2010).

Após alguns anos, em 1969, surge o Parecer nº 627/69 do CFE, que dispôs sobre o estágio com duração de 5% do curso, e em 1972, o Parecer CEF 349/72 registrou o mesmo modelo de estágio na Prática de Ensino, estipulando que o estagiário deveria ir a campo em escolas da comunidade a fim de obter mais conhecimento através do modelo vivenciado (OLIVEIRA, 2016).

Até 1980, o currículo permaneceu o mesmo. O futuro professor fazia as disciplinas pedagógicas e depois a Prática de Ensino; nesse caso, o estágio. Com a LDB/96, essa concepção começa a mudar. Os Artigos 82 e 61, inciso II, começam a transformar a forma de enxergar o estágio curricular supervisionado.

Art. 82 Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Art. 61, inciso II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Se anteriormente à LDB não existiam aspectos legais que norteavam o estágio, agora este começa a ter mais relevância na formação dos professores.

Em 2001, tivemos os Pareceres do Conselho Nacional de Educação: 9/2001, e 27/2001 e 28/2001, os quais trouxeram diretrizes para a formação do professor em licenciatura plena e normal superior. O primeiro registra que a prática deve ser vista como um todo, ou seja, do primeiro ao quarto ano do curso e que todos os professores devem se preocupar com essa questão da prática, não somente o responsável pelo estágio. Além

disso, devem superar a ideia de que o estágio é o único espaço reservado à prática e a sala de aula à teoria (OLIVERIA, 2016).

No Parecer aborda-se também o tempo do estágio, enfatizando a importância de se realizar um estágio contínuo. No Parecer nº 27/2001 do CFE, não homologado, foram apresentadas 400 horas para o estágio supervisionado, realizadas ao final do curso. No Parecer nº 28/2001 do CFE, consta que o estágio é obrigatório e que a prática deve ser teorizada; também aponta esse momento como crucial, pois o graduando está aprendendo, está refletindo. E ressalta que no estágio o sujeito precisa ter o momento de observação e regência, essencial para a formação do professor.

Em 2002, a Resolução do Conselho de Educação, CNE/CP nº 1/2002, aborda a concepção de prática em todo o curso, não somente no estágio. Também registra “[...] que as disciplinas devem colaborar com a realidade profissional, trazendo contributos para a formação docente, com reflexão, discussão, teorização e estudos, a fim de possibilitar uma maior articulação entre teoria e prática [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Ainda em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2002, com o objetivo de regulamentar a carga horária dos cursos de formação de professores. No texto, são apresentadas 400 horas de estágio, da metade do curso até o final. Em 2007, a Resolução CNE/CP nº 009/2007 alterou as horas para no mínimo 300 horas.

Em 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.788/2008, que trazia uma nova concepção de estágio.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Naquele momento, a concepção de estágio e a responsabilidade das instituições passam a constar na legislação. O estágio passa a ser visto como uma ação ou atividade educativa e não mais como acréscimo (OLIVEIRA, 2016). Podemos afirmar que a Lei nº 11.788/2008 trouxe avanços na concepção do estágio na formação profissional e na definição de responsabilidades das partes envolvidas (ANDRADE; RESENDE, 2010). Antes, o estágio era visto como uma complementação e posteriormente à Lei, passa a ser visto como ato educativo.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Artigo 29 da Lei nº 9.394/96 define que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p). Todavia, apesar de sua importância e dos inúmeros avanços possibilitados pelas leis, a Educação Infantil nem sempre tem sido levada a sério por muitos gestores municipais, os quais não exigem, nos editais de concurso, formação qualificada para o profissional que vai trabalhar com crianças pequenas.

Salientamos que a Educação Infantil é a base para a criança aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, compreender a história, as leis e como esse nível educacional tem sido discutido é essencial para o nosso estudo.

No decorrer da história, a educação da criança, esteve sob a responsabilidade da família. Era na família que elas aprendiam as tradições, as normas, as regras e a cultura. No entanto, com o passar do tempo, na sociedade contemporânea, a criança começou a frequentar ambientes de socialização e acabou aprendendo com as demais pessoas que estavam ao seu redor (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nas décadas iniciais do século XX, a educação não tinha o mesmo sentido e objetivo de hoje; era vista com um olhar assistencialista e não educacional. As mães precisavam deixar seus filhos em algum lugar que cuidasse deles, pois elas necessitavam trabalhar. Dessa forma, foram criadas as primeiras creches, os asilos e os orfanatos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Kramer (1984, p. 51) sublinha que podemos discorrer sobre a Educação Infantil em duas fases, a fase pré-1930 e a de 1930 a 1980. Na primeira, o período histórico da Educação Infantil no Brasil poderia ser apresentado em três momentos: o 1º seria do descobrimento até 1874; o 2º de 1874 até 1899; e no 3º período se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. De acordo com Kramer (1984), no primeiro momento pouco se fazia no Brasil pela infância, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento. O segundo momento foi

caracterizado, acrescenta a autora, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial os médicos. O terceiro momento se caracterizou pelas diversas leis promulgadas e instituições fundadas visando atender a criança. Já a segunda fase está voltada para as propostas que surgiram e foram pensadas para a educação infantil.

No Brasil, como explicita Kramer (1984), as primeiras tentativas de criação de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, tendo o intuito de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Vale ressaltar que creche, asilo e orfanato recebiam as crianças, porém o atendimento era diferente. Na creche, por exemplo, a criança era levada e ficava em regime semi-internato, ou seja, a família a deixava, mas a levava todos os dias para casa. Já nos asilos e orfanatos as crianças ficavam por terem sido abandonadas (ROSEMBERG; CAMPOS; PINTO, 1985).

Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foi o acolhimento aos órfãos abandonados, que apesar do apoio da classe alta da sociedade, tinha como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira. Nessa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, tirando deles a responsabilidade de assumir a paternidade, já que naquela época não havia um conceito definido sobre as especificidades da criança (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Assim, conforme explica Aguiar (2001, p. 31), “[...] até 1920, o atendimento em creches, orfanatos e asilos era especialmente filantrópico e era destinado a filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los e por isso os abandonavam”.

A sociedade ainda não sabia dos cuidados que deveria ter com a criança. As creches, os asilos e os orfanatos foram criados como “depósitos” de criança. Como a mãe muitas vezes necessitava trabalhar e não tinha com quem deixar as crianças ou em outros casos era impedida de cuidar dos pequenos, acabava deixando-as nessas instituições.

Entretanto, foi o alto índice de mortalidade infantil, de acidentes domésticos e de desnutrição que levou alguns setores da sociedade como os religiosos, empresários e os educadores a pensarem em um espaço de cuidados da criança (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Nesse cenário, Kramer (1894, p.52) afirma que as “primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil”.

Vale ressaltar que ao longo das décadas, alternativas foram pensadas no sentido de atender as crianças das classes menos favorecidas e as que eram abandonadas ou rejeitadas pelas outras classes. Uma dessas alternativas foi a Roda dos expostos ou Roda dos

Excluídos (para abandonados maiores de 12 anos). Paschoal e Machado (2009, p.92) definem o que era essa Roda:

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

A Roda dos Expostos foi por um longo tempo a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e foi somente em meados do século XX que o país extinguiu-a efetivamente, sendo o último a acabar com o sistema da roda dos enjeitados. Percebemos que iniciativas como a da Roda dos Expostos foi pensada no sentido de acolher as crianças e combater os altos índices de mortalidade infantil, pois ela atendia as crianças que chegavam desnutridas e doentes, dando-lhes alimentação e atendimento médico. Destacamos que mesmo com o trabalho desenvolvido nas Casas de Misericórdia⁴, um número significativo de creches foi criado, não pelo poder público, mas por organizações filantrópicas.

Mas, se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes, etc.) faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente pobre (KRAMER, 1984, p.53).

Por um lado, programas de baixo custo foram pensados para atender crianças pobres, ajudando mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. Alguns setores da sociedade defendiam a criação de jardins de infância, pois acreditavam que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, porém críticas foram feitas, já que estes foram comparados a instituições europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KRAMER, 1984).

Portanto, inicialmente, iniciativas de proteção à criança foram criadas com o objetivo de atender as necessidades básicas da criança como a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos e para ajudar as mães que estavam trabalhando e não tinham com quem deixar seus filhos. Mesmo com esse cuidado, o índice de mortalidade

⁴ A Santa Casa de Misericórdia é uma irmandade que tem como missão o tratamento e sustento a enfermos e inválidos, além de dar assistência a “expostos” – recém nascidos abandonados na instituição.

infantil era grande. As creches foram criadas posteriormente a essas iniciativas, pois serviam a um fim mais próximo do nosso tempo presente.

Pontuamos que o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundado em Minas Gerais em 1876, e os colégios e associações de amparo à infância eram as únicas instituições criadas até aquele momento para atender as crianças, e não teriam como atender à demanda (KRAMER, 1984).

As tendências jurídico-policial, que defendiam a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas de XX no Brasil. Sua intenção era combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto na família como nas instituições de atendimento às crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009; PASCHOAL, 2015). Nesse mesmo período, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Esse Instituto tinha

[...] como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Outra instituição importante criada nesse ano foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

Podemos concluir que até 1920 as instituições tinham caráter filantrópico e o acesso a elas era difícil. Na década de 1930, o Estado começa a pensar em estratégias para regular o atendimento à infância. Diversos órgãos foram criados, como: Ministério da Educação e Saúde e Assistência Social. À época, a preocupação ainda era com a saúde e a higiene da criança, já que o nível de mortalidade infantil era grande. A primeira elaboração desses espaços não tinha como intuito a educação das crianças, mas o cuidado (KRAMER, 1984).

A partir de 1930, diversas propostas começaram a surgir tendo em vista o atendimento à infância. O país passava por uma Revolução, principalmente no setor político e econômico. O crescimento do setor industrial fez com que muitas famílias

trabalhassem dentro das fábricas e, por não terem onde deixar seus filhos, reivindicaram por creches. Segundo Kramer (1984, p. 60),

[...] a assistência à infância vinha-se dando, até os meados da década de 20, basicamente através de instituições particulares. O 1º Congresso de Proteção à Infância, de 1922, apelara justamente para o apoio das autoridades governamentais. No intervalo do 1º ao 2º Congresso – realizado em 1933 – foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternais, policlínicas infantis. Reproduziam-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil.

Os movimentos operários ganharam força graças ao processo de implantação da industrialização no país, à chegada dos imigrantes europeus ao Brasil e à inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Estes começaram a reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Rosemberg, Campos e Pinto (1985), a base de sustentação do movimento por creches eram de mulheres de operários que reivindicavam creches para poder trabalhar fora; elas pediam um lugar onde pudessem deixar seus filhos a fim de aumentar a renda familiar. Paschoal e Machado (2009, p.84) afirmam

[...] ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições passaram a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres que trabalhavam e essas reivindicações eram baseadas no movimento da teoria da privação cultural. Em conformidade com Paschoal e Machado (2009, p. 84), essa teoria “[...] defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar

possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita”. As autoras complementam que essa seria a defesa de uma educação compensatória⁵.

O discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas reconhece esse período da vida infantil de maneira padronizada e homogênea. Em sua concepção, essas as crianças eram “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). Nesse sentido, foram oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Desse modo, a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, já que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

As instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais populares e as particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Percebemos que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes. As crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalhos que partiam de uma ideia de carência e deficiência, e as das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009; PASCHOAL, 2015). Independente de sua classe social, a preocupação de atendimento a todas as crianças surgiu. Sendo assim, deu-se início a um processo de sua regulamentação e legislação.

A partir da década de 1940, a Educação Infantil começou a ser tratada no âmbito legal e departamentos, serviços, agências, entre outras unidades legais, foram criadas. Como exemplo, no ano de 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde e destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores, voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes (KRAMER, 1984).

Na década de 1950, houve vários programas e campanhas criadas para combater a desnutrição e vacinar as crianças. Nesse momento, ainda existia a tendência médico-

⁵ A educação compensatória, termo originado durante a Revolução Industrial, usada em geral na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pode ser definida como um conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando a compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que estas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

higiênica, que teve início em 1922, oferecendo elementos que ajudavam a compreender a infância e também propostas de educação sanitária (ROCHA, 2003). A preocupação estava voltada para a saúde infantil. Além desse apoio médico, também foram criados programas que auxiliassem na assistência da família e na educação sanitária.

Em 1960, houve um enfraquecimento e um desmembramento na estrutura do Departamento Nacional da Criança, “sendo diversos serviços seus absolvidos pelo Ministério da Saúde” (KRAMER, 1984, p. 69). Assim, apenas na década de 1970 foram pensadas novas propostas de ação para a Educação Infantil.

Em 1972, criou-se o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN). Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar, que dinamizava e centralizava as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em relação à educação das crianças menores de sete anos (KRAMER, 1984).

Até aqui, pudemos perceber que a Educação Infantil viveu grandes transformações durante sua história e foi durante o regime militar que se iniciou a nova fase dessa educação. Seus marcos de consolidação se deram de fato nas definições da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (KUHLMANN JR., 2000, p.6).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu que era dever do Estado e direito da família a criança ser atendida em creches e pré-escolas e vinculava esse atendimento à área educacional. A educação até então era vista com caráter assistencialista, mas depois desse reconhecimento a história começa a mudar (NONO, 2010, p. 108). O que antes tinha cunho assistencialista passa a ter cunho formativo. Essa conquista foi fortificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (ALVES, 2011).

A Constituição Federal, aprovada em 05/10/1988 (BRASIL, 1988), ao enumerar os direitos sociais dos trabalhadores, inclui no Artigo 7º, inciso XXV, que: “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. E acrescenta no Artigo 208, inciso IV que esse atendimento deverá ser “em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Pela primeira vez uma Constituição Federal referiu-se às garantias da efetivação do dever do Estado com Educação Infantil. Esse é um dos aspectos centrais para a Educação Infantil, que deixa claro a oferta dessa educação em creches e pré-escolas, sendo um dever do Estado e um direito de toda criança de zero a seis anos (MOREIRA; LARA, 2015, p. 12).

Além da Constituição Federal de 1988, depois de oito anos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica (NONO, 2010).

Na LDB, a Educação Infantil ganha especificidade quando faz menção à Educação Infantil, referindo-se a ela como a primeira etapa da educação básica. No artigo 21 da LDB nº 9394/96, está redigido o que anteriormente havia sido estabelecido na Constituição Federal de 1988: A educação compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (MOREIRA; LARA, 2015, p. 16).

Ainda no que diz respeito à legislação, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No contexto legal, a Educação Infantil tornou-se pauta de diferentes discussões e debates e novas concepções de criança foram definidas. A criança começa a ser vista como um sujeito ativo e de direito. Nesse momento, a educação deve promover “a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento” (ALVES, 2011, p.11).

A história da Educação Infantil no Brasil inicia-se numa perspectiva assistencialista, mas a partir da década de 1980, principalmente com a Constituição de 1988, deu-se início a outro caráter, agora educacional. Em princípio, a preocupação estava na saúde e higiene das crianças, ainda mais pelo alto índice de mortalidade infantil, mas com o passar do tempo, a criança ganha um papel importante na sociedade e passa a ser vista como a cidadã do futuro. Se ela é o futuro, precisa de instrução e isso só seria possível pela escolarização. Dessa forma, a história da educação infantil toma outros rumos. A criança passa a ser concebida de outra forma e a educação tem novos objetivos.

3.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA/INFÂNCIA DURANTE A HISTÓRIA

Assim como a educação infantil, a concepção de criança e infância sofreu modificações com as mudanças ocasionadas pelas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1984). Desse modo, para melhor compreensão da escolarização voltada a esse

nível de ensino, é necessário compreendermos como a criança foi concebida ao longo dos tempos. Citando Kramer (1984, p. 17),

[...] a análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da “questão da criança”, no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Se antes a criança era vista por oposição ao adulto, oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social”, agora ela é compreendida na perspectiva do contexto histórico do qual faz parte. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da sociedade, as atividades cotidianas se transformaram com o tempo e a criança começou a ganhar posição na sociedade (KRAMER, 1984, p. 15).

Kramer (1984) discute ainda dois sentimentos de infância: o primeiro diz respeito ao alto índice de mortalidade infantil e o segundo ao sentimento moderno de infância. No que tange ao primeiro, a autora afirma que “era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos”. Quanto ao segundo sentimento, Kramer (1984, p. 18) expõe que este corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje. Em suas palavras,

[...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

A criança na sociedade feudal exercia um papel produtivo, de adulto. Na sociedade burguesa, por sua vez, ela passa a ser alguém que precisa ser escolarizada, de cuidado e preparada para uma atuação futura. Dessa maneira, fica claro que o conceito de infância é determinado historicamente pelas modificações das formas de organização da sociedade. Podemos assinalar que a ideia de infância como temos hoje nem sempre existiu e da mesma maneira (KRAMER, 1984).

No Brasil, foi no começo do século XX que “a infância passou a ser conhecida e construída como um período da vida em que o ser humano possuía necessidades

específicas, peculiares ao período em que se encontra” (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 138). Para as autoras, foi com a independência do Brasil que surgiram discussões relativas aos direitos da criança e do adolescente. Em 1830, inclusa no Código Criminal, foi criada a primeira lei imperial penal que caracterizava uma concepção tênue entre a infância e a fase adulta.

Nesse momento, a infância era vista pela lei como uma situação momentânea de um indivíduo e servia apenas como atenuante da pena dos crimes cometidos por crianças e adolescentes, o que para a época foi um avanço legislativo. Até então, vigorava as ordenações portuguesas, que puniam severamente as crianças e adolescentes que praticavam crimes como se fossem adultos (SCHULTZ; BARROS, 2011).

Em relação ao atendimento à infância, existem relatos ligados às ações de entidades de cunho religioso e caridades das pessoas de boa vontade, ou seja, nesse período a infância era responsabilidade apenas em âmbito privado. Mas com a mudança da legislação em 1890, a concepção de infância aparece um pouco mais peculiar (SCHULTZ; BARROS, 2011).

Até agora, vimos que a concepção de infância foi se alterando. Porém essa concepção não estava relacionada a crianças e adolescentes que apresentavam condutas delituosas, ou seja, não estavam pensando na infância de forma universal; pelo contrário, as leis que estavam sendo criadas e as concepções eram de uma parte da sociedade.

Foi no final do século XIX que se iniciaram discussões da sociedade civil e iniciativas para efetivas ações de assistência e proteção à infância no Brasil, ligadas também ao Estado. Esse processo de caracterização da concepção de infância emerge, principalmente, no contexto dos sindicalistas, que exigiam leis para o trabalho infantil, e dos pediatras e higienistas, que desenvolviam trabalhos voltados à saúde e o bem-estar da criança (RIZZINI, 2009 apud SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 141).

O cenário mais importante para a infância brasileira no tocante à legislação foi o século XX, pois foram criadas leis essenciais que buscavam atender a sua realidade, como o Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Desse modo, fica claro que antes do século XX a preocupação com as crianças e os adolescentes estava relacionada apenas àqueles considerados ameaça ou perturbação à tranquilidade da ordem e da segurança pública, e já no início do século posterior, a infância ganha novos paradigmas, novos horizontes, pois passa a ser um problema social (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 142).

Na premissa das autoras, foi nesse momento que

[...] surgiu a primeira lei que veio a disciplinar o sistema de garantias da criança e do adolescente, criada sob duas vertentes a justiça e a assistência: o Código de Menores de 1927, que ficou conhecido como o Código Mello Mattos em razão de ter sido elaborado pelo professor e jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 142).

Com essa nova concepção trazida pelo Código de 1927, surgiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que trabalhou com a assistência social em todo o território nacional aos menores abandonados e infratores. Entretanto, com o golpe militar de 1964 o SAM deixou de existir e um novo órgão desvinculado da justiça ficou em seu lugar. Assim, surgiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), que transferia a responsabilidade da infância delinquente e à margem dos bons costumes ao Estado (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 142).

