

FORMAÇÃO INICIAL E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DE PEDAGOGIA BRASILEIROS

Claudia Piffer¹, Sílvia Rodrigues^{1,2} & Célia Maria Guimarães¹

¹Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – PP

²Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPAN

RESUMO

Neste texto, apresenta-se um recorte da pesquisa longitudinal (2009 e 2012) realizada junto a estudantes dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Os dados se referem às razões para a escolha do curso, motivações e expectativas com relação ao exercício da profissão docente e acerca da percepção sobre o exercício da docência, no contexto da Educação Infantil.

Os dados foram obtidos por meio de questionários mistos e tratados com auxílio do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e o uso da técnica de análise categorial de conteúdo (Bardin, 1979).

Os resultados apontam, dentre outros aspectos, evolução no entendimento do funcionamento da creche e das funções profissionais; redução na ênfase dada às tarefas escolarizantes etc. A razão pela escolha pelo Curso de Pedagogia permaneceu motivada, principalmente, pelo querer trabalhar com crianças, o que se coloca, dentre outros, como um desafio a ser superado com investimentos em processos formativos.

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

ABSTRACT

In this paper, an excerpt of a longitudinal study (2009 and 2012) conducted among students of Pedagogy from Faculty of Science and Technology of Paulista State University (FCT/UNESP) and Federal University of Mato Grosso do Sul - Pantanal Campus (UFMS/CPAN) is presented. The data refer to the reasons for choosing the course, motivations and expectations with respect to the exercise of the teaching profession and also concerning the perception of the teaching practice in the context of Child Education.

The data has been obtained by means of mixed questionnaires and treated with the aid of a statistical software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and with the use of the technique of categorical content analysis (Bardin, 1979).

The results indicate, among other aspects, progress in understanding of the daycare center operation and professional functions; reduced emphasis given to schooling tasks etc. The reason for choosing the Pedagogy Course remained motivated mainly by wanting to work with children, which arises, among others, as a challenge to be overcome with investments in formative processes.

Keywords: Pedagogy Course; Teacher training; Child Education; Teaching profession.

INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil e no mundo trilhou, e continua trilhando, um intrincado caminho para ser considerada, efetivamente, um espaço educativo. De início, esteve subordinada à saúde, depois à assistência e, recentemente, vinculou-se à educação de fato. Essa trajetória mostra que tal segmento, cuja prática, durante muitos anos, esteve voltada prioritariamente para a guarda e cuidado das crianças pequenas menos favorecidas, é percebido com descaso. Ainda hoje se veem práticas e discursos que denunciam a existência e a resistência dessa concepção reducionista e empobrecedora de educação infantil (Rodrigues, 2008).

Cabe então afirmar que o entendimento e, conseqüentemente, a efetivação do atendimento das crianças, nas instituições de Educação Infantil, não é unívoca. A atenção às crianças pequenas, nesse nível de ensino, pode ser assimilada, pelo senso comum ou não, por um lado, a formas de socialização similares às do espaço familiar,

incluindo aqui qual papel e tarefas devam ser assumidas por seus profissionais e, por outro lado, associada ao adiantamento dos processos de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, à escolarização precoce (Rodrigues, 2013).

Partindo da premissa de que esses dois entendimentos estão equivocados, o presente artigo discute parte dos dados obtidos numa investigação¹ qualitativa, de caráter longitudinal, desenvolvida entre os anos de 2009 e 2012 junto a estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP)² e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN)³, por pesquisadoras de duas universidades públicas, de dois diferentes estados brasileiros.

O estudo investigou a interferência dos processos de formação inicial nas concepções que futuras profissionais⁴ tinham e eventualmente construíram, a partir da influência do curso, sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Contou com 68 estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da FCT/UNESP e 39 no curso da UFMS/CPAN⁵, perfazendo o total de 107 ingressantes no curso, em 2009. No ano de 2012, tivemos 63 acadêmicos concluintes, sendo 41 da FCT/UNESP e 22 da UFMS/CPAN.

Nos limites deste texto, apresentaremos os resultados, obtidos com o uso de questionários mistos, das questões que inquiriram os acadêmicos sobre as razões para a escolha do curso de Pedagogia, suas motivações e expectativas com relação à profissão docente, bem como sobre o exercício da docência, no contexto da Educação Infantil.

¹ Pesquisa ligada à cátedra da UNESCO sediada no CIERS-ED (Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Educação; Fundação Carlos Chagas-SP).

² A FCT/UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – é um dos 23 campi da UNESP, localizado em Presidente Prudente, região oeste do Estado de São Paulo.

³ O Campus do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS/Brasil – está localizado na cidade de Corumbá-MS, região fronteira com a Bolívia.

⁴ Faremos referência aos participantes da pesquisa usando o gênero feminino, tendo em vista que 92% deles são mulheres, o que corrobora os resultados recorrentes nas pesquisas da área, indicando a crescente feminização do magistério, nesse nível de ensino e na Educação Básica brasileira, de forma geral (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006).

⁵ A escolha das duas universidades como lócus de pesquisa se deu primeiro devido ao fato de as pesquisadoras envolvidas atuarem diretamente nelas, bem como por se situarem em regiões diferentes e contextos singulares; a UNESP, no interior do Estado de São Paulo, e a UFMS, no interior de Mato Grosso do Sul, numa faixa de fronteira com a Bolívia.

BASES TEÓRICAS DA DISCUSSÃO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 – consolida a inserção de creches e pré-escolas no sistema de ensino oficial. De acordo com Cerisara (2002), a referida lei foi construída tendo por base a Constituição de 1988, reafirmando a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado, aspecto que contribuiu para conferir um novo significado para a Educação Infantil.

A declaração do binômio educar e cuidar como funções indissociáveis no atendimento da criança pequena na Educação Infantil também foi incorporada à legislação brasileira, a partir da LDB, o que confirma a função educativa desse atendimento e regulamenta seu funcionamento (Mazzilli et al., 2001).

É importante destacar que a LDB trouxe contribuições ainda com relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, porque ela preconiza que todos os profissionais os quais trabalham diretamente com crianças em creches e pré-escolas, qualquer que seja a denominação do cargo, deverão ter formação específica; esta é uma exigência necessária para a constituição da identidade específica da docência para uma etapa que traz em si características singulares.

A exemplo de Gomes (2012), acreditamos que uma educação qualitativamente positiva para as crianças pequenas passa, necessariamente, num primeiro momento, pela formação adequada dos profissionais que nela atuarão.

Nesse sentido, temos como pressuposto que as propostas de formação inicial de professoras para a Educação Infantil devem ser capazes de articular processos, estratégias e experiências, de tal maneira que os futuros professores compreendam a prática cotidiana que responde à integração dos cuidados à educação da criança, enquanto aprendem a realizá-la, tendo como referência a importância das interações sociais (Machado, 2000).