Com o passar do tempo, perceberam que o trabalho desenvolvido e direcionado ao menor não era mais adequado e suficiente para solucionar os problemas. Então, a partir de 1980, o foco passa a ser a “problemática da construção de uma concepção de infância com novos paradigmas que completassem em todas as áreas o atendimento da criança e do adolescente” (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 143). O resultado dessas discussões culminou com a elaboração do Artigo 227 da Constituição da República de 1988, o qual traz os princípios básicos da Declaração dos Direitos da Criança ratificados pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, “substituindo a doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral, inserindo a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado na garantia de direitos da infância” (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 143).

Dessa maneira, a criança e o adolescente se tornaram sujeitos de direitos, sendo-lhes atribuídos algumas garantias, prerrogativas e direitos. Desde a Constituição Federal de 1988, houve uma grande inovação na concepção de infância, pois a mesma assegurava à criança e o adolescente o estado de sujeito de direitos. Assim, podemos dizer que a infância é hoje, resultado de constantes transformações socioculturais.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Observamos que a Educação Infantil teve seu avanço graças à legislação e às políticas públicas, pois a partir delas começou-se a dar importância para esse nível educacional. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 fizeram com que a Educação Infantil se tornasse obrigatória, levando as instituições a começarem a pensar em suas funções educativas, não mais assistencialistas (PASCHOAL, 2015).

Mesmo com os avanços, pontuamos que ainda existem aspectos relevantes a serem pensados sobre as práticas. Antes, a Educação Infantil era conceituada como um lugar apenas para o cuidar, ou seja, quem trabalhava com a Educação Infantil não precisava de muitos conhecimentos para realizar seu trabalho. Porém, essa Educação ganha funções educativas e precisa, além de cuidar, ensinar. Para tanto, os profissionais que atuavam com a faixa etária de 0 a 5 anos deveriam buscar conhecimentos necessários, já que para eles as novas funções eram desconhecidas.

Por outro lado, apesar dos avanços registrados, verificamos também um descompasso entre as proposições legais e sua concretização nas escolas infantis, já que na prática muitas profissionais, por desconhecerem tais funções, ora desenvolvem um trabalho mais voltado para os cuidados relacionados ao corpo da criança, desconsiderando os aspectos educativos que devem estar presentes nesses momentos, ora desenvolvem atividades relacionadas somente ao desenvolvimento das habilidades infantil (PASCHOAL, 2015, p. 26).

Segundo Paschoal (2015), as instituições de Educação Infantil acabaram ou dando ênfase ao cuidar ou ao ensinar; entretanto ambos os aspectos devem estar juntos na prática pedagógica. Por esse motivo, “o cotidiano de muitas instituições tem revelado o desenvolvimento de um trabalho mecânico e rotineiro” (PASCHOAL, 2015, p.26). Sabendo que a Educação Infantil é a fase que a criança começa a se desenvolver e mostrar interesse pelo conhecimento, a escola não pode apresentar um trabalho mecânico e fazer as mesmas coisas, pelo contrário.

Por se tratar de um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, é importante que este seja pensado com práticas pedagógicas que despertem o interesse pelo processo de aprendizagem. Nesse cenário, o professor deve “aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e

voltados para a construção da imaginação, da fantasia e da criatividade” (PASCHOAL, 2015, p.36).

Citamos o Artigo 29 da LDB, no qual “a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, ou seja, a Educação Infantil tem por objetivo propiciar o desenvolvimento integral da criança e não somente físico ou intelectual. O professor que cuida, ensina, ou seja, “é impossível cuidar sem educar” (PASCHOAL, 2015, p.33).

Além do cuidar e educar, outras questões se destacam quando abordamos os desafios da Educação Infantil na contemporaneidade, dentre as quais as seguintes:

[...] acesso a permanência da criança na instituição, razão adulto/criança, espaço físico adequado, proposta pedagógica que integre cuidados e educação, recurso financeiro, participação das famílias, formação das professoras e, sobretudo, qualidade no atendimento (PASCHOAL, 2015, p.31).

Mesmo com esses desafios, acreditamos que se conseguirmos garantir às crianças condições de educação, estas poderão se desenvolver de forma adequada. A escola e a prática pedagógica do professor podem oferecer experiências sensoriais, expressivas, corporais, lúdicas e verbais para a criança. Nesse sentido, podemos afirmar que a instituição de Educação Infantil é fundamental na vida da criança, uma vez que a seu objetivo é mediar o processo de construção de conhecimentos, habilidades e identidade infantil, já que tanto os professores quanto as crianças têm nessas instituições a possibilidade de viver novas situações de aprendizagens, trocando experiências e construindo suas identidades (PASCHOAL, 2015).

Ao mesmo tempo em que o professor está ensinando, ele também está aprendendo, pois as experiências que ele vivencia com a criança lhe proporcionam tal conhecimento. E é nesse movimento que professor e crianças constroem suas identidades. Todo trabalho desenvolvido na Educação Infantil “deve ter como ponto de partida o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos e experiências que a criança já possui” (PASCHOAL, 2015, p.34), pois assim o conhecimento fará sentido e a prática pedagógica do professor trará resultados.

O professor tem o papel de mediador, porque é quem cria as condições de participação do aluno dentro da sala de aula. Todavia, para a realização de seu papel, alguns desafios são enfrentados em virtude das modificações ocorridas na sociedade, como

o avanço da ciência e da tecnologia, a ampliação da economia e as alterações nas políticas sociais, as quais

[...] vão refletir no contexto escolar, visto que influenciam nas concepções adotadas pela escola, no papel dos professores, na metodologia, no currículo e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, exigindo diferentes posturas e atitudes em relação à forma de aprender, e no que tange à ação docente na forma de ensinar (SANTOS *et al.* 2015, p.41).

Ou seja, além de influenciar o trabalho do professor, essas modificações interferem no contexto escolar como um todo. Com essa nova sociedade as funções do professor acabam sobrecarregando-o e o mesmo se encontra perdido, pois não tem clareza da sua função diante dessa nova realidade. Como afirmam Santos *et al.* (2015, p.42) o professor “torna-se sobrecarregado, atarefado com diversas funções a cumprir, nas quais acabam ‘engolindo’ durante o cotidiano e massacrando qualquer expectativa referente ao trabalho docente”.

Na educação contemporânea, encontramos o professor enfrentando esses desafios. Este precisa correr contra o tempo para executar suas funções com condições de trabalho degradantes (SANTOS *et al.* 2015). Entretanto, apesar dessas condições adversas para realizar seu trabalho, faz-se necessário “[...] reler o contexto que o cerca, se deparar com novas realidades, manter-se sempre atualizado, e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea” (SANTOS *et al.*, 2015, p.53). A prática pedagógica deve estar de acordo com a realidade que cerca o professor e, principalmente o aluno, pois assim o ensino fará sentido.

Observamos que a Educação Infantil não se trata mais de um lugar apenas para deixar as crianças, mas de um espaço que faz com que estas adquiram conhecimentos, aprendam e se desenvolvam. O contexto da contemporaneidade direcionou novas finalidades para a Educação Infantil e uma delas, que já discutimos, é o processo de formação do profissional que atua nesse nível de educação (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Acreditamos que o professor tem papel essencial na vida escolar das crianças, especialmente na fase da Educação Infantil. Na sociedade atual, a formação humana passou por transformações no campo educativo em relação à formação de sujeitos plurais, críticos, criativos e comprometidos com o contexto social e mundial. Nesse momento, o

sujeito não é visto apenas como ser racional, mas como um sujeito psicológico, social e político (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Antes, a educação tinha o objetivo apenas assistencialista, mas com as transformações da sociedade contemporânea ela passa a deter outras funções. Como afirmam Santos e Oliveira (2015, p.62), “a educação, através da mediação do trabalho do professor, precisa promover transformações em todas as áreas da vida humana”, ou seja, o papel do professor também se transformou e a cada mudança ele se transforma, acompanhando as mudanças sociais.

Por isso, defendemos a importância de os professores estarem em formação, pois sempre há algo novo a ser apreendido e práticas a serem repensadas. Nesse sentido,

[...] o conhecimento não deve apenas servir para a utilidade do mercado e do consumo, tampouco enquanto enquadramento intelectual, mas, sem dúvida, para a emancipação humana, ou seja, para ampliação intelectual do indivíduo e de suas ações em qualquer situação e ou experiência da vida humana [...] (SANTOS; OLIVEIRA, 2015, p.64).

Como cada criança aprende de um jeito e se desenvolve em seu ritmo, o professor deve pensar em uma prática pedagógica que acolha todos os alunos e respeite suas especificidades. Conforme o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009), os professores da Educação infantil estão presenciando um momento histórico importante, relacionado à construção de sua identidade profissional e, por isso, existe a “necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada”. Dessa forma, ser um educador de Educação Infantil é estar comprometido com uma prática pedagógica que atenda às especificidades desse nível (CAMARGO, 2012).

Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) abordam a diversidade e asseveram que esta deve ser trabalhada (BRASIL, 2010, p.21) levando-se em consideração:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Em alguns casos, a mudança na prática do professor é fundamental, pois a relação entre professor e aluno pode ter sido, conforme Santos e Oliveira (2015, p. 65), “[...] desgastada por um programa de doutrinação, de lições sobre caráter ou sobre moral, de ações compensatórias, desconfigurando o que seja o processo de interação em sala de aula e de constituição significativa da aprendizagem”.

Não estamos com isso afirmando que o professor da Educação Infantil tem a função de promover e desenvolver ações com sentido moral, mas sim que ele possa mostrar o significado social, político e reflexivo. Santos e Oliveira (2015, p.66) argumentam que “não se pode ensinar aos pequenos simplesmente por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva, tampouco por ameaça ou chantagens”. A criança precisa ter seu espaço; poder falar, aprendendo a escutar; poder contar, sabendo que existe a possibilidade de recontar; poder escolher do seu jeito, aprendendo que existem diferenças; ou seja, o diálogo e a interação com ela é indispensável nessa fase da educação e é o professor que deve possibilitar isso no contexto da sala de aula.

Outro ponto relevante no que tange à Educação Infantil nessa nova sociedade é o currículo escolar. As DCNEI (BRASIL, 2010) definem currículo como

Conjunto de práticas que buscam 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 a 5 anos de idade.

A esse respeito, Bujes (2001, p. 15) sublinha

[...] que o exame de muitas propostas curriculares tem mostrado que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir de uma distribuição artificial - as disciplinas - e acabam sendo trabalhados com as crianças de forma fragmentada - aos pedaços - como se fossem farrapos.

O currículo escolar deve propor atividades mais criativas e dinâmicas, além de ser neutro. Já assinalamos que cada criança é de um jeito e dessa maneira o currículo deve servir igualmente a todos, “sem considerar que o sujeito que aprende é menina ou menino, negro/branco/amarelo/mestiço, nasceu na zona rural ou urbana, vem de uma família de migrantes ou de outra que vive há muito tempo na comunidade [...]” (BUJES, 2001, p. 15).

Bujes (2001) adverte que o grande desafio é

[...] conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais (da experiência política, dos modos de viver e de relacionar-se, do folclore, da literatura, da arte, da música, da TV, do cinema, das revistas e jornais...) que são expressão da riqueza do mundo humano. Não existe apenas um *conhecimento*, uma tradição que deve ser compartilhada por todos, na sociedade. Portanto, não existe apenas um currículo, válido para todos (p.15).

O currículo deve ser pensado e planejado, pois serve como guia para os professores planejarem suas práticas. Segundo Oliveira *et al.* (2009, p. 4.612),

O currículo na Educação Infantil poderá ajudar a organizar e direcionar a tomada de decisões e procedimentos, apresentando situações para que as crianças possam desenvolver suas capacidades, vinculadas à aprendizagem de saberes culturais que lhes permitem conhecer o mundo que as envolvem.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como o processo pelo qual nos tornamos o que somos. Portanto, o que é ensinado na escola é essencial para a formação humana, por isso a importância de discutir o currículo.

Como componentes desse currículo, devemos destacar as brincadeiras e as interações que fazem parte do DCNEI (BRASIL, 2010), pois são eixos que devem nortear as práticas atuais. Em consonância com a DCNEI (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (p. 25-27).

As creches e pré-escolas, ao elaborarem sua proposta curricular, devem integrar essas experiências, levando em conta suas características e a identidade da instituição, uma vez que as brincadeiras têm funções cruciais para a Educação Infantil, sendo, portanto, indispensáveis na construção do currículo para esse nível educacional. Nessa linha, pontuamos a criação, por parte do MEC e da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), de um projeto que discutia as orientações curriculares para a Educação Infantil. Esse projeto resultou em um documento dirigido aos professores que trabalham com a formação e a educação de crianças de 0 a 6 anos. Em relação às práticas cotidianas da Educação Infantil está o brincar, e no documento originado desse projeto consta que o

[...] respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BRASIL, 2009, p. 70).

Ao compreendermos a dimensão do brincar para o sujeito da Educação Infantil, fica claro que além de pensarmos em um currículo que contemple essas atividades, situações e estratégias, existe a necessidade de profissionais que transformem a instituição em um lugar em que predomine a ludicidade.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como “fabricação” - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como “formatação”, previamente definindo os caminhos para as crianças (BRASIL, 2009, p. 74).

Diante disso, podemos afirmar que a Educação Infantil é indispensável para a sociedade. Nessa direção, Bujes (2001, p. 16) declara que as instituições de Educação Infantil são imprescindíveis e que “tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver a criança quanto solução para um problema de administração social”. Essas instituições foram pensadas a partir de ideias novas, como a organização familiar e também pela participação da mulher no mundo do trabalho, porém elas têm um papel decisivo, o de descoberta do mundo para as crianças (BUJES, 2001).

Pontuamos que a Educação Infantil passou por mudanças nessa nova sociedade e assim continuará, pois acompanha as transformações sociais. Sendo assim, a escola, o professor, a prática pedagógica e o currículo também devem acompanhar essas mudanças.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em todo trabalho de pesquisa, a metodologia utilizada é consequência do modelo teórico adotado, o qual possibilita a relação prática com o objeto de estudo. Como o objetivo do nosso estudo é verificar as representações dos discentes do curso de Pedagogia da UEM sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, nos apoiamos nos principais constructos da Teoria das Representações Sociais (TRS) a fim de obter o suporte necessário para responder a nossa problemática.

Moscovici (2015, p.30) atesta que com as representações “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Dessa forma, podemos pontuar que, por meio da TRS buscamos compreender melhor o porquê de cada acadêmico sujeito deste estudo pensar a Educação Infantil à sua maneira.

Quando abordamos a Educação Infantil, logo pensamos na criança em desenvolvimento. Nessa fase, assim como em outras, ela cresce e se desenvolve. As pessoas que estão ao lado da criança nesse momento precisam saber lidar com as situações de aprendizagem e desenvolvimento. Não é por acaso que existem documentos que obrigam os professores a terem uma formação superior. Tal pressuposto pode ser encontrado no Artigo 62 da LDB/1996 (BRASIL, 1996), que afirma:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Além da formação superior, esses professores devem estar sempre estudando, se atualizando, ou seja, também precisam investir em uma formação continuada.

A situação da educação brasileira de modo geral não está fácil, mas pensando especificamente na Educação Infantil, podemos ressaltar alguns pontos como: a falta de professores qualificados, a visão assistencialista ainda presente, a falta de conexão entre o cuidar e o educar, o aparente descaso dos formandos com esse nível de ensino, etc.

Para tentar responder ao problema desta pesquisa, inicialmente empreendemos uma revisão dos principais conceitos da TRS e, em um segundo momento realizamos uma revisão de pesquisas brasileiras referentes às representações sociais de acadêmicos de graduação em Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

4.1 PRINCIPAIS CONCEITOS

Com a finalidade de compreender o conceito de Representações Sociais (RS), faz-se necessário primeiramente entendermos quando este surgiu e em qual contexto. Segundo Bellini e Reis (2011), é preciso assimilar a passagem do século XIX ao XX, pois argumentam que o século XIX foi a época dos ideais revolucionários e dos movimentos operários. Naquele momento, novos valores, ideias e concepções de mundo estavam aparecendo. Nesse sentido, nas próximas subseções, contextualizamos historicamente os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS).

4.1.1 DURKHEIM E A REPRESENTAÇÃO COLETIVA

Durante o início da construção da Teoria das Representações Sociais, mais especificamente na década de 60 do século XX, o termo representação era definido em dois níveis, individual e coletivo. Teóricos dessa época, como Schutz, Weber, Durkheim e Marx se preocupavam apenas com o caráter coletivo. Dentre esses teóricos, Durkheim foi um dos que mais se dedicou aos estudos sobre as representações.

O primeiro conceito de Representação Social foi dado por Durkheim, antes chamada de Representação Coletiva, que correspondia à maneira pela qual a sociedade pensava seus próprios fenômenos (CORDEIRO, 2016).

Nessa linha, Antuniassi (2009, p. 68) acentua que

[...] a noção de representação social nasce na Sociologia durkeimiana com a noção de representação coletiva e se desenvolve, inclusive, no

quadro teórico de outras disciplinas como a Psicologia Social na interface do individual e do coletivo. Pode-se citar Moscovici (1979) como um dos responsáveis por esse fato.

A Representação Coletiva de Durkheim foi reconhecida e bastante utilizada, porém em 1961, Moscovici apresenta um novo conceito, então denominado Representação Social. Citamos Arruda (2002, p.135), para quem:

Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito durkheimiano e assim buscar preencher essa lacuna. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização bem como a da informação tornaram-se componentes decisivas nas vidas das pessoas e dos grupos. Atualizar significava, ao mesmo tempo, tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades com essas características, sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber.

As duas representações tinham suas proximidades, mas não se tratavam das mesmas coisas. A Psicologia Social de Moscovici não poderia ser reduzida a uma variante da sociologia durkheimiana. De acordo com Moscovici (2015), Durkheim não estava interessado em estabelecer o caráter único das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Nos termos do autor,

[...] toda sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conversar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração (MOSCOVICI, 2015, p. 14).

Por conseguinte, é nessa perspectiva que as representações coletivas assumem significação para Durkheim. “Seu poder de obrigar ajuda a integrar e a conservar a sociedade” (MOSCOVICI, 2015, p. 14). A Psicologia Social de Moscovici, por sua vez, foi orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, “[...] isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” (MOSCOVICI, 2015, p. 15).

Durkheim via as representações coletivas como “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo”

e Moscovici estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas” (MOSCOVICI, 2015, p. 15).

O conceito de Durkheim referia-se a uma sociedade estática e tradicional e o de Moscovici a uma sociedade dinâmica e moderna. Além disso, como ressalta Cordeiro (2016, p.70),

Moscovici percebeu a necessidade de trocar o conceito de “coletivo”, referente à sociedade cristalizada, por “social”, referente à sociedade ativa. Outra diferença é a compreensão de sociedade que, para Durkheim, era um ente invisível e indivisível, mas para Moscovici tratava-se de grupos aos quais os indivíduos se associam ao longo da vida.

Podemos asseverar que Moscovici emprestou o termo Representações de Durkheim e acabou trocando o Coletivo por Sociais. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 96), “o conceito de representações sociais é uma transformação psicossocial do conceito durkheimiano de representações coletivas”. Moscovici precisou de duas décadas para de fato apresentar o novo termo. Antes de Moscovici, as Representações Sociais eram vistas como um conceito, mas ele as considerou um fenômeno.

4.1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE LÉVY-BRUHL, PIAGET, VYGOTSKY E FREUD

Arruda (2002) sustenta que durante seus estudos para chegar às Representações Sociais e explicar a construção do saber e do valor do saber prático, Moscovici contou com a contribuição de alguns autores, como Piaget, Lévy-Bruhl, Vygotsky e Freud.

Corroborando as ideias de Arruda (2002), Jovchelovitch (2011, p.106) explica que “o impacto de Piaget no pensamento de Moscovici é enorme”. A autora acrescenta que Moscovici chegou até Durkheim e Lévy-Bruhl por intermédio de Piaget e foi em sua obra que Moscovici encontrou a noção de representação plenamente elaborada como uma ideia teórica.