Galvão (2005, p. 37) alerta que:

“Um referencial inevitável para o adulto que estuda a criança é a comparação entre o comportamento desta e o seu próprio. Nesse contraponto, é comum que se olhe a conduta da criança como diminutivo da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a compreensão de suas peculiaridades e características próprias”.

Machado (1999) defende a delimitação da especificidade do espaço educativo da creche/pré-escola e a explicitação de seus pressupostos, tendo como sustentação os aportes teóricos fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas.

Da mesma forma, Kramer (2002) aponta que a educação das crianças pequenas tem como papel primordial a valorização dos conhecimentos que possuem, além de garantir a aquisição de outros conhecimentos. Essa tarefa exige que sejam observadas, reconhecidas e respeitadas as particularidades infantis e as características de cada criança. Reforçando essa ideia, Mello (2007, p. 93) assinala que

“(...) poderíamos falar de uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade”.

Sobre as aprendizagens provocadas na Educação Infantil, Lima (2009, p. 7) enfatiza que “(...) falar em aprendizagens na educação infantil significa falar em desenvolvimento: o desenvolvimento adequado na infância é aquele que possibilitará muitas aprendizagens escolares posteriores”.

A partir da constatação de que as experiências da primeira infância são determinantes para o desenvolvimento do ser humano, o papel do profissional de creches e pré-escolas passa por reformulações profundas e, como decorrência, as exigências relacionadas à sua formação começam a ser repensadas. Nessa direção, Gomes (2012, p. 161) assevera:

“Em se tratando das identidades profissionais dos docentes na educação infantil, afirmamos que a integração desses profissionais supõe um olhar formativo no âmbito do desenvolvimento humano. A aprendizagem profissional da docência para atuar com crianças pequenas na educação infantil (...) envolve uma reflexão acerca de como o professor de crianças pequenas se torna professor, como ocorre a formação em nível superior (a academização docente), quais as possibilidades de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional que este docente se coloca, como as instituições educacionais acolhem e socializam na profissão os recém formados que tomam contato com um ethos profissional, que pode resultar em formas institucionais possíveis de pertencimento, de reconhecimento e de valorização profissional”.

Acerca da formação inicial, é bastante atual o apontamento de Pimenta (2002), de que os cursos pouco têm contribuído para a formação de uma nova identidade do

profissional docente a qual atenda às novas demandas da prática docente e pedagógica escolar, em seus recentes contornos.

Especificamente sobre a docência na Educação Infantil, Guimarães, Rodrigues e Piffer (2013, p. 8.216) ressaltam a dificuldade que o curso de Pedagogia enfrenta para formar o professor para trabalhar nesse espaço:

“Observamos que ainda prevalecem concepções equivocadas acerca do trabalho realizado no âmbito da creche e da pré-escola, oriundas do pensamento característico da própria história da constituição destas instituições e da identidade dos profissionais que nela atuam e que povoam o imaginário social brasileiro”.

As autoras analisam que essa dificuldade está amplamente ligada à estrutura curricular dos cursos, as quais não garantem o mínimo de saberes necessários aos futuros profissionais.

“Isto porque será impossível atender as demandas contemporâneas das crianças, das suas famílias e da etapa da Educação Infantil no que se refere ao seu papel social, político e pedagógico com algumas disciplinas pulverizadas na estrutura curricular da referida licenciatura. Além de raras no decorrer do curso, continuam sendo poucas as disciplinas responsáveis pelo intento de promover a profissionalidade da professora da creche/pré-escola” (Guimarães, Rodrigues & Piffer, 2013, p. 8.216).

Coutinho (2013) relembra que a intencionalidade da ação docente tem características próprias, quando se trata da educação da primeira infância, exigindo assim a redefinição do que seja docência na Educação Infantil. Na verdade, não se pode, nem deve ser feita simplesmente a adaptação do modelo usado no Ensino Fundamental, uma vez que se trata de uma docência de outra ordem. Dessa forma, aos cursos de formação, em específico a Pedagogia, cabe dar a devida atenção à especificidade exigida para a atuação nas escolas da infância, bem como o entendimento das diferenças básicas existentes entre o trabalho pedagógico concretizado no âmbito da creche e o executado na pré-escola (Guimarães, Rodrigues & Piffer, 2013).

Em complemento, Gomes (2012, p. 159) clarifica sobre qual Educação Infantil estamos falando:

“Valorizamos a educação infantil em sua dimensão de educação integral (e integrada), uma visão holística (e sistêmica) pelo trato integral com a totalidade humana envolve o reconhecimento das singularidades e especificidades da infância pela compreensão de que o ser humano se forma desde o momento de sua concepção, se realiza ao longo da vida e que a infância tem um valor em si mesma, considerando as diversidades étnicas, culturais, de gênero, geográficas e as várias formas de viver a infância (...)”

Cabe então salientar que a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepção sobre quais práticas educativas devem ser oferecidas em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho pedagógico junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas educativas com as crianças de quatro e cinco anos as quais se articulem, mas não antecipem processos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que uma das formas de garantir a identidade específica da Educação Infantil depende diretamente da formação específica e qualificada dos profissionais que nela atuam (ou irão atuar). Estudos anteriores já evidenciaram a importância dessa questão, a qual é considerada um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade da Educação Infantil (Barreto, 1998; Rosemberg, Campos & Vianna, 1992, entre outros).

Nesse sentido, é relevante identificar a motivação dos sujeitos para escolher a profissão docente, ou ainda o curso de Pedagogia. Em recente pesquisa, Oliveira, Braz e Piffer (2013) observaram três principais razões que se apresentam como motivação dos alunos para o ingresso no Curso de Pedagogia, a saber: a identificação com o curso, a vontade de dar aulas/ensinar e o gosto por trabalhar com crianças. As autoras julgam não ser possível afirmar que os alunos entram no curso em busca do exercício da docência, tendo em vista que a identificação com a profissão é resultado de um processo formativo constituído ao longo do curso.

O estudo de Fagundes et al. (2014) apontou que a motivação para ser professor revela a interferência de saberes compartilhados e construídos socialmente, com base na experiência enquanto aluno e dos saberes veiculados culturalmente. Tais motivações indicam subjetividades ligadas ao contexto social e de sociabilidades dos estudantes pesquisados.

Dessa forma, detectar os fatores que influenciam na opção pelo curso de Pedagogia, as motivações para a escolha da carreira docente, bem como as expectativas e os modos como se percebe o exercício da docência, especificamente na Educação Infantil, é importante para que se possa compreender em que medida o curso contribuiu (ou não) para modificá-las; é nesse contexto que se insere a presente discussão.

DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados ora apresentados foram recolhidos junto aos estudantes dos cursos de Pedagogia da UNESP (campus de Presidente Prudente) e da UFMS (campus do Pantanal – Corumbá), a partir do uso de questionários mistos em dois momentos distintos, em 2009 e 2012. O questionário inicial foi composto de duas partes; a primeira, com questões que procuravam traçar o perfil socioeconômico-cultural dos sujeitos. A segunda parte, totalizando 28 questões, colhia informações que denotavam o entendimento sobre a especificidade da profissão. No final do ano letivo de 2012 (4º ano do curso), foi aplicado questionário análogo ao questionário-carta utilizado em 2009, composto por 35 questões. Faz-se importante informar que o tratamento dos dados se deu com auxílio do *software* estatístico SPSS, para os obtidos com as questões fechadas, e pelo uso da técnica de análise categorial de conteúdo (Bardin, 1979), para as respostas dadas às questões abertas.

Nos limites deste texto, focalizaremos somente alguns dados do perfil, além das respostas oferecidas a oito questões selecionadas para discutir as razões para a escolha do curso de Pedagogia, motivações e expectativas com relação ao exercício da profissão docente e, além disso, acerca da percepção sobre como é exercer a docência especificamente no contexto da Educação Infantil.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes no começo do curso, a grande maioria é do sexo feminino; os estudantes da UNESP eram mais jovens – a maioria iniciou a formação entre 17 e 20 anos –, enquanto, entre os alunos da UFMS, metade se encontrava nessa faixa etária e outra metade tinha entre 21 e 30 anos. Sobre a situação civil, nos dois grupos, a maioria era solteira, sem filhos; em ambos os grupos, a grande maioria se dedicava somente a fazer o curso de graduação. Por fim, a maior parte dos estudantes dos dois grupos não tinha experiência de trabalho com crianças pequenas, seja na educação formal, seja na informal.

No final do curso, através das respostas do questionário, foi possível notar que alguns estudantes de Presidente Prudente adquiriram experiência profissional em atividades associadas à docência, porém, em número bastante reduzido, próximo de 10% do total de sujeitos envolvidos na pesquisa.

A fim de apreender o entendimento dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia sobre como é exercer a docência no contexto da Educação Infantil e se houve mudanças

nesse entendimento, ao longo do curso, lançamos, entre outros, três questionamentos em formato de questão de múltipla escolha, nos quais os sujeitos poderiam marcar quantas opções julgassem corretas. Tais questionamentos, que serão discutidos a seguir, são: “Pensando na atuação do(a) professor(a) de *creche*, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas”; “Pensando na atuação do(a) professor(a) de *pré-escola*, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas:”; “Espera-se que as (os) professoras(es) de Educação Infantil:”

Quanto à primeira questão, a propósito das tarefas a serem assumidas pelos profissionais da creche, no ano de 2009, foram oferecidas 25 opções de escolha, com a possibilidade de o sujeito marcar todas as que julgasse relevantes, além de poder indicar uma alternativa que não estivesse no rol de opções. Cabe destacar que todas as alternativas foram indicadas pelos sujeitos, nenhuma ficou sem pelo menos quatro indicações (menor frequência), sendo que nos deteremos naquelas que se destacaram pela maior frequência.

Desse modo, as tarefas dar carinho, organizar brincadeiras e brincar foram as mais indicadas pelos estudantes de Presidente Prudente, assinaladas por 88% deles; com indicação de cerca de 76% dos sujeitos, foram citados atender as crianças com necessidades especiais e manter contato com as famílias; o terceiro grupo de respostas mais enfatizadas (por cerca de 65% dos estudantes) foi alimentar, zelar pela integridade física das crianças, transmitir valores, passear com as crianças, observar e avaliar as crianças, organizar reuniões de pais e observar e avaliar as crianças. Ainda foram ressaltados, por cerca de 44% dos sujeitos, trocar fraldas, banhar, elaborar planos de atividades, escrever relatórios; temos também como número significativo a indicação de dar remédio, fazer curativos e preparar o ambiente físico por cerca de 30%. Chamou-nos a atenção o fato de 48% dos sujeitos indicar ensinar conteúdos escolares, 33% elaborar e corrigir tarefas didáticas e 28% ensinar a ler e escrever e organizar atividades de recuperação e reforço como tarefas do(a) professor(a) da creche.

No que concerne aos estudantes de Corumbá, as tarefas com maior índice de indicação foram dar carinho e organizar brincadeiras (92%); o segundo grupo de respostas mais destacado (84%) foi brincar, atender as crianças com necessidades, brincar, manter contato com as famílias e a integridade física das crianças; em seguida

(com cerca de 60% de frequência), foram citados alimentar, organizar reuniões de pais e observar e avaliar as crianças; cerca de 50% dos estudantes apontou participar de reuniões pedagógicas, elaborar planos de atividades, preparar o ambiente físico, banhar, trocar fraldas, dar remédio e fazer curativos, passear com crianças e transmitir valores; com frequência próxima aos 30%, tivemos as opções escrever relatórios e fazer pesquisas. Nesse grupo, chama a atenção igualmente o índice de indicação de tarefas como ensinar conteúdos escolares (46%), ensinar ler e escrever e organizar atividades de recuperação e reforço (30%), concebidas como tarefas do professor da creche.

Nota-se que, ao ingressar no curso de Pedagogia, os estudantes dos dois grupos percebem, de certa maneira, a amplitude do trabalho do profissional que atua na creche, mas também entendem de forma equivocada o rol de suas tarefas, bem como a finalidade desse espaço, ao mencionar tarefas associadas à escolarização.

Quanto às respostas à mesma questão, obtidas no ano de 2012, houve pequenas alterações. Quanto aos estudantes de Presidente Prudente, essas mudanças dizem respeito, primeiro, à diminuição do índice de escolha das tarefas que indicam o entendimento da creche como espaço de escolarização: 31% para ensinar conteúdos escolares e menos de 10% para ler e escrever e organizar atividades de recuperação e reforço. Nesse grupo, chama igualmente a atenção o fato de que a opção manter contato com as famílias não foi registrada por nenhum sujeito.

Entre os estudantes de Corumbá, também percebemos mudanças, sendo que a mais interessante está no fato de, ao final do curso, nenhum deles escolher como tarefas do professor as opções as quais poderiam denotar um entendimento da creche como espaço de escolarização (ensinar a ler e a escrever e organizar atividades de recuperação e reforço); apenas um sujeito marcou a opção ensinar conteúdos escolares. É importante destacar ainda que as tarefas mais indicadas em 2009 permaneceram as mesmas, em 2012. No entanto, ascendeu para 80% o índice de escolha das tarefas trocar fraldas, alimentar, preparar o ambiente físico, observar e avaliar as crianças e elaborar planos de atividades.

Em nossa análise, parece haver certa evolução no entendimento sobre a dinâmica de funcionamento da creche e das funções atribuídas ao profissional que nela atua, nos

dois grupos pesquisados, sendo essa alteração mais acentuada nos alunos de Corumbá.