Moscovici retirou dimensões centrais de sua Psicologia Social, como a conceituação de representação, a investigação do senso comum, a preocupação com mudança e desenvolvimento através da Psicologia de Piaget. Diferentemente de Durkheim,

Piaget enfatizou o aspecto criativo das representações, destacando que “o conhecimento representacional do mundo implica um processo pelo qual toda criança deve reinventar o mundo que a precede” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 107).

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria sobre a produção e transformação do conhecimento, e Moscovici encontrou em Piaget a base para uma teoria de como o conhecimento é transformado e se move de uma forma estrutural a outra (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 107).

As representações sociais constituem campos do saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetivação para tornar o não familiar familiar. Entender como um campo de saber é transformado na vida social, à medida que sofre processos de comunicação, é o problema do psicólogo social; foram exatamente estes processos que Piaget descreveu na criança (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 108).

As explicações cognitivas que Piaget desenvolveu com seus estudos foi o que ajudou Moscovici. Ao estudar o pensamento da criança, Piaget identificou que há diferença entre o pensamento do adulto e o da criança. Além disso, ao investigar o mundo da criança, Piaget percebeu que é na interação desta com outras pessoas e nas situações que vivencia que ela cria suas representações (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013, p. 2).

Lévy-Bruhl acentua que o pensamento primitivo não era um estágio primário do pensamento científico nem um estágio a ser substituído, era uma forma de pensar que necessitava ser entendida. Diferentemente de Durkheim, afirmou que as sociedades nunca descartam totalmente os laços sociais e emocionais que constituem o pensamento social (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 100). Podemos asseverar que Lévy-Bruhl não propôs apenas que elucidar que existem diferentes modalidades de pensar, mas também que todas as comunidades humanas, primitivas ou modernas, apresentam diferentes modalidades de pensar.

Uma das características central do pensamento de Lévy-Bruhl, a qual ele nunca renunciou, foi a de que qualquer pessoa, em qualquer tempo e em todo lugar, pode apresentar a lógica da participação, é possível encontrá-la em toda mente humana. Foi em Lévy-Bruhl, mais do que em Durkheim, que Moscovici buscou inspiração para compreender a dinâmica das representações sociais e como a ciência é transformadora e ressignificada pelas diferentes pessoas que dela se apropriam (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 104).

Ainda sobre Lévy-Bruhl, Jovchelovitch (2011, p. 105) assevera que este ofereceu elementos valiosos para a construção da Teoria.

Ele nos forçou a compreender a diferença e a reconhecê-la como aquilo que é. Ele desafiou o pressuposto evolucionista de que a progressão natural do conhecimento implica separá-lo dos laços sociais e emocionais que originalmente o constituem. Ele reconheceu o valor de lógicas como a da participação e nos deixou uma eloquente defesa dos modos de pensar que procuram manter a unidade fundamental entre a vida humana e os ambientes que a circundam. Ele nos deu lições sobre o que é perdido com a busca de uma racionalidade excessiva e os ganhos do diálogo com aspectos de nossa existência não guiados pelo unicamente instrumental. Ele nos ajudou a ver que o desenvolvimento não é apenas feito de ganhos, mas também de perdas, e que é em detrimento próprio que desprezamos modalidades de pensar e saber que mantêm o caráter emocional, social e lúdico das representações construídas por comunidades tradicionais e na primeira infância.

Além disso, Lévy-Bruhl insistiu no fato de que diferentes tipos de saber estão presentes na mesma sociedade, rejeitando assim a ideia de uma correspondência entre o primitivo e o pré-lógico e entre o desenvolvido e o lógico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 105). Podemos afirmar que Lévy-Bruhl se dedicou aos estudos das sociedades primitivas e que acreditava que a moral era determinada pelas épocas históricas e pelos grupos sociais e ainda variável de acordo com as diferenças culturais.

Sobre Vygotsky, Jovchelovitch (2011) afirma que o autor não é uma fonte pioneira da TRS. Moscovici chegou a ele depois de sua teoria estar elaborada, porém a obra de Vygotsky produziu um impacto em seu pensar e continua a inspirar a pesquisa e o trabalho contemporâneo em representações sociais.

Podemos afirmar que Vygotsky contribuiu com a teoria do desenvolvimento cultural. O autor procurou explorar em escala coletiva, diferentemente de Piaget, que procurou em escala individual “compreender as transformações psicológicas que ocorriam em uma população ligada a sua religião e vivendo de um modo tradicional, mas que passava por uma profunda metamorfose no plano social e cultural” (FAGUNDES, 2009, p. 132).

Já em Freud, Moscovici encontrou “os recursos para entender os processos inconscientes que configuram a produção dos saberes sociais e uma visão de conhecimento que não tem medo de se engajar com o psicólogo propriamente dito” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 115). Freud mostrou a transmissão cultural com aquilo que a criança prescreve,

permite ou interdita o conhecimento, ou seja, os processos inconscientes determinam à produção dos saberes sociais (REIS; BELLINI, 2011).

Em síntese, todos estes autores contribuíram para a criação da Teoria das Representações Sociais.

4.1.3 O QUE DE FATO SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Até este momento do texto, discutimos sobre o surgimento das representações, e agora inquirimos: o que de fato seriam essas representações sociais? Respondemos, primeiro, que elas fazem parte da Psicologia Social, e citamos Arruda (2002, p. 128), para quem

A psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Em suma, como interação sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que, sem dúvida, passa pela comunicação.

Moscovici (2015) declara que as Representações Sociais (RS) são pensamentos, ideias, criados a partir de uma concepção coletiva, mas não deixando de lado sua individualidade. Jovchelovitch (2011, p.87), discípula de Moscovici, explica

[...] as representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

Esta autora afirma ainda que a representação “está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social,

nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidade e mundos da vida” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.21). Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais nos ajudará a compreender como os discentes do curso de Pedagogia da UEM pensam a prática pedagógica na Educação Infantil.

A TRS também poderia ser chamada de Teoria do Senso Comum, pois está ligada ao conhecimento das pessoas. A TRS é uma teoria sobre os saberes sociais, que tenta explicar o motivo de um pensamento ou uma ideia. Nesse contexto, a TRS se fundamenta “tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89-90).

Em conformidade com Abric (2000, p. 28 - 30), as representações têm quatro funções: função do saber, função identitária, função de orientação e função justificadora, que são assim descritas:

Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade.
Função identitária: elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Função de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas. Função justificadora: elas permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

Ao compreendermos essas funções, percebemos que as representações fazem parte de qualquer sujeito, pois guiam as ações e orientam as relações sociais (ABRIC, 2000). As representações não são criadas isoladamente, pelo contrário; são construções ontológicas, epistemológicas, psicológicas, sociais, culturais e históricas (JOVCHELOVITCH, 2011). Sem perceber, criamos nossas representações, por isso não existe um momento certo. No meio de uma conversa, assistindo à televisão, lendo o jornal, etc., as representações são criadas. Sendo assim, indagamos: por que criamos as representações?

Jodelet (2001, p.17) responde assinalando que

[...] sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações.

As representações fazem parte do nosso dia a dia. Muitas vezes, sem perceber, temos novas representações ou modificamos as que já tínhamos. Elas nos ajudam a nomear

e definir diferentes aspectos da realidade diária, além de nos auxiliar a interpretar esses aspectos e tomar decisões (JODELET, 2001).

Como pontuamos, as representações fazem parte da nossa vida. Elas estão presentes mesmo quando não as percebemos, pois já são algo naturalizado. “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17-18).

Por se tratar de uma forma de conhecimento diferente das outras e por levar em consideração o que o sujeito pensa, a TRS traz um novo olhar para o conhecimento científico. Ela é uma forma de conhecimento “socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum”. Também é conhecida como saber do senso comum, saber ingênuo ou natural (JODELET, 2001, p.22).

4.1.4 UNIVERSO REIFICADO E CONSENSUAL

Ressaltamos que as RS são criadas no universo consensual. Na concepção de Moscovici (2015), existem dois universos, o reificado e o consensual. O universo reificado “se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”, ou seja, esse seria o universo científico, a realidade é construída pela ciência.

No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é (MOSCOVICI, 2015, p.50).

O universo consensual é “aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana”, as pessoas são iguais e livres, “não há fronteiras, todos podem falar de tudo, enquanto no reificado só falam os especialistas” (ARRUDA, 2002, p.130).

As RS são construídas no universo consensual, possibilitando que o conhecimento seja acessível a todos.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas (MOSCOVICI, 2015, p.50).

Moscovici (2015, p. 50) complementa afirmando que “em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” e “num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais”. Fica claro o porquê das RS pertencerem ao universo consensual.

Vimos que as representações são uma nova forma de conhecimento e que são criadas no universo consensual. Sabendo que para todo conhecimento existe um caminho, discorreremos sobre os processos por meio dos quais as representações sociais (RS) são criadas.

4.1.5 A ANCORAGEM E A OBJETIVAÇÃO

Nas representações, existem dois processos que organizam uma representação social: a ancoragem e a objetivação. Antes de explicar esses processos, devemos tratar do familiar e do não familiar, pois fazem parte dos processos de ancoragem e objetivação.

Sobre isso, Moscovici (2015, p.54) propala que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”, ou seja, podemos asseverar que todo sujeito prefere lidar com o que já conhece, com o que já domina, ou melhor, com o que tem familiaridade e quando este se sente em risco ou em algum conflito, procura formas para sair dessa situação (faz o não familiar se tornar familiar).

O que a pessoa já sabe é familiar a ela, mas o que ela ainda não conhece não lhe é familiar. Sendo assim, procura tornar o não familiar em familiar. Ao compreendermos

esses conceitos, podemos abranger a ancoragem e a objetivação, processos que geram as RS.

A ancoragem é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015, p.61). Para exemplificar, tomamos o exemplo da aprendizagem de uma palavra nova. Quando aprendemos uma palavra, tentamos imaginar o que ela significa e para isso tentamos pensar em palavras que se parecem com a nova e assim o que era totalmente estranho começa a ter familiaridade.

Nessa perspectiva, Franco (2004, p 175) explica que

[...] a ancoragem desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais e do desenvolvimento da consciência, uma vez que se constitui na parte operacional do núcleo central e em sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados. A ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo.

Ainda sobre a ancoragem, Spink (1993, p.306) argumenta que “a ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes”. O sujeito tenta ancorar o que é novo em algo que já é familiar a ele.

A objetivação, por seu turno, “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2015, p.71). Usando o exemplo anterior, quando a palavra nova não é mais estranha a nós, ela se torna familiar e objetiva a nossa realidade. Franco (2004, p.172) também discute sobre a objetivação e a define como

[...] a transformação de uma idéia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam.

Spink (1993, p. 306) destaca que “a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível”. Se na ancoragem procuramos nos familiarizar com aquilo que é novo, na objetivação conseguimos tornar isso concreto.

Moscovici (2015) afirma que para compreender as RS temos de transformar o não familiar em familiar, e isso só acontece pela ancoragem e objetivação, por isso esses processos são fundamentais para as representações sociais. E quando nos reportamos a esses processos não podemos deixar de lado o núcleo central e o sistema periférico, porque também nos ajudam a compreender as RS.

4.1.6 NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO

Outra abordagem dada às representações sociais é encontrada na Teoria do Núcleo Central (TNC) criada por Jean Claude Abric (2000). Este autor diferencia dois núcleos/sistemas constituintes das representações sociais: o periférico e núcleo central da representação. Ambos contribuem para o indivíduo interpretar a realidade e determinam seus comportamentos e práticas.

Abric (2000) explana que o núcleo central é mais resistente às mudanças ou interferências, uma vez que está ligado à história do indivíduo ou grupo, que assegura a significação, a consistência e a permanência da representação. Além do elemento (núcleo) central, há ainda em uma representação os elementos periféricos que são mais flexíveis e condicionam as representações individualizadas. A associação desses elementos possibilita a ancoragem da realidade.

No Quadro 2, é possível visualizar as características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social.

Quadro 2 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

<i>SISTEMA CENTRAL</i>	<i>SISTEMA PERIFÉRICO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a heterogeneidade do grupo

→ Define a homogeneidade do grupo	
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolera as contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resiste às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: → Gera o significado da representação → Determina sua organização	<ul style="list-style-type: none"> • Funções → Permite a adaptação à realidade concreta → Permite a diferença de conteúdo

Fonte: ABRIC, 2000, p. 34.

Em consonância com Machado e Aniceto (2010, p.353), o núcleo central

[...] está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo.

Em relação ao sistema periférico, os autores ponderam que “[...] é responsável pela atualização e contextualização da representação”. Dessa forma, podemos assinalar que em cada Representação Social existe um núcleo central que determina suas significações e o sistema periférico é o que atualiza esse núcleo (MADEIRA, 1991).

Segundo Machado e Aniceto (2010, p.353), uma representação social constitui-se como um “conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar”.

Em síntese, na subseção 4.1 procuramos apresentar os principais expoentes da TRS. Por se tratar de uma teoria que não está preocupada em afirmar o que está certo ou errado, mas em tentar explicar como as pessoas formam seus pensamentos e suas ideias, utilizamos a TRS como referencial teórico-metodológico por acreditarmos que essa teoria será fundamental para nos auxiliar nas análises desta pesquisa.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após várias buscas sobre pesquisas nacionais cujo objeto de estudo são as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia e sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, encontramos onze estudos. Não são todos que têm o mesmo objeto de estudo, mas tem algo que se relaciona com o nosso no que diz respeito às representações sociais e a Educação Infantil. Pontuamos que todas as pesquisas que encontramos nos ajudam a compreender a força social no resultados dessas representações que foram construídas em diferentes contextos.

No primeiro estudo, Silva (2013) investigou as representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil das docentes e suas articulações com a identidade profissional nessa etapa da Educação Básica. A autora utilizou como instrumento de coleta de dados a associação livre de palavras e a narrativa. Os resultados revelaram que as competências e habilidades das quais lançam mão para exercer a docência em creches e pré-escolas dessas profissionais não são decorrentes da “natureza” feminina, mas construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional.

Silva (2013) chegou à conclusão de que a visão assistencialista de Educação Infantil vem sendo gradativamente superada entre esse grupo profissional e que as expectativas de valorização da própria formação são indicativos de que caminhamos no sentido de uma Educação Infantil com caráter mais pedagógico. A autora ressalta que a qualidade da atuação profissional envolve questões relativas ao aperfeiçoamento profissional, a melhores condições de trabalho e ao salário, valorização pessoal e profissional e que tais elementos são ainda pouco considerados quando se trata da profissão docente no Brasil.

No segundo estudo, Gentile (2009) pesquisou as representações sociais que alunos do curso de Pedagogia constroem sobre saberes da prática. A autora utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com questões fechadas, que buscavam obter dados pessoais e socioprofissionais e grupos focais. A análise do material foi realizada segundo a análise de conteúdo de Bardin (2006).

Nos resultados, foram revelados três temas articulados: relação entre teoria e prática; saberes da prática; e expectativa sobre o curso de Pedagogia. Segundo a autora, os

resultados mostraram que a articulação entre os três temas indica um núcleo figurativo das RS dos alunos sobre saberes da prática que destaca a dissociação entre teoria e prática na formação. Esse sentido pode ser condensado por uma metonímia observada na análise do material: “um palco onde se encena uma peça em que o professor é o ator”. No “palco” em que seria portador da teoria necessária para “encenar”, o professor faz uma “adaptação” às diferentes realidades escolares e aos diversos públicos de alunos.

Gentile (2009) constatou que o professor-ator encena sua prática e a cada dia o “espetáculo” pode ser diferente, dependendo do “cenário” e do “público”. O autor chegou à conclusão de que ao “adaptar” e “encenar” o professor vai construindo os “saberes da prática” em seu cotidiano de trabalho, que tende a se afastar do conhecimento científico adquirido na formação. A relação entre teoria e prática, quando os participantes representam os “saberes da prática”, reforça a necessidade de se discutir essa dicotomia nos cursos de formação, assim como incita reflexões sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia.

No terceiro estudo, Guimarães (2008) buscou investigar as RS que futuros professores elaboram sobre o trabalho docente com a criança pequena com a qual irá exercer a docência, considerando o momento em que iniciam seus estudos e o momento em que o concluem. A autora utilizou o questionário e a entrevista como instrumento de coleta de dados. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2006) foi usada para compreender a constituição e organização das RS. A autora, através dos dados obtidos no questionário, constatou que existe alteração na forma de os alunos organizarem suas representações na entrada e na saída do curso, e nos dados obtidos durante as entrevistas encontrou a figura do professor, da mãe e do psicólogo coexistindo nas representações sociais dos alunos, ou seja, as representações sociais elaboradas durante e após a formação estavam sendo elaboradas ancoradas na profissão de psicólogo, mais especificamente nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Guimarães (2008) concluiu que a visão do futuro professor sobre seu trabalho como docente de crianças pequenas é apenas uma das condições para revertermos o modelo transmissivo de educação de criança pequena impregnado nos centros de educação infantil, como também para elaborarmos a identidade do professor de educação infantil como um profissional da educação.

No quarto estudo, Massucato e Azevedo (2012) investigaram o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação

infantil sobre a profissão. As autoras aplicaram um questionário a 46 alunos concluintes de um curso de Pedagogia de uma universidade particular, dentre os quais selecionaram 5 alunas para realizarem uma entrevista semiestruturada. Na primeira parte da entrevista, o objetivo das autoras foi o de coletar alguns dados mais gerais para identificar o perfil das alunas e na segunda parte identificar quais representações sociais as alunas possuíam sobre ser professor de Educação Infantil e qual o papel da formação inicial na reconstrução dessas representações. Para análise dos dados coletados, as autoras criaram as seguintes categorias: identidade de docente, concepção de professor e desafios para a formação docente, pois durante a transcrição das entrevistas esse conteúdo foi expresso nas falas.

Na primeira categoria, identidade de docente, as autoras perceberam

[...] a identidade do professor ainda está em construção para buscar o reconhecimento de seu papel, e a formação inicial é um dos espaços para a constituição dessa identidade profissional quando proporciona a conscientização e a reflexão sobre o que é ser professor de educação infantil, quais saberes e perfis são requeridos para a sua atuação profissional (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, P. 180).

Na segunda categoria, concepção de professor, Massucato e Azevedo (2012, p. 181) observaram que “mesmo havendo unanimidade entre as entrevistadas de que o professor de educação infantil precisa ter formação e ser qualificado para atuar, as representações sociais e concepções são divergentes”. E na terceira e última categoria, desafios para a formação docente, as autoras afirmaram ter percebido que a desvalorização do profissional decorre da falta de conhecimento e reconhecimento de seu próprio papel, de sua identidade (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 182).

Massucato e Azevedo (2012) concluíram que o reconhecimento do professor da Educação Infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação, necessita ser reconhecido profissional e socialmente pela importância de sua função.

No quinto estudo, Guimarães e Lima (2013) buscaram identificar e compreender as representações sociais das futuras profissionais da educação sobre o que é ser professor na Educação Infantil. Para tanto, utilizaram o Teste de Associação Livre de Palavras como instrumento de coleta de dados. Constataram que em comparação com outras pesquisas que tratam de estudos sobre as representações sociais acerca do professor de outros níveis de ensino, que o atributo responsabilidade é um termo comum em todas elas, entretanto a

palavra paciência é um vocábulo específico para a Educação Infantil, ou seja, ao tentar localizar a representação social dos sujeitos da pesquisa foram identificados os elementos centrais, através do processamento de dados, e responsabilidade e paciência foram características atribuídas ao professor.

As autoras observaram ainda que esse elemento estabelece ligação com a figura do aluno infante e que hoje a educação infantil é tão importante quanto qualquer outro estágio da vida escolar, que são envolvidos pelos aspectos cognitivo, físico, psicológico e social. Assim, Guimarães e Lima (2013) chegaram à conclusão que a educação infantil é um alicerce fundamental para o desenvolvimento humano e para a melhoria social de um povo.

No sexto estudo, Nóbrega (2012) investigou as representações sociais sobre a docência na Educação Infantil dos futuros pedagogos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Caicó. a autora utilizou o Teste de Associação Livre de Palavras e a entrevista semiestruturada.

Nóbrega (2012) constatou que os futuros professores assumem o compromisso e a responsabilidade com a educação das crianças, valorizando os aspectos da moralidade e da instrução, além da paciência e dedicação. Ademais, reconhecem a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora entre os formandos não tenha sido evidenciado o reconhecimento da teoria na prática educativa. Por fim, a autora propõe para as políticas públicas de formação docente a parceria entre universidade e instituições de Educação Infantil, oportunizando aos futuros professores a participação no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia.

No sétimo estudo, Reis (2011) procurou conhecer as representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia, com até seis anos de formação, sobre o “ser professor”, visando compreender a constituição da identidade profissional. A autora adotou como perspectiva de trabalho o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e realizou questionários e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, estas analisadas através da técnica de conteúdo proposta por Bardin.

A pesquisadora contou com a participação de 15 professoras. As representações sociais desse grupo revelaram que em relação à identidade profissional docente existe uma articulação conflituosa de dois processos identitários, a identidade para si, atribuída pelos próprios professores, e a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Além disso, Reis (2011) constatou a predominância de uma dimensão moral, ou seja, afetiva, vocacional em relação à profissão docente.

No oitavo estudo, Assis (2004) analisou as representações das professoras de Educação Infantil sobre a função da instituição escolar na qual exerciam seu ofício e sobre o papel de professora dessa instituição. Para tanto, a autora utilizou como procedimentos metodológicos a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Assis (2004) pontua que pelos dados encontrados as professoras possuem uma representação “escolarizante” da função da instituição de Educação Infantil e por isso tendem a separar a tríade cuidar-educar-brincar. A autora ainda constatou que as professoras se reconhecem como profissionais do ensino, contudo não percebem as especificidades da docência na Educação Infantil. Nos relatos das professoras, ficou evidente que elas valorizam mais as atividades dirigidas do que a brincadeira, ou seja, a brincadeira ocupa um papel secundário na organização da prática pedagógica das docentes entrevistadas.

No nono estudo, Campos (2008) investigou a representação social da docência para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do município de Queimadas, no Estado da Paraíba. Para a coleta de dados utilizou quatro fontes: questionários de caracterização, questionários de práticas e significados, relatos de experiência e as entrevistas em profundidade. A análise do material foi realizada através da estatística simples, do cruzamento de variáveis através de tabelas cruzadas e da análise temática de conteúdo.

No que tange aos resultados, o autor constatou que a representação do ser professor se apresenta de maneira multidimensional. Quatro dimensões foram encontradas: as dimensões do amor e do cuidado, da ajuda e da doação, do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança. Dessa maneira, o autor concluiu que os elementos dessa representação estão ancorados nos esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional. Nesse sentido, foram encontrados os elementos que compõem o *habitus* professoral que orienta percepção e ação, representação e prática cotidiana desses profissionais.

No décimo estudo, Costa (2009) identificou as representações sociais das professoras da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil. Os discursos apresentados pelas professoras foram analisados pelo software Alceste e pelo programa Evoc. Após o processamento dos dados, a autora constatou, por meio da análise das respostas dos participantes da pesquisa, que o espaço da Educação Infantil é visto no universo dinâmico de conhecimento e construção.

Costa (2009) afirma que as representações apresentadas pelas professoras revelam um discurso formado historicamente pelo grupo e marcado fortemente pela formação teórica. Além disso, ao verificar o processo histórico da Educação Infantil, a autora notou algumas tendências que marcam o discurso das professoras de hoje. A autora conclui afirmando que os discursos das professoras confirmam que a história, a vivência no grupo e as teorias que embasam sua formação contribuem para a constituição das representações sociais.

No décimo primeiro estudo, Dias (2006) procurou investigar a imagem docente de um grupo de professores que atuavam em uma escola e Educação Infantil e, a partir daí verificou como se configurava a função desses docentes no contexto educativo. Como coleta de dados, a autora utilizou a entrevista estruturada e semiestruturada e a observação participante. A interpretação dos dados revelou que os professores possuem uma visão assistencialista de Educação Infantil, na qual há uma dicotomia entre o cuidar, e que à Educação Infantil compete cuidar, enquanto que à família cabe o papel de educar.

Como afirmamos, o primeiro trabalho diz respeito às representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil, ou seja, a autora trabalha com sujeitos que já são professores e não acadêmicos. O segundo estudo pesquisou as representações sociais de alunos do curso de Pedagogia sobre saberes da prática. Assim, o objeto de estudo não foi exatamente a prática pedagógica na Educação Infantil. A partir do terceiro trabalho até o sexto, notamos mais aproximações com o nosso objeto de pesquisa. Do sétimo até o décimo primeiro, os trabalhos discutem a representação social de professores que já estão atuando, porém compartilham do mesmo tema que o nosso, as RS e a Educação Infantil.

Acreditamos que mesmo existindo pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo, é fundamental continuar estudando e realizando novas pesquisas sobre as Representações Sociais, pois como segundo Menin, Shimizu e Lima (2009, p.551) “[...] a teoria tem sido extremamente útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, de um lado, e questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação, de outro”.

É importante que pesquisas que tenham como fundamentação teórica as representações sociais no campo da educação sejam realizadas cada vez mais, pois como afirmam Massucato e Azevedo (2013, p. 345),

[...] a compreensão dessa Teoria se faz indispensável para apreendermos aspectos do social e de suas interações, sobre como as pessoas agem e se integram em determinados padrões de conduta, como se comunicam, enfim, como vivem em determinados grupos sociais. Por isso, ela ganha importância no campo educacional, uma vez que a educação é vista enquanto uma prática social e nela ocorrem os processos simbólicos produzidos e criados pelos sujeitos.

As representações são criadas por meio da linguagem e da interação social e o processo educacional se constitui como um campo favorável à análise das interferências da comunicação social e dos valores que são atribuídos pelos sujeitos aos processos educacionais, assim como sobre suas interferências e suas contribuições para os alunos (MASSUCATO; AZEVEDO, 2013).

Percebemos que a Teoria das Representações Sociais tem sido utilizada para buscar compreender os fenômenos relacionados ao processo educacional que envolvem interações e comportamentos específicos. Segundo Moscovici (1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20), “para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”. A autora complementa que o estudo

[...] das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20 – 21).

Vale ressaltar que não é apenas no campo da educação que a TRS pode contribuir, pelo contrário, todas as disciplinas podem se utilizar dessa Teoria. Como argumenta Jovchelovitch (2011), toda área de investigação pode investigar como uma comunidade constrói conhecimento, como esta expressa os códigos e práticas culturais que definem, em diferentes momentos históricos, o seu modo de vida. Nas palavras da autora,

[...] em todas as disciplinas há evidência da importância dada a tais questões; a própria noção de saber local veio simbolizar precisamente a importância de prestar atenção às dimensões vividas do saber, às estratégias que homens e mulheres comuns desenvolvem para dar conta do cotidiano e das tradições que os sustentam (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 268).

Portanto, ao investigar uma representação, é preciso prestar atenção a todo contexto que o objeto de pesquisa faz parte. Nesse sentido, vale destacar que em nossa discussão nas seções anteriores objetivamos mostrar que cada mudança histórica, social e política tem reflexos tanto na Educação Infantil quanto nos demais níveis de ensino. Por isso, defendemos ser essencial que novas pesquisas sejam realizadas acerca dessa temática.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, quantitativa, descritiva e de campo. Qualitativa, pois “preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa também pode ser definida como quantitativa, porque para fazer a análise do questionário sociodemográfico, optamos por utilizar gráficos a fim de quantificar os dados. Gerhardt e Silveira (2009) asseveram que a pesquisa quantitativa está centrada na objetividade, e por nosso estudo tratar de amostras que representam a população, os resultados são como o retrato real e por isso precisamos de objetividade. Neves (1996, p.2) aponta

[...] os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos.

Dessa forma, podemos assinalar que esta pesquisa é qualiquantitativa, porque utilizamos ambos os métodos, qualitativos e quantitativos, e um acaba complementando o outro e nos auxiliando no que diz respeito à análise dos dados coletados, tanto nas entrevistas como nos questionários.

A pesquisa é descritiva, pois todos os passos do estudo são descritos, já que esse tipo de pesquisa “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Ao solicitarmos que os acadêmicos preenchessem o questionário sociodemográfico, realizamos a descrição daquela população. Como afirma Gil (2008, p.28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Por fim, a pesquisa também é de campo, já que “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos e esse tipo de instrumento de coleta de dados faz parte das inúmeras formas de se realizar uma pesquisa de campo. Para Gil (2008, p.55), “as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

A seguir, contextualizamos esta pesquisa, apresentamos o local de sua realização, quando ocorreu, e discorremos sobre os seus participantes.

5.1 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, universidade localizada a noroeste do estado do Paraná e, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), nesta cidade há uma população estimada em 391.698 habitantes.

Segundo a Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) da universidade, o curso de Pedagogia presencial possui turmas matutinas e noturnas do 1º ao 4º ano, e conta com aproximadamente 435 alunos.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram 41 discentes do curso de graduação Pedagogia da UEM do 1º ao 4º ano dos períodos matutino e noturno. Nosso objetivo inicial era entrevistar em média dois ou mais discentes por turma, perfazendo um total de 24 alunos, uma vez que havia 4 turmas no período da manhã e 8 no período da noite. Entretanto, após o convite nas salas, obtivemos um número maior de participantes.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos uma amostra por conveniência. Essa técnica é muito comum e consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Assim, os discentes que participaram da pesquisa foram selecionados porque estavam prontamente disponíveis. Geralmente, essa conveniência

representa maior facilidade operacional e baixo custo de amostragem, porém tem como consequência a incapacidade de fazer afirmações gerais com rigor estatístico sobre a população (MALHOTRA, 2010).

Realizamos todas as entrevistas em uma sala do bloco I-12, localizado dentro da universidade. As entrevistas foram agendadas e realizadas no período da manhã e da noite, dependendo da disponibilidade do sujeito de estudo.

5.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico (Apêndice A); e 2) Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice B). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Utilizamos o questionário sociodemográfico com o objetivo de traçar um perfil dos participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada teve por finalidade investigar as representações sociais dos discentes do curso de Pedagogia da UEM sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Na realização da coleta de dados, traçamos duas etapas: na primeira tivemos por finalidade a obtenção da autorização para a realização da pesquisa e na segunda a execução da coleta de dados.

Primeiramente, enviamos uma carta ao coordenador do curso de Pedagogia solicitando-lhe que nos autorizasse a entrar nas salas para convidar os alunos para a pesquisa. Posteriormente, apresentamos o projeto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM.

A coleta de dados atendeu às diretrizes da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos da UEM pelo processo nº 51787515.3.0000.0104, parecer consubstanciado nº 1.407.736.

Após aprovação pelo Copep, visitamos as salas de aula onde estavam alocadas as turmas de Pedagogia e fizemos o convite para a participação voluntária na pesquisa. Durante os períodos matutino e noturno, dirigimo-nos às salas de aula com o consentimento prévio do docente responsável da turma, e convidamos os discentes a fazer parte de nosso estudo.

Nessa direção, citamos Boni e Quaresma (2005, p.76), que sustentam

[...] para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.

Pontuamos que não conhecíamos os discentes sujeitos da pesquisa, porém tínhamos familiaridade com o espaço em que eles estavam inseridos, o que fazia, de certa forma, com que tivéssemos alguma proximidade com os participantes.

Aos que se interessavam, combinávamos um horário e uma data para a realização da entrevista. Ao todo, estendemos o convite a 12 turmas do curso de Pedagogia da UEM, sendo 4 turmas da manhã e 8 da noite, e tivemos a participação voluntária de 33 alunos.

Aos que concordaram em participar, no dia da entrevista solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C). Na sequência, realizamos as entrevistas individualmente que duraram, em média, 15 minutos. Iniciamos as entrevistas em 20 de janeiro e finalizamos em 02 de fevereiro de 2016.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Depois de definirmos o problema de pesquisa e os sujeitos de estudo, o próximo passo foi a elaboração dos instrumentos que a serem utilizados, assim como os procedimentos que deveriam ser tomados. Não tivemos problemas para decidir sobre o

método, pois a TRS permite uma investigação com uma diversidade de métodos e técnicas de pesquisa (REIS; BELLINI, 2011).

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, porque julgamos que a conversa direta com os participantes pode ser enriquecedora e apresentar detalhes que não encontraríamos de outra forma. De acordo com Oliveira (2010), a entrevista semiestruturada permite a obtenção de informações relacionadas a sentimentos, percepções, expectativas e situações já vivenciadas, dados fundamentais para responder ao nosso objetivo de estudo. Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Boni e Quaresma (2005, p.75) ressaltam

[...] as entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Embora transcrever as entrevistas e fazer as interpretações de cada uma não seja uma tarefa fácil, por demandar tempo e atenção, julgamos que a entrevista semiestruturada seria a mais adequada para nossa coleta de dados.

Durante as entrevistas, pontuamos a necessidade de ficarmos atentos às possíveis variações, aos detalhes sutis, à retórica ou organização do discurso, podendo o entrevistado argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos. Por fim, é preciso analisar o material coletado e definir o objeto da representação. A técnica escolhida para discutir os resultados desta pesquisa foi a análise de conteúdo de Bardin (2006).

Esta técnica permite visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados. Possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo (REIS; BELLINI, 2011, p. 154.).

Bardin (2006) informa que a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos

e continentes) extremamente diversificados. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo se mostra como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A categorização, conforme Bardin (2006), é um processo que comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e procurar ou impor certa organização às mensagens). Nesse sentido, após inúmeras leituras dos dados (entrevistas transcritas), estes foram categorizados e, na sequência, elaboramos 6 categorias de análise: concepção de prática pedagógica; concepção de Educação Infantil; expectativa/experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil; percepção sobre a experiência como estagiário na área de Educação Infantil; expectativa em relação à área que pretende atuar após a conclusão do curso; e concepção de como os governantes entendem a Educação Infantil.

Para analisar cada uma das categorias, utilizamos os autores representantes da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001; JOVECHELOVITCH, 2008; ABRIC, 2000, dentre outros), bem como os autores que trataram da temática prática pedagógica na Educação Infantil. Buscamos comparar nossos dados com outras pesquisas cujo objeto de estudo era semelhante ao nosso.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

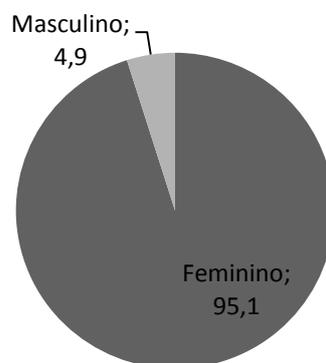
A seguir, discutimos os resultados obtidos durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa.

6.1 PERFIL DA AMOSTRA

O perfil da amostra foi obtido por meio do questionário sociodemográfico. Do total de entrevistados, 39 (95,1%) eram do gênero feminino e 2 (4,9%) do gênero masculino, conforme podemos ver no Gráfico 1.

As idades dos participantes variaram de 18 a 46 anos, sendo a idade média 23,3 anos, havendo uma concentração maior de participantes jovens.

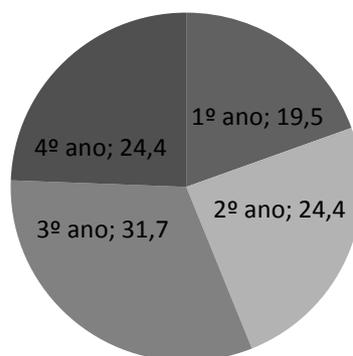
Gráfico 1: Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que nosso objetivo era entrevistar duas ou mais pessoas por turma, mas conseguimos a participação de 41 discentes do curso de Pedagogia da UEM, sendo 8 (19,5%) do 1º ano, 10 (24,4%) do 2º ano, 13 (31,7%) do 3º ano e 10 (24,4%) do 4º ano. Portanto, obtivemos uma participação maior do que a que esperávamos, como podemos visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Ano em que os participantes da pesquisa estavam matriculados

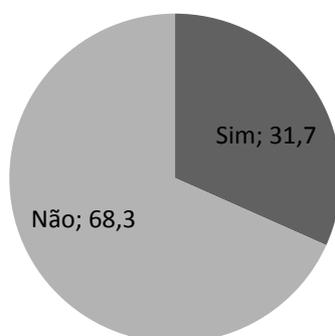


Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao período em que estudavam, 20 (48,8%) discentes estudavam de manhã e 21 (51,2%) à noite.

Dos entrevistados, 13 (31,7%) já trabalhavam na área de Educação e 28 (68,3%) responderam que não, como ilustramos no Gráfico 3.

Gráfico 3: Número dos participantes da pesquisa que já trabalhavam na área de Educação



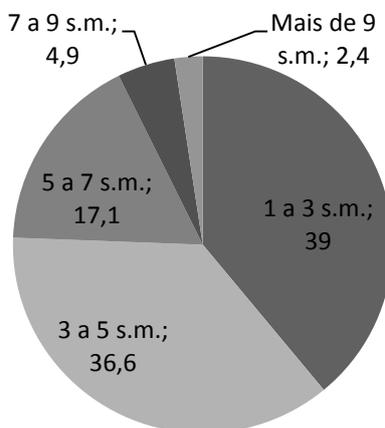
Fonte: Elaborado pela autora.

A jornada de trabalho variava de 6 a 45 horas/semanais, e a maior parte dos participantes trabalhava em média 40 horas/semanais.

Em relação à renda bruta mensal, 16 (39,0%) entrevistados disseram que seu grupo familiar recebe de 1 a 3 salários mínimos; 15 (36,6%) responderam de 3 a 5 salários mínimos; 7 (17,1%) responderam de 5 a 7 salários mínimos; 2 (4,9%) de 7 a 9 salários mínimos; e apenas 1 (2,4%) pertence a uma família que tem uma renda maior que 9

salários mínimos. Portanto, mais da metade dos entrevistados (31 discentes / 75,6%) são provenientes de famílias que recebem até 5 salários, como podemos observar no Gráfico 4.

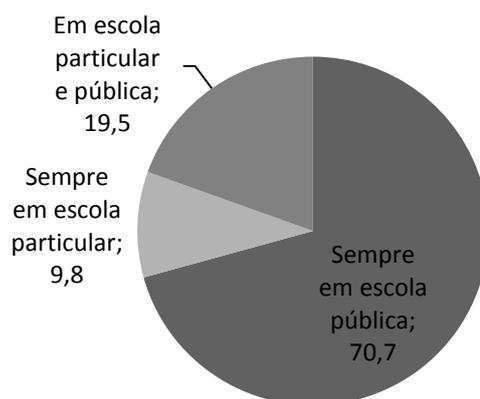
Gráfico 4: Renda bruta mensal do participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao local onde os participantes da pesquisa estudaram durante sua vida escolar, 29 (70,7%) responderam ter estudado sempre em escola pública, 4 (9,8%) sempre em escola particular e 8 (19,5%) em escola pública e particular, como indica o Gráfico 5.

Gráfico 5: Tipo de escola na qual os participantes da pesquisa estudaram durante sua vida escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de entrevistados, 25 (61,0 %) moravam com seus pais; 7 (17,0 %) com seu cônjuge; 4 (9,8 %) com seu cônjuge e filhos; 3 (7,3 %) com amigos e 2 (4,9 %) responderam morar sozinhos.

No tocante à cidade onde moravam, 32 (78,0 %) responderam morar em Maringá e 9 (22,0 %) em cidades vizinhas.

Por último, perguntamos sobre a crença religiosa; por se tratar de uma pesquisa sobre representações sociais, essa questão poderia ajudar na análise. Nessa questão, 39 (95,1 %) dos participantes revelaram possuir uma crença religiosa, dentre os quais 25 declararam ser católicos (64,1 %), 13 evangélicos (33,3 %) e 1 espírita (2,6%).