Outra questão lançada aos sujeitos foi novamente sobre as tarefas, mas as de competência dos professores da pré-escola, no sentido de identificar se os estudantes percebiam as singularidades e as diferenças desses dois níveis da Educação Infantil.

No ano de 2009, entre os estudantes de Presidente Prudente, organizar reuniões de pais e observar e avaliar as crianças foram atividades escolhidas por 90% deles; com indicação de cerca de 80% dos sujeitos, foram citados organizar brincadeiras, ensinar conteúdos escolares, participar de reuniões pedagógicas e elaborar planos de atividades; o terceiro grupo de respostas mais enfocadas, por cerca de 75% dos estudantes, foi transmitir valores, ensinar a ler e a escrever e elaborar e corrigir tarefas didáticas. Ainda foram indicados, por cerca de 60% dos sujeitos, dar carinho, manter contato com as famílias, escrever relatórios, passear com as crianças e zelar pela integridade física delas; temos igualmente como número significativo as ações de brincar, preparar o ambiente físico, fazer pesquisas e organizar atividades de recuperação e reforço, mencionadas por cerca de 40% dos estudantes.

Entre os estudantes de Corumbá, as tarefas com maior índice de indicação em 2009 foram atender crianças com necessidades especiais, organizar reuniões de pais e observar e avaliar as crianças dar carinho e organizar brincadeiras (84%); o segundo grupo de respostas mais lembrado (75%) foi dar carinho, organizar brincadeiras, ensinar a ler e a escrever, manter contato com as famílias, participar de reuniões pedagógicas, elaborar planos de atividades, transmitir valores, organizar e corrigir tarefas didáticas e zelar pela integridade física da criança; em seguida, com 69% de indicações, temos brincar e preparar conteúdos escolares; foram citadas ainda, por cerca de 50% dos sujeitos, as tarefas dispor o ambiente físico, escrever relatórios, passear com as crianças, fazer pesquisas e elaborar atividades de recuperação e reforço.

Diante dos dados apresentados, inferimos que, ao ingressar no curso de formação inicial, os estudantes dos dois grupos entendem a diversidade de tarefas da pré-escola, com especial destaque para aquelas relacionadas à educação formal.

A mesma questão, respondida pelos estudantes, no ano de 2012, nos trouxe os seguintes dados: entre os estudantes de Presidente Prudente, a opção escolhida por

100% deles foi elaborar planos de atividades; em seguida, com frequência entre 90 e 97%, tivemos: organizar brincadeiras, preparar o ambiente físico, manter contato com as famílias, observar e avaliar as crianças, participar de reuniões pedagógicas, zelar pela integridade física das crianças, brincar e transmitir valores. Com índice em torno de 80%, foram citadas as seguintes atividades: dar carinho, ensinar conteúdos escolares, atender crianças com necessidades especiais, organizar reuniões de pais, escrever relatórios, passear com as crianças, elaborar e corrigir tarefas didáticas e fazer pesquisas. Ainda com índice significativo, 51%, dos estudantes citou ensinar a ler e a escrever.

Entre os estudantes de Corumbá, os dados revelaram: brincar, organizar brincadeiras, preparar o ambiente físico, elaborar planos de atividades e zelar pela integridade das crianças, com índice de indicações entre 85 e 90%; com frequência entre 70 e 75%, apareceram: dar carinho, manter contato com as famílias, observar e avaliar as crianças e participar de reuniões pedagógicas. Foram assinaladas por cerca de 60% dos estudantes as opções: atender crianças com necessidades especiais, organizar reuniões de pais, passear com crianças e transmitir valores. Merece destaque o índice entre 35 e 40% de escolha das opções: ensinar conteúdos escolares, ensinar a ler, a escrever e a escrever relatórios; assim como o fato de nenhum sujeito indicar a opção organizar atividades de recuperação e reforço.

Percebemos, nas escolhas oferecidas a essa questão e à anterior, pequenas mudanças na percepção dos sujeitos, pois as tarefas indicadas são praticamente as mesmas, havendo apenas pequenas alterações na frequência das indicações. Cabe ressaltar a pequena oscilação na valorização dada às tarefas consideradas escolarizantes, tais como ensinar a ler e a escrever, conteúdos escolares e elaborar atividades de recuperação e reforço, que, apesar de ainda serem citadas por um índice significativo de sujeitos, são números reduzidos, enfatizando-se que, em Corumbá, a redução foi em média de 50%, maior que entre os estudantes de Presidente Prudente, cuja variação ficou na média de 20% para baixo, quanto às opções ensinar a ler e a escrever, elaborar atividades de recuperação e reforço, ao passo que a opção ensinar conteúdos escolares se manteve com 80% de indicação.

A respeito da questão que solicitava aos estudantes assinalar as características esperadas de um professor de Educação Infantil, no ano de 2009, no grupo de

Presidente Prudente, a maior frequência (97%) foi para a opção tratar todas as crianças da mesma forma; a segunda maior frequência (88%) englobou as tarefas ter paciência, ser carinhosa, ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil, respeitar as diferenças, ser compreensiva e respeitosa com os pais e saber alfabetizar; a terceira maior frequência (entre 80 e 85%) foi apurada nas alternativas ser organizada, saber elaborar tarefas didáticas para crianças pequenas, saber estabelecer rotinas, saber lidar com conflitos infantis e gostar de crianças. Com índices entre 70 e 75%, foram escolhidas as opções: ser dinâmica, saber manejar um grupo de crianças, ser exemplo de valores, ensinar as crianças a se comportarem em sala, ensinar hábitos de higiene, incentivar a criatividade, ser compreensiva e respeitosa com as famílias, saber organizar o espaço para interações e saber avaliar as crianças; ainda como números significativos, temos 60% dos sujeitos que mencionaram trabalhar em equipe e 44%, ensinar as crianças a obedecerem aos adultos.

Em Corumbá, tivemos com maior frequência, 74% das indicações, a opção pela alternativa não demonstrar preferência ou rejeição por algumas crianças; com cerca de 70%, citaram-se ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, ter paciência, saber elaborar tarefas didáticas específicas para as crianças, gostar de crianças, saber organizar rotinas, saber alfabetizar, incentivar a criatividade, respeitar as diferenças e tratar as crianças da mesma forma. Com aproximadamente 60% de frequência, foram indicadas as tarefas ser dinâmica, carinhosa, organizada, saber lidar com conflitos, saber desenvolver habilidades sociais, ser compreensiva com as famílias e saber avaliar as crianças; do mesmo modo, com índice significativo, entre 50 e 48%, foram ressaltadas as opções manejar um grupo de crianças, ser exemplo de valores e comportamentos morais, trabalhar em equipe, promover a autonomia das crianças, e saber organizar o espaço para as interações. Nesse grupo de dados, chama a atenção o fato de 51% dos estudantes indicar a opção ensinar as crianças a obedecerem aos adultos, um índice maior do que o identificado para a opção desenvolver a autonomia das crianças.