Consideramos importante sintetizar em um quadro os dados de cada discente, a fim de analisar posteriormente as repostas dadas e sua relação ou não com o ano em que participante está matriculado no curso de Pedagogia. Cada entrevistado será denominado pela letra D (discente). Dessa forma, D1 será o primeiro entrevistado, D2 o segundo e assim sucessivamente.

Quadro 2: Dados individuais dos participantes da pesquisa.

DISCENTE	ANO EM QUE SE ENCONTRA MATRICULADO NO CURSO DE PEDAGOGIA
D1	2º ano
D2	4º ano
D3	4º ano
D4	1º ano
D5	1º ano
D6	1º ano
D7	2º ano
D8	2º ano
D9	1º ano
D10	2º ano
D11	1º ano
D12	1º ano
D13	3º ano
D14	3º ano
D15	3º ano
D16	3º ano
D17	3º ano

D18	2º ano
D19	2º ano
D20	3º ano
D21	3º ano
D22	2º ano
D23	3º ano
D24	2º ano
D25	3º ano
D26	3º ano
D27	1º ano
D28	3º ano
D29	1º ano
D30	3º ano
D31	2º ano
D32	2º ano
D33	1º ano
D34	4º ano
D35	4º ano
D36	4º ano
D37	4º ano
D38	4º ano
D39	4º ano
D40	4º ano
D41	4º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

As entrevistas foram transcritas na íntegra e após inúmeras leituras dos dados (representações dos discentes a respeito da prática pedagógica na Educação Infantil), estes foram categorizados. Estruturamos, então, 6 categorias de análise.

Primeiramente, analisamos cada categoria isoladamente, procurando tecer considerações sobre as representações dos entrevistados a respeito do nosso objeto de estudo. Para tanto, utilizamos a TRS, além da contextualização histórica do curso de

Pedagogia e da Educação Infantil apresentada nas seções anteriores. Buscamos, ainda, comparar nossos dados com outras pesquisas relativas a essa temática.

6.2.1 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com a finalidade de entender como os discentes do curso de Pedagogia da UEM entendiam a prática pedagógica, perguntamos-lhes o que era prática pedagógica. Tivemos respostas objetivas, como também respostas mais elaboradas. Alguns mostraram entender o que é a prática pedagógica, e outros não.

Nas falas dos entrevistados, fica evidente o que entendem por prática pedagógica.

“É desenvolver atividades com que a criança tenha facilidade em aprender, e de não ficar só na teoria, de ter a prática que é uma parte fundamental”⁶ (D4 – 1º ano).

“Pra mim, prática pedagógica é tudo aquilo que a gente aprende aqui e vai ter que colocar quando a gente estiver na sala de aula, né. Seria isso” (D6 – 1 ano).

“Bom, prática pedagógica é todo ato, toda atitude, em relação do professor para com o aluno” (D11 – 1º ano).

“É o ato de organizar o ensino durante o processo de formação do sujeito, nas instituições escolares. Então seria a organização de como ensinar, de como fazer e o que fazer” (D14 – 3 ano).

“A prática pedagógica é quando a gente usa o conhecimento de forma sistematizada, com o intuito de atingir objetivos que possam melhorar a educação, que possam ser eficientes na educação e possam melhorar as condições de aprendizagem dos alunos” (D21 – 3º ano).

“Vai desde o planejamento até a execução em sala de aula e depois a avaliação” (D37 – 4º ano).

A prática pedagógica pode ser entendida como toda atividade pensada pelo professor que é colocada em ação. Nesse sentido, Tozetto e Gomes (2009, p.183) afirmam que a atuação do professor não pode “ser mecânica, deve ser interativa e ocorrer num

⁶ Reproduzimos as falas dos participantes em itálico.

movimento dialético, com base nos conhecimentos e saberes que possui”. Sendo assim, essas respostas estão de acordo com a literatura sobre o assunto.

É importante ressaltar que o professor não deve se restringir apenas à teoria, a prática é fundamental e foi o que o D4 (1º ano) afirmou, “*não ficar só na teoria, de ter a prática*”. Uma maneira de fazer relação entre a teoria e a prática é por meio dos estágios. Scalabrin e Molinari (2013, p.4), por exemplo, afirmam que,

[...] o estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares.

Ocorre que não são todas as disciplinas do curso de Pedagogia que podem realizar o estágio. Como vimos na seção dois deste trabalho, não existe espaço na estrutura curricular do curso de Pedagogia, por exemplo. Pela falta de tempo, o curso acaba sendo mais teórico, mas os docentes podem pensar em estratégias para aproximar os alunos da prática.

O D6 (1º ano) informou que a prática pedagógica implica em ter que colocar em prática tudo que ela está aprendendo na graduação e essa é a ideia do curso, ensinar para que os alunos pensem suas práticas e compartilhem do conhecimento. Destacamos que ensinar é uma tarefa que requer conhecimento, pois o professor tem muitas funções a cumprir e a graduação tem como princípio preparar esse profissional.

Para Pimenta (1995 p. 63),

[...] a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e seus consequentes resultados no processo de educação enquanto humanização, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor.

O D11 (1º ano) afirmou que todo o ato do professor para com o aluno é uma prática pedagógica, e não se pode esquecer que é todo ato pensado.

O D14 (3º ano) relatou que “*seria a organização de como ensinar, de como fazer e o que fazer*”, ou seja, a ação do professor, pois é ele quem organiza e pensa no que fazer e como fazer.

O D37 (4º ano) afirmou que a prática pedagógica “*vai desde o planejamento até a execução em sala de aula e depois a avaliação*”, ou seja, assim como o D14 falou, é a ação do professor.

O D21 (3º ano) respondeu que a prática pedagógica é quando utilizamos o conhecimento para melhorar a educação, melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e esta deveria ser a meta de toda prática pedagógica, melhorar a educação, pensar em formas mais eficientes de ensinar e garantir condições de estudo para todos.

A esse respeito, citamos Veiga (1988, p.8), para quem

[...] a prática pedagógica pode ser entendida como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

A assertiva de Veiga (1988) sintetiza o que foi dito pelos discentes. A prática pedagógica se restringe apenas ao contexto da sala de aula, faz parte da prática social e por isso deve ter objetivos definidos e revelar onde deseja chegar.

Verificamos que alguns alunos têm clara a concepção de prática pedagógica, mas outros não.

“É a arte de educar” (D7 – 2º ano).

“Desenvolver as teorias em si, dentro da sala de aula” (D8 – 2º ano).

“Seria, estudar sobre os diversos autores da Pedagogia” (D19 – 2º ano).

“A prática pedagógica para mim, pode ser relacionada a novas oportunidades, por exemplo, na educação infantil é você apresentar para o aluno aquilo que ele não vê em casa, vai além daquilo que ele já conhece, são conteúdos científicos que fogem do seu cotidiano” (D24 – 2º ano).

“A prática pedagógica é você atuar em determinada turma de algum grau de escolaridade” (D13 – 3º ano).

“Pra mim a prática pedagógica é o que o professor faz na sala, tudo que ele faz durante as aulas é a prática pedagógica dele” (D36 – 4º ano).

Não estamos afirmando que essas respostas estejam erradas, mas são vagas, uma vez que a prática pedagógica é mais do que isso, pois segundo Silva e Ramos (2006, p.1),

[...] a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

O D7 (2º ano) respondeu que a prática pedagógica é a “*arte de educar*”. Talvez ele não soube se explicar e preferiu ser objetivo, mas pontuamos que a prática pedagógica é uma atividade pensada, organizada, direcionada, que leva tempo e dedicação do professor (VEIGA, 1988). Quando simplesmente lemos a arte de educar, parece que falta algo.

O D8 (2º ano) assinalou que “*desenvolver as teorias em si*” é a prática pedagógica e de acordo com o que estamos discutindo, só desenvolver as teorias em sala não é o suficiente. As teorias são importantes, pois servem como fundamento para as atividades do professor, mas a prática que será desenvolvida também é relevante.

Relacionar teoria e prática não é uma tarefa fácil, mas para existir a prática pedagógica, as duas são indispensáveis. Veiga (1988, p.8) assevera que a prática pedagógica é atividade teórico-prática. Para a autora, essa atividade teórico-prática tem dois lados, “[...] formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.”.

O lado teórico é representado pelas teorias pedagógicas e tem como objetivo transformar ou elaborar idealmente. Já o lado da prática é o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. A prática tem como finalidade a transformação real e objetiva. Como a D4 (1º ano) afirmou, não podemos ficar apenas na teoria, a prática é fundamental para o ensino-aprendizagem, e mais do que isso, “a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra” (VEIGA, 1988).

O D13 (3º ano) relatou que a prática pedagógica é “*você atuar em determinada turma de algum grau de escolaridade*”, ou seja, ela não explicou o que é a prática pedagógica. Talvez a mesma tenha como concepção de prática pedagógica a atuação do professor em sala de aula, mas como estamos discutindo, a prática vai além da sala de aula, exige um estudo aprofundado e planejado da parte do professor. Como afirma Souza (2005, p.2),

[...] é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens [...].

Com a resposta do D19 (2º ano), percebemos que este não compreende o que é a prática pedagógica ou pelo menos tem ideia do que seria. Essa resposta é diferente das outras, pois ao afirmar que a prática pedagógica é estudar os diversos autores do curso, D19 estaria discorrendo sobre o curso em si.

Na resposta do D24 (2º ano), este fala sobre novas oportunidades, sobre conteúdos científicos. Ele aborda que os alunos precisam de oportunidades e que o professor, durante o ano letivo, deve trabalhar conteúdos científicos. O D24 não respondeu o que seria a prática pedagógica, mas acabou sugerindo uma prática ao professor. Nesse sentido, Souza (2005, p.3) aponta que “[...] a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores impulsionadores da participação nas atividades escolares [...]”.

No decorrer das entrevistas, também escutamos respostas que mostravam não levar a Educação Infantil a sério. Foi o caso do D17 (3º ano), quando perguntamos sobre a prática pedagógica, sua resposta foi:

Já fala, é uma prática, é aquilo que você coloca para quem você vai ensinar aquilo que você aprendeu. A gente como professor, é usar da melhor forma possível aquilo que você tem para passar para o seu aluno, não é somente ir lá e cumprir horário, mesmo que seja as crianças do centro de educação infantil, que são crianças que estão lá se desenvolvendo.

Quando D17 (3º ano) responde “*não é somente ir lá e cumprir horário, mesmo que seja as crianças do centro de educação infantil*”, está querendo dizer que o professor que atua na Educação Infantil só precisa cumprir horário na instituição; a esse respeito, já discutido na seção três. Quem trabalha com a Educação Infantil precisa se planejar, se organizar, estar sempre em formação, pois não é só cuidar, é cuidar e principalmente ensinar. Verificamos que alguns discentes ainda não conseguiram compreender como esse nível de ensino é importante para a vida da criança.

O D36 (4º ano) afirma que a prática pedagógica para ele é tudo que o professor faz em sala de aula. Todavia, como já discutimos, a prática pedagógica vai além da sala, pois

abrange aspectos da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade (SILVIA; RAMOS, 2006).

Como observamos, alguns discentes têm claro o que é a prática pedagógica ou pelo menos se aproximaram de uma resposta consideravelmente aceitável, ou seja, que se aproximam das discussões feitas pelos autores, mas também tiveram respostas que fugiram do contexto. Defendemos que a concepção de prática pedagógica até o fim do curso deve estar clara para cada discente, pois ajudará na vida profissional de cada um.

Cada indivíduo tem sua representação sobre a prática pedagógica, a qual está ancorada em leituras, discussões em sala e prática profissional. Não pretendemos afirmar que uma está certa e outra não; ao contrário, nosso objetivo é descrever quais são essas representações. Mesmo estando dentro da mesma instituição, do mesmo curso e em alguns casos dentro da mesma sala ou mesmo ano, as pessoas não necessariamente pensam da mesma maneira, não possuem representações semelhantes. Quando afirmamos esperar que até o fim do curso a concepção de prática esteja clara para os discentes é pensando na futura prática de cada um. Como afirma Moscovici (2015), as representações podem ser re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. Nas palavras do autor, "[...] enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas" (MOSCOVICI, 2015, p.37).

Nenhuma representação é definitiva, uma vez que a cada conversa, a cada leitura, a cada situação nova, recriamos nossas representações, nossas opiniões e nossos pensamentos. Desse modo, se o sujeito pensa de uma forma no 1º ano do curso, até o 4º ano ele pode mudar seu pensamento.

6.2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de compreender a representação dos discentes sobre a Educação Infantil, indagamos o que cada um achava (ou entendia) da Educação Infantil.

Assinalamos que a Educação Infantil é a fase na qual a criança se desenvolve e aprende e em que o professor é fundamental, já que tem a função de ensinar (PASQUALINI, 2012). Essa fase é importante, pois é nela que os professores devem

trabalhar o processo de constituição do sujeito. Mesmo que esse nível de ensino seja um direito infantil, não é uma etapa obrigatória, o que faz com que as pessoas não a levem a sério e não a vejam como importante na formação da criança.

Em relação às respostas dos discentes, constatamos que a maior parte se refere à Educação Infantil como importante na vida escolar da criança.

“Eu acho que a educação infantil é muito importante, porque é lá que a criança vai ter o primeiro contato com a educação, com o conhecimento” (D6 – 1º ano).

“Creio que a educação infantil é a etapa inicial e fundamental na formação do indivíduo, pois é ela que vai, que abrange o início do desenvolvimento motor, psicológico, afetivo, social da criança, fundamental para as outras áreas da educação” (D11 – 1º ano).

“[...] É um momento muito importante na fase de desenvolvimento da criança” (D33 – 1º ano).

“Importante, porque eu penso que a educação infantil é a base de tudo. Se eu faço um bom trabalho agora na educação infantil, conseqüentemente, eu penso que ela terá um bom desenvolvimento nas outras faixas etárias, nos outros níveis de educação” (D8 – 2º ano).

“Eu acho a área mais importante, do desenvolvimento das crianças [...]” (D10 - 2º ano).

“[...] Eu acho que é o principal, o início de tudo” (D35 – 4º ano).

Como podemos perceber, as respostas são semelhantes. Todos responderam que a Educação Infantil é relevante. O D35 (4º ano) falou que a Educação Infantil é o começo de tudo, e realmente é nesse nível que a criança tem o primeiro contato com a educação, como afirmou o D6 (1º ano), que é nessa etapa que a criança tem o primeiro contato com a educação, e que se sabe que a educação e o conhecimento não estão simplesmente dentro das salas de aulas. Autores da concepção histórico-cultural, como Vigotski (1995), apontam que o desenvolvimento infantil envolve aspectos biológicos e culturais. Nessa perspectiva, Paqualini (2012) explica que

[...] o desenvolvimento infantil constitui uma unidade dialética entre duas linhas genéticas – o desenvolvimento biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio

cultural, ele converte-se em um processo biológico socio-historicamente condicionado (PASQUALINI, 2012, p. 165).

Se a criança também se desenvolve pelas relações sociais, a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula ou na escola. Em um restaurante, no shopping, em casa, com um amigo, com um parente, em uma roda de conversa etc., a criança pode aprender. É preciso apenas que esta esteja no meio das relações sociais.

O D8 (2º ano) relatou as as conseqüências do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Tudo o que é feito nesse nível de escolarização é em longo prazo, pois é uma fase em que a criança começa a desenvolver áreas que antes não haviam sido estimuladas. Todo trabalho realizado durante os anos da Educação Infantil é pensado como um estágio preparatório para os próximos anos. Por isso, a Educação Infantil não deve enfatizar só o cuidar, mas prioritariamente se dedicar ao ensinar (GOMES, 2009).

Tanto o D10 (2º ano) e quanto o D33 (1º ano) discorreram sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças.

O D11 (1º ano), diferentemente dos demais, descreveu as áreas desenvolvidas durante a Educação Infantil: área motora, psicológica, afetiva e social são trabalhadas nesse nível de escolarização. Nessa direção, citamos as DCNEI (BRASIL, 2010), em que a criança é definida como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa forma, para que isso aconteça, as áreas citadas pelo D11 (1º ano) precisam ser desenvolvidas. Para tanto, recorreremos às DCNEI (BRASIL, 2010) a fim de destacar seu Artigo 9º, o qual postula que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25 – 27).

Mesmo a maioria das respostas sendo consideradas favoráveis à Educação Infantil, encontramos algumas falas que merecem atenção.

“Eu acho que é um campo que tem que ter muita dedicação, muito amor. Mas ele ainda é bem desvalorizado” (D27 – 1º ano).

“Eu acho que ela está bem precária atualmente. O ensino está se dando de forma muito romântica, os alunos fazem o que querem, os professores não tem a total formação para lidarem com a educação infantil, acham que é o simples ato de cuidar e não mais de educar” (D19 – 2º ano).

“Um desafio. Difícil, mas eu acho que é essencial para o desenvolvimento da criança, muito importante, porém, é desafiadora” (D22 – 2º ano).

“Nos estágios que eu fiz, eu acho assim que, para mim, é um depósito de criança [...]” (D17 – 3º ano).

“Eu sou encantada pela educação infantil. Eu acredito que não tem aquela pressão de regra muito rigorosa. Então você consegue trabalhar com mais facilidade” (D28 – 3º ano).

“Eu acho uma importante etapa do desenvolvimento da criança, porque é onde se desenvolve melhor a mobilidade, talvez o raciocínio, a convivência. Mas eu acho que é muito desvalorizada e eu mesmo não gosto muito de trabalhar com essa área” (D38 – 4º ano).

A concepção do D17 (3º ano) nos chama a atenção, pois para ela a Educação Infantil é vista como um depósito de crianças. A resposta da aluna é comungada por outros autores que também afirmam que apesar dos avanços em muitos lugares, os Centros de Educação Infantil ainda são vistos como depósitos de crianças. Paschoal e Machado (2009), Marafon (s/a) e Kuhlmann Junior (2000) informam que desde a criação das creches até hoje ainda encontramos pessoas com essa visão.

Assim como o D17 (3º ano), o D19 (2º ano) acabou generalizando sua concepção. Vimos na seção três que a história da Educação Infantil teve altos e baixos, na verdade, ainda tem e muitas coisas precisam mudar e serem feitas, mas a concepção de que a Educação Infantil acontece sem planejamento e organização, em que apenas o cuidar tem sido levado em conta, não pode ser generalizada por uma situação. Conforme Alves (2011, p.16),

[...] o caráter especificamente educacional da EI [Educação Infantil] precisa se configurar na ruptura com cunho assistencialista, compensatório e preparatório que caracteriza a trajetória de atendimento às crianças pequenas, fugindo ainda do risco de escolarizar o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado (higiene, alimentação, atenção, etc.) e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos e sistematizados. Para isso, é de fundamental importância pensar na formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Dessa forma, podemos perceber que a Educação Infantil precisa ser vista como nível educacional e não assistencialista. Corroborando Alves (2011), a Educação Infantil precisa romper com essas características do passado.

Ainda assim, alguns acadêmicos se pautam em tempos passados para falar sobre a Educação Infantil. É o caso do D5 (1º ano), que indagado sobre a Educação Infantil, sua resposta foi:

A educação infantil eu acho que é uma área bem, tipo, tem que ter muito dom e muito estudo, porque é nessa fase que a criança está em desenvolvimento principalmente e aí a atenção tem que ser redobrada porque qualquer coisinha que você faz pode, é, prejudicar futuramente essa criança.

Acreditamos que o D5, ao responder que para atuar na Educação Infantil é preciso ter dom, parte da concepção de que esse trabalho seria uma dádiva, um presente para alguns, ou seja, uma capacidade especial que nem todos teriam. Podemos retornar à história da educação, pois acreditava-se que apenas as mulheres poderiam ser professoras, pois elas tinham o “dom” de ensinar, e sabemos que isso não é verdadeiro, nossa realidade mostra que para atuar na Educação Infantil ou em qualquer outro nível de ensino o profissional precisa ter formação e continuar estudando, ou seja, ter uma formação continuada. Segundo o dicionário inFormal⁷, dom significa dádiva, um presente recebido de Deus e nesse caso entendemos que o profissional precisa gostar do que faz. A diferença entre dom e gostar do que faz é que quando gostamos de fazer algo, nos dedicamos e procuramos melhorar, ou seja, é um gosto que pode ser desenvolvido por meio da perseverança, da busca de resultados.