No que tange aos dados de 2012, entre os estudantes de Presidente Prudente, 90 e 97% do índice de escolha se dá para as opções ser dinâmica, organizada, ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil, saber organizar rotinas, saber lidar com conflitos infantis, promover autonomia das crianças, incentivar a criatividade,

desenvolver nas crianças habilidades sociais, respeitar diferenças individuais, não demonstrar preferência ou rejeição por alguma criança, manter os pais informados e ser compreensiva e respeitosa com os pais; o segundo maior índice de frequência (entre 80 e 87%) engloba as respostas saber manejar um grupo de crianças, trabalhar em equipe, saber elaborar tarefas didáticas específicas para a criança, ter paciência, ser carinhosa e ser exemplo de valores. Outros 60% de sujeitos escolheram a opção tratar as crianças da mesma forma, 53%, ensinar as crianças a se comportarem em sala de aula, e 36%, saber alfabetizar e ensinar as crianças a obedecerem aos adultos.

No grupo de universitários de Corumbá, a maior frequência (100%) está registrada nas opções ter conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, ensinar hábitos de higiene e manter os pais informados sobre o que acontece com as crianças; a segunda maior frequência (entre 80 e 90%) envolve as opções ser dinâmica, organizada, saber lidar com os conflitos infantis, desenvolver habilidades sociais, incentivar a criatividade, promover a autonomia das crianças, respeitar as diferenças individuais, tratar as crianças da mesma forma e não demonstrar preferência ou rejeição por algumas crianças. Ainda com merecimento de destaque, com índices na casa dos 60%, foram indicadas as opções: ter paciência, ser carinhosa, saber manejar um grupo de crianças, trabalhar em equipe e ser compreensiva e respeitosa com os pais.

A análise comparativa dos dados permite observar que, entre os estudantes de Presidente Prudente, ao final do curso, há indicação de mais características voltadas ao aspecto profissional do que no início do curso. O já pequeno índice de indicações da opção ter experiência como mães (11%), no ano de 2009, foi ainda menor no ano de 2012 (5%).

Acerca dos estudantes de Corumbá, percebe-se que, do ano de 2009 para 2012, houve uma dispersão na indicação das opções, visto que as respostas foram menos concentradas nesta ou naquela característica. Nesse grupo, em 2009, ocorreu um pequeno índice de indicações da opção ter experiência como mães (10%) e, em 2012, não houve nenhuma indicação dessa alternativa.

Com o objetivo de compreender as razões para a escolha do curso de Pedagogia, motivações e expectativas com relação ao exercício da profissão docente entre os acadêmicos e identificar se houve mudanças quanto a esses aspectos, ao longo do

curso, foram lançadas aos estudantes cinco questões, sendo algumas em formato de múltipla escolha e outras em formato de questões abertas, conforme seguem: “Optei pelo curso de Pedagogia principalmente porque/ Agora que estou me formando, recordo-me que optei pelo curso de Pedagogia principalmente porque”; “Se eu puder escolher, minha preferência de campo de trabalho, quando terminar o curso, será atuar como professor(a) em, Não pretendo ser professor, prefiro atuar em”; “Com relação à possibilidade de ser um(a) professor(a) de Educação Infantil, sinto-me muito motivado(a), sinto-me pouco motivado(a)”; “Imagino que, no meu trabalho como professor(a) de Educação Infantil, os aspectos que me causarão maior satisfação serão” e “Imagino que, se eu assumir o trabalho de professor(a) de Educação Infantil, não terei dificuldades/terei algumas dificuldades/terei muitas dificuldades. As principais dificuldades serão”.

Devido ao número de questões e aos limites deste texto, optamos por fazer a apresentação dos dados a partir dos percentuais mais significativos e que, por essa razão, merecem destaque.

Quanto aos motivos para a escolha do curso Pedagogia, no ano de 2009, ocasião do ingresso no referido curso, entre os estudantes da UNESP de Presidente Prudente, o desejo de trabalhar com crianças surge como o segmento de respostas com maior frequência, com 21,5%. Outros motivos apresentados com maior frequência foram “conhecia e gostava dos conteúdos que seriam trabalhados no curso”, com 14,5%; e “esse era o curso que me possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional”, com 13%.

Quanto aos estudantes de Corumbá, a exemplo dos universitários de Presidente Prudente, a aspiração de trabalhar com crianças desponta como o motivo de maior frequência, com 21,6%, seguido de “teria possibilidade de intervenção no âmbito social” com 16,4% e “já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor”, com 14,2%, cuja frequência também foi constatada para o segmento de resposta: “esse era o curso que me possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional”.

No ano de 2012, ocasião da conclusão do curso, entre os estudantes de Presidente Prudente, novamente o querer trabalhar com crianças se fez presente como o segmento de respostas com maior frequência, 20,3%. Na sequência, aparecem como

motivos: “teria possibilidade de intervenção no âmbito social”, com 16,8% e “já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor”, com 15,9% das respostas.

Os estudantes de Corumbá apontaram as mesmas razões dos acadêmicos de Presidente Prudente e, mais uma vez, o querer trabalhar com crianças, como o principal motivo para a escolha do curso, com frequência de 35,5%. O segundo principal motivo é a possibilidade de intervenção no âmbito social, com 17,8%; e o terceiro motivo, com 13,3%, é o de que “era o curso que possibilitaria realizar o sonho profissional”.

Ao compararmos os dados obtidos no momento de ingresso e no momento de conclusão do curso, de ambas as universidades, observamos em comum a permanência do querer trabalhar com crianças como uma das principais motivações para a escolha do Curso de Pedagogia. Essa constatação se assemelha às encontradas na pesquisa desenvolvida por Oliveira, Piffer e Guimarães (2013), na qual o gostar de crianças igualmente comparece entre os principais motivos para a escolha do curso de Pedagogia. Embora “gostar de crianças” não possa ser confundido com “querer trabalhar com crianças”, é possível afirmar que há certa aproximação entre os resultados:

“Assim, comparando aos dados de ambas as Universidades há em comum o gostar de crianças como uma das principais motivações para a escolha do Curso de Pedagogia. Entretanto não sabemos qual representação social de criança os respondentes aludem em suas respostas. Gostar de crianças não parece, porém, se constituir fator suficiente nem evidencia clareza do papel da Pedagogia” (Oliveira, Piffer & Guimarães, 2013, p. 10).

Comparando-se os outros dois principais motivos para a escolha do curso, verifica-se que, entre os estudantes de Corumbá, os motivos delineados com maior frequência no ingresso do curso foram basicamente os mesmos mencionados ao final do curso. Logo, entre os estudantes de Presidente Prudente, os outros dois principais motivos se modificaram.

Com relação à questão “Se eu puder escolher, minha preferência de campo de trabalho, quando terminar o curso, será:”, no ano de 2009, entre os estudantes de Presidente Prudente, 72,5% declararam interesse em atuar como professor(a), outros 27,5% se enquadraram na categoria “não pretendo ser professor(a)”. Dentre os que mostraram interesse em atuar como professor(a), 28% afirmaram ter preferência por

atuar na pré-escola, 24%, no Ensino Fundamental – séries iniciais – enquanto 22% revelaram como opção continuar estudando para ser professor(a) do Ensino Superior.

Dentre os que afirmaram que não pretendem ser professor(a), 47,4% evidenciaram preferência pela atuação no campo da Pedagogia hospitalar, 17,8% pelo campo da Pedagogia empresarial e 10,5% por Supervisão ou Orientação.

No que se refere aos estudantes de Corumbá, 48% declararam interesse em atuar como professor(a), outros 52% se enquadraram na categoria “não pretendo ser professor(a)”. Dentre os que demonstraram interesse em atuar como professor(a), 25% afirmaram ter preferência por atuar no Ensino Fundamental – séries iniciais; 16,7%, continuar estudando para ser professor(a) do Ensino Superior e, com esse mesmo percentual (16,7%), atuar como professor de pré-escola.

Dentre os que selecionaram a opção “não pretendo ser professor(a)”, 46,1% declararam preferência por atuar na Supervisão ou Orientação, 15,4%, na gestão escolar, e esse mesmo percentual, na Pedagogia empresarial.

No ano de conclusão do curso, entre os estudantes de Presidente Prudente, 78% manifestaram interesse em atuar como professor(a), ao passo que outros 22% sustentaram que não pretendem ser professor(a).

Dentre os que revelaram interesse em atuar como professor, 28,2% afirmaram preferir trabalhar com creche e pré-escola. A preferência pela atuação no Ensino Fundamental – séries iniciais – aparece com 23%, e continuar estudando para ser professor do Ensino Superior, com 20%.

Quanto aos estudantes de Corumbá, 86,4% explicitaram interesse em atuar como professor(a). Já 13,6% não estão interessados em ser professor(a).

Tomando os estudantes que selecionaram a opção “atuar como professor(a)”, 57,9% apontaram a creche e pré-escola como a área de interesse, 21% mencionaram a atuação em creche, e 10,5% no Ensino Fundamental – séries iniciais.

A comparação dos dados de Presidente Prudente com os de Corumbá revela que a maior parte dos estudantes de Presidente Prudente ingressou no curso de Pedagogia com interesse em ser professor, o que não ocorreu com os alunos de Corumbá, cuja maioria não declarou esse interesse, o qual foi constatado somente ao final do curso.

Observa-se que os percentuais de interessados em atuar como professor, em ambas as universidades, tiveram uma ascensão entre o início e o final do curso, o que sinaliza a influência dos processos formativos sobre as identificações com a profissão docente.

No caso dos estudantes de Presidente Prudente, nota-se o aparecimento do interesse entre os formandos pela atuação profissional junto à modalidade creche, o que não foi constatado no início do curso, embora esse interesse não seja exclusivo, pois se referem à creche e pré-escola, sendo que apenas 2,6% aludem exclusivamente à atuação na creche. No caso da preferência exclusiva pela creche, esta parece se relacionar mais à experiência profissional, como se pode constatar através desta justificativa: *“Já atuo há seis anos; gosto muito do trabalho que realizo, pois é satisfatório ver uma criança desenvolvendo-se em seus aspectos motores, cognitivos, afetivos e linguísticos – ou seja, globalmente – traz uma sensação de dever cumprido com responsabilidade”* (suj. 27).

Sobre os estudantes da UFMS, em 2009, o campo de menor interesse era a creche e a pré-escola, o que, em 2012, passou a ocupar o primeiro lugar entre a preferência dos estudantes, vindo legitimar a ideia da influência do curso sobre as identificações dos alunos quanto à docência na Educação Infantil.

Apesar da possibilidade de interferência do curso na opção pelo trabalho com crianças pequenas, podemos apontar a experiência na área como sendo outra variável, além da formação recebida no curso, como já verificado no caso da categoria “creche”, o que pode ser percebido nas seguintes justificativas apresentadas por estudantes de Presidente Prudente: *“Tenho mais experiência”* (suj. 15); *“Porque já obtive alguma experiência com essa faixa etária e me apaixonei pelo trabalho desenvolvido com a pré-escola”* (suj. 31); *“Tenho mais facilidade em atuar nessa área, como já trabalho de estagiária em uma pré-escola”* (suj. 35).

No que diz respeito à questão “Com relação à possibilidade de ser um(a) professor(a) de educação infantil”, entre os estudantes de Presidente Prudente, no ano de 2009, 83,6% garantiram que se sentiam muito motivados, e 16,4%, pouco motivados.

Dentre os que se assumiram muito motivados, 33,9% justificaram a motivação pelo fato de gostar de crianças, 17,9% pela importância da fase para o desenvolvimento e 10,7% devido à facilidade/jeito para lidar com crianças, entre outras justificativas. Entre os que afirmaram pouca motivação, as justificativas foram bastante

diversificadas, incluindo desde a atual situação da profissão, o desinteresse por esta, a falta de paciência, a falta de reconhecimento, até não se considerar apto para tal, dentre outras.

No caso dos estudantes de Corumbá, 69,2% evidenciaram que se sentiam muito motivados e 30,7%, pouco motivados. Dentre os que se declararam muito motivados, o fato de gostar de crianças se revelou a resposta de maior frequência, com 37% e, na sequência, tivemos “é bom/sente prazer em ajudar as crianças”, com 14,8%. “Gostar de dar aula”, “ser gratificante ver o crescimento das crianças” e “estar preparada para exercer a função” foram as respostas com a terceira maior frequência, com 11% cada. Entre os que se declararam pouco motivados, as justificativas foram variadas, mas as categorias de maior frequência foram: não se identificar com criança pequena, ter pouca paciência e não querer ser professor, todas com 16,7% cada.

No ano de 2012, entre os estudantes de Presidente Prudente, 70,7% responderam que se sentiam muito motivados, e 29,27%, pouco motivados. Dentre os que se declararam muito motivados, as justificativas mais frequentes consistiram em: gostar/identificar-se com a faixa etária, com 24,1%, a boa formação na área, com 29,7%, e a experiência na área, com 13,8%, dentre outras. No grupo dos que se declararam pouco motivados, as justificativas mais recorrentes foram: falta de habilidades/jeito; dificuldades em lidar com as crianças e as condições de trabalho, todas com 25% cada.