O D27 (1º ano) relatou que para trabalhar na área da Educação Infantil o professor precisa ter amor e muita dedicação, e que esse nível de ensino hoje é bem desvalorizado. Além de gostar do que se faz e se dedicar, o professor precisa sempre aprender e pensar em novas práticas. Paschoal e Machado (2009) enfatizam a importância da formação continuada do professor e acentuam que os profissionais que trabalham com essa faixa etária necessitam de uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço, ou seja, é crucial que os professores se atualizem e adquiram mais conhecimento.

Além disso, as autoras acrescentam que a formação dos professores é reconhecida como um dos fatores mais relevantes para a promoção de padrões de qualidade na Educação Infantil. Nas palavras das autoras, no decorrer da formação é fundamental que o professor

⁷ Dicionário online.

[...] possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Silva e Navarro (2012, p.98) também descrevem a importância da formação continuada do professor. Na visão das autoras, o “[...] professor deve ter, prioritariamente, o intuito de buscar inovações, dar aulas criativas e diversificadas e também preparar projetos que envolvam toda equipe escolar, o professor deve estar em permanente preparação”.

O que nos chamou a atenção na fala do D28 (3º ano) foi quando este afirmou: “*Eu acredito que não tem aquela pressão de regra muito rigorosa. Então você consegue trabalhar com mais facilidade*”. Acreditamos que a Educação Infantil deve ser rigorosa, pois é a primeira etapa da educação na vida escolar da criança. Dizer que não existe pressão e que nela o professor consegue trabalhar com mais facilidade não condiz com o que preconizam as DCNI. Por trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem, por cuidar e educar, esse nível de ensino exige mais do professor.

Como bem argumenta Cerisara (2002, p.329) com relação às profissionais da Educação Infantil, “a lei proclama [...] que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal”, ou seja, até 2007 todos os profissionais que atuavam com crianças em creches e pré-escolas deveriam ter formação específica na área e a LDB definiu que esta se daria em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos de educação.

Além de exigir uma formação específica, o professor teria que acompanhar as mudanças políticas, históricas e sociais, pois a cada mudança uma nova sociedade se caracterizava e suas práticas deveriam se adequar. Nessa direção, Silva e Navarro (2012, p. 100) atestam

[...] é de grande relevância que o educador saiba se posicionar como um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do cotidiano do educando em seu processo de construção de conhecimento.

Ademais, podemos ver no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) como o professor de Educação Infantil deve trabalhar cada área. Esse referencial (BRASIL, 1998) nos permite uma noção de algumas funções que o professor deve ter. Sobre esse aspecto, Silva e Navarro (2012, p.96) aventam

[...] o professor deve ser consciente de que seu papel é o de facilitador de aprendizagem, ou seja, agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação ativa do conhecimento, a partir de abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos, visando à formação de cidadãos conscientes.

Desse modo, fica evidente como o papel do professor de Educação Infantil é fundamental na vida escolar das crianças e que esse nível de ensino exige do profissional organização, planejamento e formação continuada.

O D38 (4º ano) afirmou que a Educação Infantil é uma etapa importante do desenvolvimento da criança, mas depois pontua que é nessa fase que “*se desenvolve melhor a mobilidade, talvez o raciocínio, a convivência*”, ou seja, se limita a esses aspectos. Já discutimos que a Educação Infantil tem por objetivo desenvolver aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Todavia, enfatizamos que até o 4º ano do curso os acadêmicos precisam ter essas ideias claras, porque o curso está formando o futuro professor que vai atuar dentro da sala de aula e alguns conhecimentos são essenciais.

A Educação Infantil é o primeiro nível escolar da criança. Ela aprende, se desenvolve e leva esses conhecimentos para a vida toda. Esse nível realmente é marcado na vida da criança e o que ela aprender levará para os demais. Por isso, é importante ter claro o papel da Educação Infantil, saber que além de cuidar o professor também estará ensinando.

Percebemos em nossa pesquisa duas representações sobre a Educação Infantil: a) discentes que mostraram compreender a importância desse nível de escolarização e b) discentes que mesmo sabendo como a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, demonstram certo receio. Podemos explicar as duas reações utilizando Jovchelovitch (2011). Em seus termos,

[...] as representações não são um espelho do mundo “lá fora” e não são unicamente construções mentais de sujeitos individuais. Elas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e objeto-mundo e, como tal, têm o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 35).

Os discentes das representações *a* e *b* não construíram suas opiniões sozinhos, de forma individual. Provavelmente, tiveram alguma experiência que fez com que uns se mostrassem mais interessados pela Educação Infantil do que os outros. E essa experiência, caso tenha sido positiva, fez com que as representações estivessem mais próximas do caso *a*; e se negativas, mais próximas do caso *b*. Todas as representações que formamos não acontecem com construções mentais individuais. Como a autora sintetizou, elas implicam as inter-relações eu, outro e objeto mundo.

6.2.3 EXPECTATIVA E PERCEPÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de perguntarmos sobre o que cada participante achava da Educação Infantil, também inquirimos sobre sua expectativa (para os que estavam no 1º ano) ou experiência (para os que estavam nos demais anos) no estágio nesse nível de ensino. Primeiro, abordamos a expectativa em relação ao Estágio e posteriormente sobre a experiência.

Sabemos como é importante realizar o estágio durante a graduação, pois este permite aliar a teoria e a prática. Destarte, temos contato com todos os níveis de ensino, o que possibilita uma noção maior sobre cada um. Nessa linha, Barbosa e Amaral (2009) declaram

[...] torna-se cada vez mais evidente a necessidade da articulação de conteúdos específicos das disciplinas nos cursos de formação docente com os conteúdos pedagógicos a fim de dar significado à docência para que o professor seja capaz de interagir com os demais agentes educacionais, tornando a prática com seus alunos ponto de superação de uma posição passiva – social para uma posição ativa – consciente, transformadora da sociedade. Os períodos de estágio supervisionado possibilitam essa articulação propiciando atividades complementares de ensino e aprendizagem aos futuros professores por meio da vivência de situações reais de trabalho em diferentes contextos com acompanhamento de um professor orientador.

Ainda para os autores, “o estágio proporciona ao educando adotar um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão” (BARBOSA; AMARAL,

2009, p. 3678). O estágio é uma experiência única, pois permite ao aluno a descoberta de si no mundo profissional. Corroborando Scalabrin e Molinari (2013, p.1),

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição.

As autoras ainda complementam que o estágio se configura como uma possibilidade de fazer relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão e que o acadêmico, ao ter contato com as atividades do estágio, inicia a compreensão daquilo que está estudando e começa a fazer relação com o cotidiano do seu futuro trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.2). Ainda sobre a relação teoria e prática, Guedes (2009) pondera

[...] a teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerado dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos. Dessa maneira, o conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro prático. Ele é ao mesmo tempo teórico-prático.

Para os discentes que estavam no 1º ano, perguntamos “No 2º ano você terá o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. O que você espera?”. Estes responderam:

“Eu espero que seja uma parte de aprendizado, que eu possa levar comigo, terminando o curso e espero aprender mais. Como eu já fiz o magistério eu meio que já tenho uma noção de como vai ser. De início a gente vai observar a turma, se a professora pedir para fazer alguma coisa e vai ter relatórios também, essa parte teórica” (D4 – 1º ano).

“Olha, eu entrei na pedagogia no intuito de estar na área mais administrativa, não na área infantil, então eu acho que vai ser um desafio bem grande para mim, mas eu acho que vai ser bem interessante, eu vou adquirir experiências muito boas, até porque a pedagogia, eu acredito, assim, na minha opinião, que ela está indo cada vez mais restrita para a área infantil, mas é isso. A discussão de gênero para professor infantil é grande, né. O preconceito é muito grande, e coisas que eu não vou precisar do meu órgão sexual para ensinar as crianças. Então isso é o foco, assim” (D5 – 1º ano).

“Eu acho que vai ser uma realidade que a gente não vai só vê em livros, né. Porque às vezes a gente estudando aqui, parece que vai ser tão simples, e não. Eu acho que lá fora vai ter bastantes situações assim, são cada criança com pensamento diferente” (D6 – 1º ano).

“Eu espero poder aprender e ensinar para o próximo aquilo que eu tenho de bom” (D9 – 1º ano).

“Creio que será uma experiência para que nós possamos unir a teoria com a prática e realmente perceber qual é o papel do professor na escola, nos centros de educação infantil” (D11 – 1º ano).

O D4 (1º ano) não compreendeu exatamente nossa pergunta, pois indagamos o que ele esperava encontrar na Educação Infantil. Nosso objetivo está no nível educacional e não na forma como acontece o estágio.

O D5 (1º ano) é do gênero masculino, então quando ele responde o que espera, acaba entrando em alguns pontos que para ele são importantes, como o preconceito do professor do gênero masculino para a Educação Infantil. Além disso, afirma que será um desafio, pois tem interesse pela parte administrativa e não pela sala de aula.

Sobre essa questão de gênero na Educação Infantil, Araujo e Hammes (2012, p.7) afirmam que “raramente são encontrados homens em cursos de Pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais. Mais incomum ainda é encontrá-los lecionando para séries iniciais e principalmente na educação infantil”. As autoras frisam que “não importa se o educador/a escolhido/a para atuar em uma sala de educação infantil, é do sexo feminino e possui instinto materno ou masculino, mas sim a sua atuação profissional” (ARAUJO; HAMMES, 2012, p. 9). As leis que regem a Educação Infantil no Brasil não fazem referência sobre quem deve ser o profissional, ou seja, não estabelecem que esse educador deva ser do sexo feminino ou masculino.

O D6 (1º ano) abordou a diferença do que é estudado dentro da sala de aula e do que vemos nos estágios. Destacamos que realmente é diferente; a realidade é distinta do que alguns livros dizem e cada criança tem sua especificidade.

O D9 (1º ano) já espera ensinar o que aprendeu durante as aulas. Quando esse discente afirma que espera poder aprender e ensinar o “*que eu tenho de bom*”, acreditamos que quis dizer que fará de tudo para aprender da melhor forma e assim ensinar.

Conforme asseveramos, o estágio nos proporciona a oportunidade de presenciar a prática. Na resposta do D11 (1º ano), vemos que este também verifica essa importância. Assim, citamos Guedes (2009), a qual assinala

[...] o estágio deve ser compreendido enquanto espaço que oportunize a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente. É um lugar de produção do conhecimento. Por isso, é uma prática que precisa ser intencional e fundamentada.

O estágio faz parte da formação do professor. Não é o único momento nem o mais importante, porém é fundamental. Este deve ser pensado e planejado, pois assim possibilitará a integração do estágio com seu campo e objeto de trabalho (GUEDES, 2009).

Para os discentes dos demais anos, perguntamos: “Durante a graduação em Pedagogia como foi a sua experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil?”. Obtivemos as seguintes respostas:

“Foi maravilhosa, eu gostei. Eu tive a oportunidade de ter contato com todas as idades, do infantil 1 ao 5, e desenvolver atividades com o infantil 1 que são os bebês, e pude ver na prática como a gente pode e faz diferença quando você promove atividades pedagógicas com eles. É diferente, porque durante o estágio nós fazíamos no período da tarde, onde não havia uma pedagoga. Então nós percebemos a diferença quando é feita mesmo a prática pedagógica com as crianças” (D18 – 2º ano).

“Sim, nós fizemos o estágio na educação infantil e eu confesso que não foi nada agradável. Porque a realidade que se encontra hoje essa educação, está triste, de verdade. Os professores não estão bem dispostos para educar, as crianças estão muito agitadas e os professores não sabem como lidar com essa situação e acabam se estressando e fica por aí” (D19 – 2º ano).

“Bom, a minha experiência foi muito boa, porque foi uma forma de poder colocar um pouquinho na prática o que nós víamos na teoria” (D13 – 3º ano).

“O estágio é bacana para a gente ter a noção da realidade. A realidade foi um pouco triste, por não conciliar com a teoria que a gente vê, que fundamenta a prática de atividades. Que a instituição não seja só uma característica de cuidar, um depósito de crianças, mas na realidade, a gente vê isso, pelo menos na minha prática de estágio era assim. As crianças o tempo todo no ócio, mas na intervenção a gente pode dar uma rebatida nisso. Entramos com atividades para intervir mesmo, no dia a dia deles, e o resultado foi magnífico. Porque até as crianças levaram um susto, pois poderiam estar fazendo outras coisas na instituição, além do que eles vinham fazendo, ou seja, nada né. Porque eles não faziam nada” (D14 – 3º ano).

“Com um olhar de quem já trabalha na área, eu acho que muitas coisas são vagas, tem muitas falhas. Como a gente fez o estágio em uma escola pública, em uma escola municipal, então talvez eu creio que seja muito

diferente da educação particular, mas no geral, no geral, eu vejo que tem uma organização, mas não é uma estrutura muito elaborada, muito adequada. Não levando em consideração as leis, porque na teoria é lindo, mas na prática não sei de adequa esse olhar lindo” (D20 – 3º ano).

“Vê a realidade é importante, eu acho que foi essencial. Não tem como você se formar em pedagogia e não passar pela educação infantil” (D35 – 4º ano).

“Nós fizemos em duas creches. Em uma eu achei muito legal, tive boas experiências, porque eu vi que eram trabalhados vários aspectos que nós víamos no curso. Em outra parecia mais um depósito de crianças mesmo, com várias crianças na sala, com a professora só tomando conta da criança e não ensinando alguma coisa pra elas” (D38 – 4º ano).

“Foi bem importante, porque era uma área que eu não tinha muito interesse e eu vi assim que ela é bem fundamental” (D41 – 4º ano).

A resposta do D13 (3º ano) corrobora o que já revelamos sobre a importância do estágio. O discente pode perceber como é colocar a teoria na prática dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, Scalabrin e Molinari (2013, p.3) acentuam

[...] o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

A resposta do D14 (3º ano) chama a atenção pelo fato de afirmar que a teoria não estava de acordo com o que eles estavam vendo na prática. Constatamos que isso acontece, não é sempre que a teoria se encaixa na prática. No caso do D14, foi presenciada uma situação em que as crianças não faziam nada, mas as intervenções dos acadêmicos de Pedagogia mudaram a realidade daquelas crianças e fizeram a diferença.

De acordo com Silva e Navarro (2012, p. 96), “o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de trocar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos”. Esse é

um desafio que todo professor terá que ultrapassar, pois não existe uma única forma de ensinar, como também não existe uma única forma de aprender. Por isso existem teorias, para serem testadas, adaptadas, sendo necessários organização e planejamento da parte do professor.

O D18 (2º ano) teve, por sua vez, uma experiência positiva. Ele afirmou ter gostado da oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil e disse ter percebido a importância de promover atividades pedagógicas, ainda mais com o infantil 1, que no caso são os bebês. Nessa direção, reproduzimos as palavras de Silva e Navarro: “O processo de ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, à estrutura, mas sim a adequar o conteúdo à realidade do aluno” (2012, p. 97), ou seja, além de ensinar, o professor deve adequar o ensino para a realidade do aluno, e nesse caso o acadêmico teve que adequar sua aula para o infantil 1.

O D19 (2º ano) afirmou não ter tido uma boa experiência com a Educação Infantil, pois revelou ter encontrado professores que não estavam dispostos, crianças muito agitadas, professores que não sabiam lidar com elas, entre outras situações, e por isso acabavam se estressando.

Na resposta do D20 (3º ano), verificamos que talvez ele acredite que a escola pública é diferente da particular. Existem diferenças, não podemos negar. Como afirmam Panizon e Sabei (2014, p.2), há

[...] uma grande disparidade a ser analisada comparando-se o ensino público brasileiro com o ensino privado, não somente em relação ao uso de novas tecnologias, como a informática, mas também no próprio contexto de aprendizagem dos alunos.

Independente de a escola ser particular ou pública, o estudante tem direito à educação e a uma escola de qualidade. As escolas precisam ter um mesmo mérito, não existindo instituições de ensino consideradas excelentes ou péssimas no que diz respeito à estrutura ou aos índices educacionais. Estas possuem diferentes clientelas e comunidades, mas nunca podem perder sua essência de ensino e aprendizagem (PANIZON; Sabei, 2014).

Em relação aos discentes do 4º ano, tivemos dois que afirmaram ser importante o estágio, principalmente na área da Educação Infantil, caso do D35 (4º ano) e do D41 (4º ano). Já o D38 (4º ano) relatou que teve experiência em duas instituições; em uma ele teve boas experiências e na outra parecia um “depósito” de crianças. Infelizmente, as

instituições não são iguais, muito menos as práticas dos professores. Dessa forma, podemos encontrar escolas em que o trabalho desenvolvido com as crianças é exemplar, como também podemos encontrar professores que não são comprometidos.

Por meio do estágio supervisionado na Educação Infantil, acreditamos ser possível que os discentes tenham uma boa experiência. Dos que já o realizaram e não obtiveram bons resultados, esperamos que ao longo de sua carreira esse olhar possa mudar. Nesse contexto, Abric (2000, p.28) afirma que “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”, ou seja, quem teve uma experiência produtiva no estágio, provavelmente levará um olhar positivo sobre a Educação Infantil, mas, por outro lado, quem não teve uma experiência agradável terá uma representação negativa e até que essa pessoa viva outras situações ou não reveja sua formação por meio de leituras e formação continuada, seu olhar sobre a Educação Infantil pode ficar com um viés negativo.

6.2.4 PERCEPÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Perguntamos se os entrevistados já tinham alguma experiência prévia na Educação Infantil. Aos discentes que já haviam trabalhado na Educação Infantil, solicitamos que relatassem como tinha sido a experiência.

“Já sim. Antes de eu arrumar um emprego fixo eu trabalhei na escolinha no infantil 2 com as crianças e acho que foi só essa experiência. Eu gostei, adorei, no começo você se assusta um pouco, mas depois da para ir levando, você se acostuma, pega carinho pelas crianças e aquilo vai levando, te dando um certo prazer, você vai gostando de trabalhar com as crianças” (D4 – 1º ano).

“Já. Eu trabalhei 1 ano na educação infantil, no jardim 1, com crianças de 3 anos. Eu gostei muito. E assim, foi 1 ano. Eu queria ter ficado mais, mas não deu. Eu achei muito bom o relacionamento com as crianças é mais aberto, é mais fácil, né. E assim, no 1º você tem que tentar conquistar a criança para você conseguir o diálogo com ela. Eu acho que é fundamental isso” (D6 – 1º ano).

“Sim, eu trabalhei um tempo em uma escolinha pequena que abriu perto da minha casa. Eu comecei a trabalhar, mas a escolinha fechou. Minha

experiência foi ótima, tanto é que foi ali que eu decidi que eu queria trabalhar com crianças, que é o que eu quero fazer, trabalhar com crianças” (D9 – 1º ano).

“Sim, eu trabalho há 3 anos na área. Ano passado eu estive com uma criança portadora de necessidades especiais e uma turma de infantil 4 e também já trabalhei em CMEI no infantil 3” (D11 – 1º ano).

“Já, já trabalhei no colégio D. B. durante 2 anos, como auxiliar pedagógica e agora vou entrar no colégio CCI. Foi novidade. Bem no 1º ano, né, não era nem estágio, porque na UEM não pode. Era contrato e foi um desafio, porque eu não tinha exatamente a teoria ainda. Então eu tive que descobrir, aprender sozinha, buscar com os textos que a gente tinha e foi bem significativo também” (D7 – 2º ano).