Entre os estudantes de Corumbá, o percentual dos que se declararam muito motivados foi de 77,3%, e dos pouco motivados, de 22,7%. Entre os que se declararam muito motivados, as justificativas mais frequentes foram: “se identifica com a área”, com 52%; “quer vivenciar o que aprendeu”, com 32%, e “tem afinidade com crianças menores”, com 8%. No grupo dos que se declararam pouco motivados, as categorias de justificativas mais frequentes foram: “não se sente preparado” e “o estágio desmotivou”, com 40% cada.

Acerca do estágio, cabe um destaque para o fato de que essa experiência de vivência com a prática cotidiana das instituições educativas oferece ao estudante a possibilidade de colocar em xeque suas concepções, por vezes idealizadas de criança, e do trabalho docente na Educação Infantil, podendo trazer, como consequência, certa frustração e desânimo. Silva, Paschoal e Oliveira (2013, p. 28) afirmam:

“Não podemos nos furtar de pensar que este período guarda para o estudante, momentos de visível angústia, incerteza, questionamento e insegurança, já que ele terá a responsabilidade de lidar diretamente com crianças pequenas, sem ter convicção se os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso lhe ofereceram suporte teórico e metodológico para dar conta da tarefa”.

Comparando os resultados das duas coletas, no que se refere aos estudantes de Presidente Prudente, observa-se que há em comum o gostar de crianças/da faixa etária, entre as justificativas oferecidas no início do curso, em relação às do final, no grupo dos que se declararam muito motivados.

No caso dos estudantes de Corumbá, chama a atenção o fato de, em 2009, o maior percentual de justificativa para a motivação estar centrado no “gostar de crianças”, o que não se mantém, em 2012.

Verifica-se ainda uma queda no percentual da motivação junto aos estudantes de Presidente Prudente, quanto à possibilidade de ser um professor de Educação Infantil, enquanto, no caso dos estudantes de Corumbá, o percentual aumentou.

Quanto à questão “Imagino que, no meu trabalho como professor(a) de Educação Infantil, os aspectos que me causarão maior satisfação serão:”, entre os estudantes de Presidente Prudente, no ano de 2009, a maior frequência de respostas foi “contribuir com o desenvolvimento/aprendizagem/avanço das crianças”, com 34%; “saber que o aluno/criança está aprendendo”, com 15,9%; “ensinar a criança a ler e escrever” e “ver a alegria/felicidade das crianças”, com 6,8%, cada, e o “carinho das crianças”, com 4,5%.

No caso dos estudantes de Corumbá, as respostas com maior frequência foram: “perceber a evolução da aprendizagem/desenvolvimento da criança”, com 31,9%; “promover/auxiliar a aprendizagem/desenvolvimento das crianças”, com 14,89%; “ensinar as crianças as primeiras letras/noções/coisas”, com 12,8%; e “o momento das brincadeiras”, com 10,6%.

No ano de 2012, entre os estudantes de Presidente Prudente, embora as respostas fossem bastante variadas, as com maior frequência foram: “contribuir com o desenvolvimento/aprendizagem/avanço das crianças”, com 25,8%; afeto/carinho/felicidade das crianças”, com 10,1%, reconhecimento/respeito/valorização profissional”, com 7%, e “brincadeiras”, com 5,5%.

No que concerne aos estudantes de Corumbá, as respostas com maior frequência foram: “acompanhar a evolução/desenvolvimento/aprendizagem da criança”, com 23,40%; “poder trabalhar com crianças/ter contato” tiveram o percentual de 21,3%; “poder ensinar/contribuir com a formação”, com 19,1%; “aplicar o que aprendi”, com 12,8%.

Ressaltamos que, em ambas as universidades, a contribuição com o desenvolvimento/aprendizagem/avanço das crianças se apresenta como o aspecto de maior satisfação, aparecendo no topo da lista, tanto no início como no final do curso.

Outrossim, em ambas as universidades, no início do curso, os estudantes evidenciaram uma preocupação com o preparo da criança para os níveis subsequentes, imprimindo um caráter propedêutico à Educação Infantil, com referência às respostas “ensinar a ler e a escrever”, “ensinar as crianças as primeiras letras/noções/coisas”, o que não aparece no rol das respostas do final do curso.

No que tange à questão: “Imagino que, se eu assumir o trabalho de professor(a) de Educação Infantil”, os estudantes deveriam assinalar se teriam ou não dificuldades e ainda foram oferecidas quatro categorias de dificuldades: com relação às crianças, aos pais/família, à instituição e a si mesmos.

Dos estudantes de Presidente Prudente, no ano de 2009, 25% afirmaram que não teriam dificuldades, 70,6%, que teriam alguma dificuldade, e 4,4%, que teriam muita dificuldade. Ao especificarem quais dificuldades, relacionaram-nas às crianças, ao comportamento e a ter paciência. Em relação aos pais/família, entre os que especificaram, os apontamentos foram pais ausentes/relapsos com a educação dos filhos e a cobrança dos pais/familiares. No que toca à instituição, as dificuldades foram acerca da possibilidade de encontrarem ideias contrárias à sua forma de trabalho e da falta de infraestrutura/materiais. No item “Em relação a mim mesmo(a)”, as preocupações indicadas foram quanto a não ter competência para exercer o seu papel e a não ter a paciência necessária.

Com respeito aos estudantes de Corumbá, no ano de 2009, 23% responderam que não teriam dificuldades, 71,8%, que teriam alguma dificuldade, e 5,1%, que teriam muita dificuldade.

Quanto às dificuldades, em relação às crianças, as respostas indicadas foram fazê-las aprender o conteúdo/ensinar e fazer com que elas aceitem/confiem no professor.

Sobre os pais/família, as respostas apontaram como dificuldades saber lidar com eles e o desinteresse/não participação. Em relação à instituição, foram indicadas a falta de recursos/condições de trabalho e adaptar-se ao ritmo/regras. A propósito do “Em relação a mim mesmo(a)”, as respostas foram “saber como conduzir o ensino” e “ser paciente”.

No ano de 2012, entre os estudantes de Presidente Prudente, as respostas sobre dificuldades se mostraram bastante diversificadas, porém, as mais recorrentes foram, em ordem de frequência, associadas aos familiares das crianças (falta de respeito/pressão); ao comportamento das crianças/indisciplina/falta de limites; a relações com os colegas de trabalho ou superiores, a condições de trabalho/espço físico/materiais, dentre outras.

Dos estudantes de Corumbá, as respostas mais frequentes quanto às dificuldades foram: organizar conteúdos/atividades, pais ausentes/trabalho com famílias, adaptação à escola (coordenação/gestão/colegas de profissão) e comportamento das crianças/controlar as crianças.

É oportuno enfatizar que, no ano de 2009, em ambas as universidades, um grande número de estudantes (em média 40%) não explicitou os tipos de dificuldades que imaginavam encontrar. Ao refletirmos a respeito, podemos inferir que isso evidencia a falta de referências dos alunos, no início do curso, quanto às questões relativas à prática pedagógica docente.