“Sim, fiz estágio durante 3 meses e eu gostei bastante. Achei que, é que eu fiquei só numa turma de 2 anos, eu gostei bastante da experiência. Deu para compreender até onde é o limite delas, o que a gente pode explorar mais delas” (D41 – 4º ano).

“Sim, já tive experiência, até como professora. Foi uma ótima experiência, porque lá eu pude identificar todo o processo de aprendizagem, consegui identificar quando a criança precisa de mais atenção, as que consegue aprender com mais facilidade” (D35 – 4º ano).

Não foram muitos discentes que afirmaram ter tido alguma experiência profissional na área da Educação Infantil, mas alguns dos que responderam ter trabalhado alegaram ter sido esse o incentivo para cursar Pedagogia. De acordo com Saraiva e Ferenc (2010, p. 1), “os motivos e as expectativas que determinam o processo de escolha precisam ser considerados, uma vez que são etapas significativas para a formação acadêmica e profissional dos indivíduos”.

Estas autoras ainda acrescentam que “o meio social em que o indivíduo está inserido interfere diretamente em suas atitudes por atribuir uma dimensão simbólica ou cultural na produção e reprodução da vida social” (SARAIVA; FERENC, 2010, p. 4), ou seja, pelo fato de esses alunos terem tido experiências com a Educação Infantil, estas podem ter influenciado a escolha do curso superior.

O estágio é fundamental para a formação do pedagogo. Nessa vertente, Titski, Moreira e Klein (2010) consideram que a identidade desse profissional se forma na dinâmica da teoria e da prática. Complementam

[...] nesse processo, os saberes docentes são constituídos na prática pedagógica, e esse processo é fundamental na formação de professores. Pode-se dizer que o estágio supervisionado pode contribuir para a

formação docente, sendo um momento no qual o estagiário experimentará suas atitudes, comportamentos, conhecimentos, valores e habilidades diante da especificidade de ser professor (TITSKI; MOREIRA; KLEIN, 2010, p.2).

E mesmo entendendo a relevância do estágio e compreendendo que este foi idealizado para permitir a aproximação dos discentes com a realidade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.13), verificamos que no campo de trabalho a realidade é outra, pois quando um profissional trabalha, ele está todos os dias dentro da mesma sala, na mesma escola, e sabe os verdadeiros desafios que precisa ultrapassar. No estágio, nem sempre se consegue ficar por muito tempo dentro da sala de aula e conhecer a fundo a turma.

Quem já trabalhou ou trabalha na Educação Infantil é ciente da luta que a educação enfrenta na contemporaneidade, e se mesmo assim esse for um incentivo para a escolha do curso, isso é algo positivo. Nessa linha, Vieira e Oliveira (2013, p. 133) argumentam que para desenvolver o trabalho na Educação Infantil é preciso que algumas circunstancialidades se tornem realidade. Assim,

[...] as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade.

Vieira e Oliveira (2013) empreenderam um levantamento em algumas pesquisas sobre as condições do trabalho docente na Educação Infantil e revelaram que o sentimento do professor pelas crianças e das crianças pelo professor faz com que os docentes continuem trabalhando na educação e com esse nível educacional.

Os sentimentos de afeto pelas crianças e os sentimentos positivos que as crianças nutrem pelas suas professoras na educação infantil são elementos gratificantes reiteradamente citados pelas pesquisadas, nos estudos aqui trazidos, para permanecer e buscar melhores condições de trabalho nas instituições educacionais (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 149).

A percepção que as pessoas têm sobre a Educação Infantil pode mudar, ainda mais depois do estágio ou do trabalho, pois estas representações se formam a partir das relações

vivenciadas pelo sujeito. Conforme Jovchelovitch (2008, p.36), “a formação da representação é uma tarefa pública, um processo contexto-dependente vinculado às condições sociais, políticas e históricas que configuram contextos determinados”, ou seja, a partir da realidade daquele sujeito o mesmo constrói sua representação.

6.2.5 EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ÁREA QUE PRETENDE ATUAR APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

Questionamos os participantes sobre a área em que pretendem atuar após a conclusão do curso: “Quando você se formar pretende trabalhar em qual nível de ensino? Por quê?”. Suas respostas foram:

“Ai, eu, principalmente no fundamental 1, 2, não restrito à área infantil, penso assim, porque o curso ainda tem muito a me mostrar, mas eu prefiro nas áreas mais administrativas pedagógicas” (D5 – 1º ano).

“Educação infantil ou fundamental 1. Porque eu acho que para mim, crianças você consegue ter maior acesso, mais facilidade para você desenvolver o trabalho com elas. Já adolescentes é mais resistência, né” (D6 – 1º ano).

“Ensino Superior. Porque, por mais que eu goste, é da minha personalidade me identificar mais com adulto do que com crianças” (D1 – 2º ano).

“Bom, superior. Não porque eu não goste da educação infantil ou do ensino fundamental 1 e 2 ou ensino médio, mas eu acho que me identifiquei mais. Eu consigo me comunicar mais com essa faixa etária” (D8 – 2º ano).

“Eu pretendo fazer a Pedagogia para mim mesma, para saber como eu me portar com as minhas crianças, com os meus filhos, quando eu tiver. Não exatamente para a educação infantil, porque eu já me decepcionei bastante, confesso para você” (D19 – 2º ano).

“Olha, eu gostei mesmo do fundamental. Eu gostaria de trabalhar com o fundamental mesmo” (D35 – 4º ano).

“Eu pretendo fazer a pós em Psicopedagogia, talvez um mestrado, porque eu ainda não consegui decidir bem, mas quando eu entrei, eu entrei com o propósito de trabalhar na gestão, no ensino médio” (D37 – 4º ano).

“Ensino médio ou superior ou nas finais do fundamental. Eu não gosto muito de crianças pequenas. Eu não me dou bem. Eu acho mais difícil trabalhar com crianças pequenas, porque elas não tem muita base da escola, ai você tem que ensinar tudo pra elas” (D38 – 4º ano).

Dos 41 participantes, 16 responderam que escolheriam a Educação Infantil, 2 que escolheriam o Ensino Fundamental, 8 ficaram em dúvida entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 3 optaram pelo Ensino Superior, 2 entre a Educação Infantil e o Ensino Superior, 1 disse estar em dúvida sobre o Ensino Fundamental, Médio e Superior e 6 não sabiam ainda em que nível prefeririam atuar. Menos de 50% dos discentes responderam querer trabalhar com a Educação Infantil. Diante disso, indagamos: por que isso acontece? Acreditamos que provavelmente por ser um nível de ensino desvalorizado.

Vieira e Oliveira (2013, p. 140) argumentam que “o trabalho docente na educação infantil nas políticas educacionais aparece constantemente caracterizado pela sua situação de desvalorização”. Em um levantamento bibliográfico realizado, entre os anos 2002 e 2012, de trabalhos que versavam sobre os principais fatores que constituem as circunstâncias condicionantes do trabalho docente em creches e pré-escolas brasileiras, as autoras conseguiram elencar alguns elementos, como

[...] baixa remuneração; sobrecarga de trabalho; precário ou inexistente “plano de cargos, carreiras e salários” pertencente ao magistério; falta de seleção por concursos públicos; ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; não garantia de formação pública inicial e continuada; produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; infraestrutura inadequada da unidade educacional; recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; número elevado de crianças por turma e inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148).

Esses elementos também podem estar relacionados à escolha ou não dos discentes desta pesquisa pela Educação Infantil. Salientamos que o professor da Educação Infantil, além de se deparar com os desafios de sua realidade, precisa assumir o compromisso de atender todas as necessidades das crianças, respeitando as diferenças e especificidades, a fim de proporcionar-lhes uma educação de qualidade (SANTOS; LEITE, 2012).

Ao compreenderem esses desafios, alguns discentes responderam preferir os outros níveis educacionais. O D1 (2º ano) diz que é da sua personalidade se identificar mais com adultos do que com crianças, mas lembramos que o curso de Pedagogia habilita para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, ou seja, para atuar no Ensino Superior é necessária uma formação continuada, como mestrado e doutorado.

Mesmo o D5 (1º ano) afirmando não estar restrito à área da Educação Infantil, no final de sua fala ele diz preferir a área administrativa. Todavia, uma pessoa que tem a intenção de trabalhar na área administrativa de uma instituição deve primeiramente passar pela sala de aula.

O D6 (1º ano) afirmou “*mais facilidade para você desenvolver o trabalho com elas*”, ou seja, acredita que a Educação Infantil não exige tanto quanto o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação, é nela que a criança começa a se desenvolver e a aprender com a ajuda do professor. Organizar, planejar, pensar em práticas pedagógicas que ajudem as crianças não é um trabalho fácil e exige muito do professor.

Assim como o D1 (2º ano), o D8 (2º ano) acredita ter mais facilidade em trabalhar com o Ensino Superior, deixando de lado o que o curso de Pedagogia oferece, ou seja, a habilitação nos níveis de ensino da Educação Básica.

O D35 (4º ano) afirmou gostar do Ensino Fundamental e que sua opção será esse nível. Já o D37 (4º ano) pretende fazer uma pós, talvez um mestrado, mas disse que ainda não se decidiu. Ele ainda afirmou que quando entrou no curso, pretendia trabalhar com a gestão escolar, no ensino médio, mas podemos perceber que sua opção mudou e ainda, antes de se formar, pode mudar novamente.

O D38 (4º ano) afirmou não gostar de crianças pequenas e por isso prefere o ensino médio ou superior ou ainda no ensino fundamental. Considera difícil atuar na Educação Infantil, “*porque elas [as crianças] não tem muita base da escola*” e, por isso, ele teria que ensinar tudo para elas. A Educação Infantil é o primeiro nível escolar, é o primeiro contato que a criança terá com a escola. Dessa forma, alguns ensinamentos serão novos, mas isso faz parte da escolarização. Mesmo no ensino fundamental ou médio a criança não entra sabendo todo conteúdo, pelo contrário, o professor terá que ensinar, afinal, esse é um dos principais objetivos do professor.

A fala do D19 (2º ano) nos chama a atenção, pois para ele a Pedagogia vai ajudar a ensinar a cuidar dos seus filhos, como se o curso formasse para ser mãe ou pai.

Acreditamos que essa resposta está ancorada na história da Educação Infantil, pois nesse caso D19 conceitua a Pedagogia como um curso que prepara o sujeito para saber cuidar da criança, saber ser mãe/pai. Nesse sentido, inquirimos: e a educação? É difícil acreditarmos que um discente do curso pense dessa forma, pois como vimos no capítulo sobre a história da Educação Infantil, já passamos por diversos momentos difíceis e conseguimos fazer com que essa etapa fosse reconhecida como nível educacional. Escutar respostas assim nos faz perceber que ainda existem pessoas que acreditam que a Educação Infantil seja apenas assistencialista.

Mesmo encontrando discentes que não se interessam pela área da Educação Infantil, deparamo-nos com outros que afirmaram que escolheriam essa área para atuar como pedagogos.

“Como eu fiz magistério, então a área que eu mais me identifico e me familiarizei foi a área da educação infantil [...] (D11 – 1º ano).

“Eu pretendo trabalhar em nível infantil mesmo, infantil, em escolinha, com bebês, 2 anos, 3 anos. Porque eu acho que é nesse período que a gente pode ensinar o que a gente tem de bom, que a gente pode desenvolver o indivíduo, que a gente pode constituir o indivíduo, um indivíduo melhor para a sociedade [...]” (D9 – 1º ano).

“Eu gostaria de trabalhar na educação infantil. Justamente pelo estágio que eu tive, foi uma experiência muito enriquecedora e eu fiquei encantada pela área, então eu acho que é a área que mais me encanta” (D23 – 3º ano).

“Quando eu me formar, eu pretendo trabalhar na educação infantil, porque é a área que eu mais me identifico e é uma das áreas que eu acho que deve ser bem mais valorizada e acredito ser muito importante. Por isso eu quero atuar lá dentro” (D15 – 3º ano).

“Educação infantil. Nós também tivemos estágio com o ensino fundamental e assim, eu até achei que iria gostar mais, mas não, eu me apaixonei pela educação infantil por entender a importância para as crianças, assim, se for trabalhado de forma orientada e organizada com eles, eles aprendem tudo que a gente ensina, é muito bacana. E é uma fase deles que tem que ser aproveitada, de fato [...]” (D14 – 3º ano).

“Eu acho que na educação infantil mesmo, porque na fundamental eu não me sinto preparada ainda para a área” (D41- 4º ano).

Todas essas respostas afirmam pretender trabalhar na área da Educação Infantil depois da graduação. Mesmo não sendo a pretensão de todos os discentes a Educação Infantil, ainda assim existem alunos que se interessam pela área e julgamos que isso é bom,

pois somente com pessoas que realmente se interessam e se dediquem à área podemos mudar a educação.

Rocha (2012) discute sobre a realidade do professor de Educação Infantil e afirma que o papel desse profissional dentro de sala de aula vai além de teorias, pois a sua prática requer zelo, dedicação e carinho, fatores não ensinados em cursos de formação. Em suas palavras,

[...] atuar na Educação Infantil não é uma tarefa simples, pois o início tenro da carreira estudantil tende a beneficiar o desenvolvimento do indivíduo, por isso, deve ser muito bem conduzido, evitando que a criança venha se desgostar da escola por não ser bem atendida, ou por não se sentir bem acolhida no espaço escolar. Logo, o professor da educação infantil precisa não somente da formação acadêmica, mas deve também, ser dotado de equilíbrio emocional e sensatez para produzir com qualidade e eficiência esse trabalho tão especial (ROCHA, 2012, p. 36).

O discente que compreende o papel do professor na Educação Infantil e tem conhecimento dos desafios que este enfrenta e ainda assim opta por esse nível educacional realmente pretende oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

Percebemos também que algumas falas que afirmaram não pretender trabalhar com a Educação Infantil também revelaram não ter tido uma boa experiência no estágio, ou seja, as situações enfrentadas pelo discente no estágio acabaram formando sua representação sobre a Educação Infantil. Nessa direção, Moscovici (2015, p. 59) aventa que “[...] ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu”, ou seja, para entender o porquê dos discentes não preferirem a Educação Infantil, temos que analisar qual motivo pode tê-los levado a essa representação, e com a pergunta sobre a experiência no estágio conseguimos chegar a algumas respostas.

Ao investigarmos uma representação, não podemos analisar apenas um fato, mas tentar saber de todo o contexto, a fim de verificar a origem daquele pensamento.

6.2.6 CONCEPÇÃO SOBRE COMO OS GOVERNANTES ENTENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pouco antes da realização da nossa coleta de dados, havia acontecido um embate entre membros do Fórum Paranaense de Educação Infantil (Feipar) vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e vereadores da Câmara Municipal de Maringá, PR. O FEIPAR é uma organização regional do movimento social da Educação Infantil do Paraná que luta pelo direito das crianças à Educação Infantil e o MIEIB, por seu turno, é uma organização nacional que tem como estratégia organizar fóruns estaduais de Educação Infantil. As pessoas que participam desse fórum e desse movimento lutam por melhorias para a Educação Infantil. Frisamos que alguns de seus membros fazem parte do corpo docente do curso de Pedagogia da UEM. Nesse sentido, consideramos importante levar em conta o que estava acontecendo no cenário político.

Em dezembro de 2015, foi solicitada por vereadores da Câmara Municipal de Maringá a análise da Lei nº 99/2015, que tratava da criação do cargo de cuidador infantil. A proposta era oferecer a esse cuidador a atribuição de atender crianças e adolescentes com necessidades especiais. O único requisito para o cargo era o Ensino Médio. Todavia, acadêmicos e docentes da UEM que faziam parte do Feipar e do MIEIB consideravam que isso não deveria ser permitido, pois representaria um retrocesso na luta por uma Educação Infantil de qualidade.

A luta pela qualidade da Educação Infantil já teve muitas derrotas e conquistas. Uma dessas conquistas foi o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, ela deixou de ser assistencialista e se tornou um nível educacional (MOREIRA; LARA, 2015).

Na literatura pesquisada, há consenso entre os autores de que não deve existir separação entre o cuidar e o educar (MOREIRA; LARA, 2015; SILVA; FRANCISCHINI, 2012; SCALABRIN; MOLINARI, 2013; ROCHA, 2012). Sendo assim, não existe a possibilidade de criar um cargo para uma pessoa que trabalhará na Educação Infantil apenas para cuidar, ainda mais uma pessoa sem a formação adequada, pois até crianças com necessidades especiais ela atenderia. Pontuamos que se até os discentes que se formam em curso superior muitas vezes não se sentem preparados para entrar em sala de aula, como seria o trabalho na Educação Infantil de uma pessoa que possui apenas o Ensino Médio?

Pensando nisso, indagamos o que os discentes da nossa amostra pensavam sobre a lei: “Ficou sabendo da Lei nº 99/2015? Qual sua opinião?”. Como respostas, obtivemos as que seguem:

“Fiquei sabendo e eu sou contra. Porque para a gente que já está aqui, estudando, a gente encontra dificuldade quando já sai daqui para ir nos estágios, para ir em sala de aula, então não tem preparação nenhuma alguém que acabou de sair do ensino médio e não está assim pronta para dar aula, para estar lá cuidando de criança, não tem preparo algum” (D6 – 1º ano).

“Fiquei sabendo e acho totalmente absurdo. Uma pessoa com ensino médio, ma-le-ma sabe para ela, quanto mais para ensinar outra pessoa, ainda mais uma criança. Ridículo!” (D9 – 1º ano).

“Eu achei vergonhoso porque eu penso que em todos os momentos nós temos que aproveitar e ensinar, né. O cuidar e o ensinar tem que caminhar juntos. E como que eu, sem uma devida formação vou cuidar de uma pessoa? “Ah, é só pegar ali e levar ao banheiro!” mas será que eu não posso ensinar, transmitir alguma coisa nesse curto espaço de tempo? Eu achei errada essa lei” (D8 – 2º ano).

“E eu acho que é um retrocesso, porque na verdade a gente luta para que haja profissionais que tenham realmente conhecimento e domínio sobre o desenvolvimento da criança e querem colocar pessoas que não têm conhecimento algum, né, que tem só o senso comum. Então para a ciência, para as crianças, é um retrocesso” (D10 – 2º ano).

“Fiquei sabendo e a minha opinião é que a lei não deveria ser aprovada, porque nós devemos buscar o máximo de especialização para esta área e não o mínimo. Nós devemos buscar pessoas capacitadas para trabalhar lá dentro” (D15 – 3º ano).

“Eu não gostei da ideia do cuidador. Eu acho que não é cabível na educação infantil, porque mesmo estando na educação infantil a criança precisa ter contato com quem é formado e o cuidador poderia prestar o concurso apenas com ensino médio. Eu acho que o ensino médio é suficiente para passar em um vestibular, na verdade a preparação é para isso, mas para o cuidado com a criança eu acho que tinha que ser um estudo mais efetivo, mais profundo nesse caso” (D39 – 4º ano).

Todas as respostas foram contrárias à criação do cargo de cuidador infantil, pois compartilhavam, na grande maioria, do pensamento de que com esse cargo a Educação Infantil sofreria um retrocesso e o trabalho dos pedagogos seria ainda mais desvalorizado. Podemos afirmar que todos têm a mesma representação da situação. Nesse raciocínio, Jodelet (2001, p.22) considera

[...] geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual

e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Todos os sujeitos compartilham da visão de que os governantes e vereadores não estão preocupados com a educação, pois ao criarem um cargo de educador em nosso município para uma pessoa com nível médio que atenderá crianças e adolescentes com necessidades especiais sem conhecimento algum, desvalorizam quem estudou e estuda para ser um professor qualificado. Na graduação de Pedagogia, todos perceberam que com a criação do cargo haveria um retrocesso em relação aos ganhos obtidos por meio de políticas públicas pela Educação Infantil.

No currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental criado pela Prefeitura do Município de Maringá e pela Secretaria Municipal de Educação (2012, p.84), percebemos que ao descrever a mediação na educação existe a seguinte afirmação:

Portanto, ao planejar suas atividades cabe ao professor/educador ter clareza do conhecimento a ser ensinado e a importância desse saber mediado para a elevação da condição cognitiva da criança, isso é, o professor deve oferecer atividades significativas, permitindo a cada uma criar sua esfera de significados, num clima de afetividade e segurança, através do diálogo, do intercâmbio de ideias e de informações.

Dito de outra maneira, para trabalhar as condições cognitivas da criança e oferecer atividades que tenham significado é preciso ter conhecimentos específicos e isso é permitido por meio de um curso especializado, no caso o magistério e/ou o curso de Pedagogia.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) ao se reportar sobre a habilitação exigida para atuar na Educação Infantil esclarecem que “[...] a habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio”.

Tanto docentes quanto discentes da UEM e demais setores educacionais se mobilizaram contra a implementação da referida lei municipal, em virtude de esta trazer em seu bojo a visão assistencialista de Educação Infantil que tanto foi combatida em épocas anteriores. Entretanto, infelizmente a lei foi aprovada. Dessa maneira, podemos ver que as representações realmente podem organizar e orientar as condutas e comunicações sociais, pois vimos a expressão do grupo todo contrário à criação desse cargo

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos que o principal objetivo desta pesquisa foi verificar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, buscando analisar se existia diferença nessas representações entre os alunos dos diferentes anos. Depois de realizar 41 entrevistas, sendo 8 discentes do primeiro ano, 10 do segundo, 13 do terceiro e 10 do quarto, podemos afirmar que há sim diferença entre as representações desses alunos, mas a diferença não ocorre apenas de ano para ano, mas em cada sujeito. Ou seja, percebemos que em um mesmo ano os discentes tinham representações diferentes.

Chegamos à conclusão de que cada um tem sua representação, mesmo estando no mesmo ano, e acreditamos que isso pode ocorrer por vários motivos, mas constatamos que o estágio foi um dos principais elementos para criar a representação desses discentes. Quando perguntamos em qual área os sujeitos do estudo gostariam de trabalhar depois de formados, os que respondiam querer a Educação Infantil coincidentemente tiveram uma experiência positiva no estágio e os que afirmaram querer outros níveis educacionais não tiveram a mesma experiência. Como afirma Moscovici (2015, p.63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”, ou seja, todas as respostas puderam mostrar qual a relação que cada um estabeleceu com a Educação Infantil através de suas experiências.

Apontamos também que essas representações podem mudar, pois uma representação não é definitiva, ou seja, a representação é a forma como vemos o mundo e às vezes parece que nunca mudaremos de ideia ou de opinião, mas a partir do momento em que vivenciamos outras situações, nossa ideia ou opinião também pode mudar. A esse respeito, Jovchelovitch (2011, p.76) assinala que “é apenas a comunicação entre representações do real que pode construir um sentido de realidade única e compartilhada e nos fornecer a objetividade, todavia sempre provisória”.

Dessa forma, acreditamos que os discentes que construíram essa representação negativa sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, com o passar do tempo e

vivenciando outras experiências, podem transformar sua representação e no outro caso também, os que tiveram uma experiência positiva e têm preferência pela Educação Infantil podem acabar mudando de ideia.

Como afirma Arruda (2002, p. 134), “[...] a representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel”. Ou seja, não podemos afirmar que a representação é a realidade de determinada coisa, pelo contrário. As “[...] representações são interpretações da realidade” (SPINK, 1993, p. 304). Cada sujeito cria sua representação e esta não é permanente.

É ilusório pensarmos que os sujeitos deste estudo, por pertencerem a um mesmo grupo, por exemplo, terão a mesma representação. Nesse sentido, Madeira (1991, p.141) explica

[...] uma representação não se estrutura no abstrato, nem isoladamente. Não existe independente do viver e do sobreviver. A grande ilusão está em pensar e agir como se uma única representação de educação, de escola e de escolaridade fosse possível, e o que se apresentasse como diferente, um mal a ser, de alguma forma, extirpado.

A possibilidade de ter uma representação, mas depois mudar e não ser algo definitivo nos fez optar pela Teoria das Representações Sociais. Essa Teoria não se preocupa em encontrar algo pronto, pelo contrário, ela quer saber o porquê de as pessoas pensarem de tal maneira. Além disso, nos faz perceber a origem de cada representação. Nesse raciocínio, Spink (1993, p. 303) aponta

[...] a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

Sendo assim, neste trabalho fizemos o levantamento do contexto histórico da Educação Infantil e do curso de Pedagogia, pois a Educação Infantil é o que queríamos investigar e o curso de Pedagogia é onde os discentes estão inseridos. Temos que considerar todo o contexto, pois assim observamos de onde a representação pode ter se originado. Além disso, como revela Jovechelovitch (2008, p.91), “pertencemos a uma cultura, a uma sociedade, a uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o

conhecimento que construímos desde o início”. Dessa forma, todos esses fatores são importantes para a construção do conhecimento.

Estudar as representações e tentar perceber a sua origem é fundamental para compreender a sociedade em que estamos inseridos. “Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto” (ARRUDA, 2002, p. 138). Conforme Franco (2004, p. 170),

[...] não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

Defendemos ser indispensável novas pesquisas nessa área. Nosso objetivo foi estudar as representações dos discentes que faziam parte do curso de Pedagogia da UEM desde 2012 até o atual ano (2016). Como discutimos, as representações estão em constante mudança e se continuássemos a pesquisa no próximo ano, provavelmente os resultados seriam outros. A cada ano, a cada nova série, a cada experiência, etc., as representações se alteram, por isso a necessidade de estudar continuamente a mesma temática. Nessa vertente, Madeira (1991, p.140) pontua que

[...] as representações levam, portanto, as marcas da inserção de um segmento ou classe numa dada totalidade social. Sua estruturação se faz num processo amplo de relações que envolve diversos níveis e dimensões. Isto não se dá no isolamento de uma pretensa subjetividade independente, mas na subjetividade que se constrói em relação à objetividade, ou seja, na prática.

A todo tempo, estamos em constantes relações com o/os outro/os. Dessa maneira, nossas representações podem mudar a qualquer momento e estas, além de determinar nossas opiniões sobre determinada coisa, também designam nossos comportamentos (MOSCOVICI, 1986).

Com a Teoria das Representações Sociais pudemos observar que os discentes do curso de Pedagogia da UEM são sujeitos sociais, que elaboram e compartilham suas ideias, pensamentos, opiniões e partilham de uma sociedade comum, porém cada sujeito interpreta sua realidade de uma forma, graças às experiências vivenciadas, e isso faz com que crie e

recrie suas representações (SPINK, 1993). Nas palavras de Arruda (2002, p.134), “[...] o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tábula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece [...]”.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e que os professores repensem suas práticas e continuem estudando, pois a formação continuada é essencial para garantir uma educação de qualidade. Acreditamos também que pesquisas nessa temática devam continuar, pois nesse caso investigamos os acadêmicos. Entretanto, é importante que sejam realizadas mais pesquisas com professores que já estão atuando na Educação Infantil.

Não podemos deixar de lado também as questões que dizem respeito à reestruturação do curso de Pedagogia. Sabemos das dificuldades para a implementação de alterações curriculares, mas não podemos esquecer que o principal objetivo desse curso é formar professores para atuar nas escolas.

Na reestruturação do curso, é mister que sejam realizados amplos debates envolvendo discente e docentes, uma vez que esses são salutares e contribuirão para que se pense em uma estrutura curricular que forme professores segundo o que preconiza as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Para finalizar, retomamos Alves-Mazzoti (2008, p. 21) quando afirma que, “por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Sendo assim, esperamos que outras pesquisas sobre representações sociais no contexto escolar sejam realizadas, pois identificar os conhecimentos elaborados pelos sujeitos é fundamental para repensarmos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances**, v.7, p. 30 – 35, 2001.

ALVARES, Camila. **Ensinar e aprender no contexto da educação infantil**: um estudo com uma turma de crianças com 5/6 anos. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, n. 16, p. 1-19, 2011.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 18-43, 2008.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais. **Anais do 33º Encontro do Ceru**. p. 67-73. 2009. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/ceru/anais/anais2008_2_ceru03.pdf Acesso em: 20/02/2016.

ARAUJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na Educação Infantil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.7, p.5 - 20, 2012.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. 2002. p. 127 – 147.

AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. 253f. USP. Doutorado em Educação. São Paulo. 2009.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escola e da professora de Educação Infantil. 226f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2004.

BARBOSA, Angela Maria; AMARAL, Telma. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049_1600.pdf. Acesso em: 07/08/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BELLINI, Marta; REIS, Lindaura de Arruda. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.33, n.2, p. 149-159. 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2, n.1, 2005, p. 68-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10/04/2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13/07/1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em: 18 abril 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 11/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, n. 9394/96 de 20/12/1996. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V.2. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 13/08/2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 18 abril 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em 12/07/2015.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.810, de 1932**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3810.htm. Acesso em: 20/10/2016.

BRASIL. **Decreto Lei nº 78.525**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78525-30-setembro-1976-427370-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 009/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 25/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho de Educação, CNE/CP nº1/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25/11/2016.

BRASIL. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em 20/10/2016.

BRASIL. MEC. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>. Acesso em 05/11/2016.

BUJES, M. I. E; Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E (Orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 13 - 22.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **PROINFANTIL: Ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. 120f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres, MT. 2012.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB**. 174f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2008.

CARLOS, Josilene do Espírito Santo. **Mudanças Curriculares no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e a formação do docente**. TCC. p. 1-51. 2012. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/JOSILENE_CARLOS.pdf Acesso em: 12/04/2016.

CARRIJO, Melissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação Infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. Revista da Faculdade de Educação. Ano VI nº 10, p. 1 – 20, 2008.

CARVALHO, Frank Viana. Educação no Brasil Período da Segunda República (1930 – 1936). Disponível em: <http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/06/educacao-no-brasil-periodo-da-segunda.html>. Acesso em: 10/11/2016.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de Castro. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente**. UERJ, Rio de Janeiro, 2006. P. 1 – 15.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CIDADES. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411520&search=parana|maringa>. Acesso em 04/07/2016.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre TDAH e medicalização**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COSTA, Cleuda Vieira da. **Representações sociais sobre a Educação Infantil – as vozes das professoras**. 157f. **Mestrado em Educação**. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2009.

DIAS, Guimarães Marques Adriana. **A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão**. 185f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – UNESP. Araraquara. 2006.

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, 2013.

FAGUNDES, Beatriz. A teoria das representações sociais nos estudos ambientais. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 17, p. 129-137, 2009.

FRANCO, Maria Luisa Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121. P. 169-186. 2004.

GENTILE, Marcia. **Representações sociais dos alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre os saberes da prática**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf. Acesso em: 08/08/2016.

GUIMARÃES, Célia Maria. Trabalho docente na Educação Infantil: as representações sociais construídas por alunos durante a formação inicial. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação e do III Congresso IBERO – Americano sobre violências nas escolas.** PUC, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/133_267.pdf. Acesso em: 30/07/2016.

GUIMARÃES, Valéria Moreira de Freitas; LIMA, Rosely Ribeiro. **O que é ser professor na Educação Infantil:** representações sociais de alunas do curso de Pedagogia/CAJ/UFG. 2013. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt11/co%20grafica/Valeria%20Moreira%20de%20Freitas%20Guimaraes.pdf>. Acesso em: 30/07/2016.

JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber.** Representações, comunidade e cultura. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. p. 49-131.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: 20/01/2016.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n.67, p.345 – 364. 2010.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais: Pressupostos e Implicações. **Revista Bras. Est. Pedag.** Brasília. P. 129 – 144. 1991.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing Uma Orientação Aplicada.** 6º Edição. São Paulo: Bookman, 2010.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil:** um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. Disponível em: <http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%205/FUNDAMENTOS%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20INFANTIL%20II/Texto%203.pdf>. Acesso em: 05 /08/2016.

MARINGÁ. Currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/3c1871b9202b.pdf>. Acesso em: 13/08/2016.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Cláudia Maria de. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549 – 576, 2009.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Helena Oliveira de. Representações sociais de futuras professoras de Educação Infantil: identidade e formação profissional em questão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 173-188, 2012.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Representações sociais sobre educação infantil e formação dos docentes: o que dizem as pesquisas em educação no período de 2005 a 2011? **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 337 – 358, 2013.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA; Angela Mara de Barros. Educação Infantil no Brasil: história e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, n.4, v. 10, p. 1-19, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais. Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 7- 110.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Adm.**, São Paulo, v.1, n.3, p. 1 – 5, 1996.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

NÓBREGA, Suely Soares da; DIAS, Adelaide Alves. Representação social dos alunos de Pedagogia sobre docência na Educação Infantil: uma abordagem processual. P. 1 – 43. 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR15.PDF>. Acesso em: 30/07/2016.

NONO, Maévi Anabel. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil. In: CADERNO DE FORMAÇÃO. **Formação de Professores Educação Infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.108-199. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/223/1/Caderno_mod3_vol1.pdf Acesso em: 22/01/2016.

OLIVEIRA, Luciana de; FIGUEIRDEDO, Anelice Maria Banhara; BANHARA, Aline Fátima; BELTRAME, Lisaura Maria. A elaboração da proposta curricular de educação infantil da rede municipal. Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3128_1716.pdf. Acesso em: 14/08/2016.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. Schème. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. V. 5, n. 1, p. 35 – 60, 2013.

PANIZON, Marlon; SABEI, Thayze Rochele. Diferenças entre o ensino público e particular: influências em relação ao aprendizado. P. 1 – 11. 2014. Disponível em: [http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO\[6909\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO[6909].pdf). Acesso em: 08/08/2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A função pedagógica da educação infantil na atualidade: avanços, desafios e perspectivas. In: FURTADO, Valéria Queiroz; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Orgs). **Formação e ação**

docente na infância: revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 25-40.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 12/03/2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2012. P. 161 – 191.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.94, p. 58 – 73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. V.3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações Sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. 104f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais. 2011.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, 2003.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. Formação de professores na Educação Infantil. **Revista Projeção e Docência**. V. 3, n. 1, p. 28-36, 2012.

RODRIGUES, Elaine. Formação e identidade docente: o curso de Pedagogia em Maringá (1973 a 2005). Universidade Estadual de Maringá. **Anais - VI Congresso Brasileiro da História da Educação**. p. 1-16, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_489.htm Acesso: 10/07/2016

ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina Pahim. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual de Condição Feminina, 1985.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; MARTINS, Nathalia; MORAES, Dirce Aparecida Folleto de; OLIVEIRA, Claudia Chueire de; LUCIANO, Helio José; COSTA, Rogério da; BERTOLINO, Luane. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. In: FURTADO, Valéria Queiroz; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Orgs). **Formação e ação docente na infância:** revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 41-56.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A formação do professora de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: FURTADO,

Valéria Queiroz; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Orgs). **Formação e ação docente na infância**: revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 57-72.

SANTOS, Alinne Nunes Alves; LEITE, Sandra Regina Mantovani. **Formação e prática do professor na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoinfantil/formacaoepratica.pdf>. Acesso em: 11/08/2016.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes**. P. 1 -16. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 10/08/2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 143 – 155, 2009.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, v.7, n.1, p. 1 – 12, 2013.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Jurídicas**, Ponta Grossa, p. 137-147, 2011.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12. P. 257 – 276. 2012.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de Educação Infantil**: representações sociais e identidade profissional. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

SILVA, Jovina da; RAMOS, Maria Minteiro da Silva. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinas**. P. 1 – 9. 2006.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica da Univar**, n. 8 v. 3, p. 95 – 100, 2012.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba, n. 1, v.2, p. 81-97, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110/1192>. Acesso em: 14/04/2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. P. 1 – 7. 2005.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro. V.9, n.3, p. 300-308, 1993.

TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. O estágio na Educação Infantil e a formação do professor. **Anais do I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil e II Jornada de Cognição e Aprendizagem**. Irati, Paraná. P. 1 – 10. 2010. Disponível em: http://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_149.pdf. Acesso em: 10/08/2016.

TOZETTO, Susana Soares. GOMES; Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. Reflexão e ação. **EDUNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n.2, p. 181-196, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834> Acesso em 21/03/2016.

UNICEF. Infância e adolescência no Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>. Acesso em: 05/11/2016.

Universidade Estadual de Maringá. NDE. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2013/cep/029cep2013.htm>. Acesso em: 20/11/2016.

Universidade Estadual de Maringá. **Portaria 04/99 – DTP**.

Universidade Estadual de Maringá. **Portaria 09/98 – DFE**.

Universidade Estadual de Maringá. **Portaria nº 039/2016 – PEN**. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/resolucoes-e-portarias/resolucoes/portaria-n-o-039-2016-pen/view>. Acesso em: 08/07/2016.

Universidade Estadual de Maringá. **Resolução nº029/2013 – CEP**. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2013/cep/029cep2013.htm>. Acesso em: 25/11/2016.

Universidade Estadual de Maringá. **Resolução nº050/79 – CEP**.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1988.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002 – 2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. 1º Simpósio Nacional de Educação. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação e da XX Semana de Pedagogia**. Unioeste, Cascavel. p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf> Acesso em: 10/07/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1) Gênero:

M ()

F ()

2) Idade: _____anos.

3) Turma:

() Primeiro ano

() Segundo ano

() Terceiro ano

() Quarto ano

Período:

() Matutino

() Noturno

4) Já trabalha na área de Educação?

() Sim () Não

Se sim, em qual nível?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Outro. Especifique_____

5) Trabalha em outra profissão?

Sim Não

Especifique: _____

6) Jornada de trabalho: _____ Horas/Semanais

Manhã;

Tarde;

Noite.

7) Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos), de seu grupo familiar?

de 1 a 3 salários mínimos

de 3 a 5 salários mínimos

de 5 a 7 salários mínimos

de 7 a 9 salários mínimos

Mais de 9 salários mínimos

8) Durante sua vida escolar, você estudou:

Sempre em escola pública

Sempre em escola particular.

Em escola pública e particular.

9) Você mora com quem?

Seus pais

Seu marido/esposa

Marido/esposa e filhos

Amigos

Outros. Especifique: _____

10) Mora Maringá?

() Sim () Não

11) Você tem alguma crença religiosa?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é prática pedagógica para você?
2. Durante o curso, vocês discutem sobre a prática pedagógica? Comente como isso ocorre.
3. O que você acha da Educação Infantil?
4. Durante a graduação em Pedagogia, como foi a sua experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil? (no caso de alunos do 1º ano, perguntar qual a expectativa da pessoa em relação ao Estágio).
5. Já teve experiência na área de Educação Infantil? Se sim, com se sentiu nessa atividade?
6. Quando você se formar, pretende trabalhar em qual nível de ensino? Por quê?
7. Ficou sabendo da Lei nº 99/2015? Qual sua opinião?

APÊNDICE C**CARTA DE ANUÊNCIA DO COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UEM**

Maringá, 07 de dezembro de 2015.

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado intitulada: “As Representações Sociais de alunos do Curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil”, da mestranda Juliana Gabricho Capella Pires, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a janeiro de 2016 a julho de 2016, conforme cronograma do projeto apresentado.

**PROF. DR. LUIZ CARLOS FARIA DA SILVA
COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “As Representações Sociais de alunos do curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo deste estudo é caracterizar as representações sociais dos alunos do 1º ao 4º ano do curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Para isso, a sua participação é muito importante e esta se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em uma sala no Bloco I-12, em horários previamente organizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, e após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados, estes serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua formação acadêmica ao problematizar a questão da prática pedagógica na Educação Infantil, intencionando colaborar com a formação das (os) futuras (os) professoras (es). Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços relacionados ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas as partes (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Juliana Gabricho Capella Pires, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida as pesquisadoras responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Mestranda: Juliana Gabricho Capella Pires

Endereço: Rua Professor Lauro Eduardo Werneck 1.023, nº 710, Maringá/PR CEP 87020-020

Telefone/e-mail: (44) 9815.9669 ou ju.capella@hotmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055

Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011.4597

E-mail: copep@uem.br