Chama a atenção o fato de as relações com familiares surgirem em primeiro lugar, na lista das maiores dificuldades sublinhadas pelos estudantes de Presidente Prudente, no final do curso. Assim como para os estudantes de Presidente Prudente, a dificuldade em trabalhar com as famílias também comparece entre os estudantes de Corumbá, porém, em segundo lugar na ordem de frequência, ficando atrás somente da dificuldade em organizar conteúdos/atividades.

A dificuldade no trabalho com as famílias, segundo Lopes (2008, p. 13), se configura em “um quadro de desencontro que tem se instalado e sugerido que a instituição (re)pense formas de trabalhar com as famílias”; tal quadro requer investimento não só das instituições de Educação Infantil, mas também dos cursos de formação:

“Em se tratando de Educação Infantil, a necessidade de trabalhar com as famílias se intensifica, pois quando se trata de crianças pequenas, há uma constante necessidade de contato entre instituição e famílias, sendo menos frequente quando a criança tem mais idade e já possui certa

independência, conseguindo expressar melhor suas necessidades e sentimentos” (Lopes, 2008, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Angotti (2006), a Educação Infantil brasileira, enquanto etapa da Educação Básica, não pode aceitar a manutenção de paradigmas que priorizem o atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido unilateral de proteção, higiene, alimentação; que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e a pretensão de antecipação do processo de alfabetizar, no sentido estrito da leitura e da escrita, seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto; nem tampouco pode desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente.

A centração na preparação para a escola fundamental, através da antecipação de práticas, geralmente de treino motor, é o aspecto negativo marcante da educação infantil brasileira, o qual denota o início de um hábito escolar aviltante, em que, como afirma Tonucci (2005, p. 17), “cada nível trabalha para o nível seguinte, em vez de trabalhar para as exigências dos alunos que o estão cursando”.

Barbosa (2005, p. 62) amplia a reflexão, ao afirmar que

“(...) as crianças devem ser preparadas para tomar parte ativa e construtiva no desenvolvimento e mutação da sociedade. Pedagogia na sociedade complexa e invisível de hoje deve considerar a idéia de tornar visível o invisível para as crianças e jovens. Numa sociedade moderna onde o conhecimento e a informação estão ligados não apenas à produção de bens, mas também à comunicação, símbolos e relacionamentos, tornar-se-á crescentemente importante desenvolver não apenas habilidades básicas tradicionais, mas também criatividade, competência comunicativa e capacidade de solucionar problemas”.

Assim, ao contrário do que crê o senso comum e apregoam segmentos cujos interesses ferem os direitos das crianças, a Educação Infantil contém conteúdos a serem trabalhados e, para isso, é preciso que professores os distingam juntamente com uma abordagem metodológica adequada, a fim de mudar práticas educativas inadequadas ao atendimento institucionalizado, nos dias atuais.

Assim sendo, retomando os dados desta pesquisa, foi possível observar aproximações nos resultados de ambas as universidades, os quais sinalizam as contribuições dos cursos de Pedagogia na formação dos estudantes. Podemos destacar:

- certa evolução no entendimento sobre a dinâmica de funcionamento da creche e as funções atribuídas ao profissional que nela atua;

- redução da ênfase às tarefas escolarizantes, tais como ensinar a ler e a escrever, conteúdos escolares e elaborar atividades de recuperação e reforço;

- superação da visão de que ter experiência materna faz parte das características esperadas de um professor de Educação Infantil;

- elevação dos índices de interesse pela atuação como professor e ainda como profissional, junto à creche e pré-escola.

No entanto, apesar da evidência de que os cursos de Pedagogia têm contribuído para a formação de profissionais mais qualificados para atuar na Educação Infantil, há ainda muitos desafios a serem superados.

A motivação para a escolha do curso fundamentada no querer trabalhar com crianças, a qual se mostrou como uma tendência muito presente entre os estudantes, em detrimento de motivações mais associadas a outros aspectos da profissionalidade docente, é um desses desafios. Há que se questionar sobre quais concepções de infância e de crianças os estudantes possuem e que os impulsionam ao desejo de trabalhar com elas. Serão concepções idealizadas?

As dificuldades ligadas às relações com familiares apresentam-se como outro campo que merece atenção, indicando uma necessidade formativa a ser considerada no rol de questões a serem tratadas nos cursos de formação inicial, para que se possa oferecer condições de os futuros docentes atenderem às exigências impostas pela educação, na contemporaneidade, sobretudo tendo em vista as especificidades do trabalho educativo com a criança pequena.

Com essas indicações, não estamos atribuindo valor exclusivo da qualidade da atuação docente à formação inicial, na esteira do que afirma Oliveira (2008, p. 30):

“A profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional”.

Todavia, um grande passo é dado no momento da formação inicial, uma vez que este é o espaço em que os sujeitos são apresentados às reais dimensões que configuram a

profissão docente e ainda aos meandros da Educação Infantil. Dessa forma, encerramos este texto tomando emprestadas as palavras de Sanches (2003, p. 14), para afirmar: “Qualificar os profissionais implica instigá-los a conhecerem e a se aprofundarem num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angotti, M. (2006). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea.
- Barbosa, M. C. S. (2005). As rotinas nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n. 1, pp. 56-69, jan./jun.
- Barreto, A. M. R. F. (1998). Situação atual da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil*. Brasília.
- Campos, M. M., Füllgraf, J. B. G., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, pp. 87-128, jan./abr.
- Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 88, pp. 326-345, setembro.
- Duran, M. C. G. (2010). Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. v. 02, n. 02, pp. 46-53, jan.-jul. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- Coutinho, A. S. (2013). A prática docente com os bebês. *Pátio – Educação Infantil*. Ano XI, n. 35, pp. 08-11, abr./jun.
- Fagundes, S. B. et al. (2014). *Expectativas de estudantes sobre a profissão docente: um estudo comparativo*. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *Anais... Águas de Lindóia: UNESP*, pp.530 - 542.
- Galvão, I. (2005). *Henry Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. (14a. ed.) Petrópolis: Vozes.

- Gomes, M. de O. (2012). A aprendizagem profissional docente para a Educação Infantil e as escolas da infância. In: Y. U. F. Leite et al. *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. (pp. 156-168). Araraquara: Junqueira e Marin, v. 2.
- Guimarães, C. M., Rodrigues, S. A., & Piffer, C. C. G. (2013). *A interferência dos cursos de Pedagogia da FCT/UNESP e UFMS/CPAN nas Representações Sociais sobre a professora da Educação Infantil*. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. *Anais...* Curitiba: PUC-PR.
- Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: M. L. de A. Machado (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. (pp. 117-132). São Paulo: Cortez.
- Lima, E. S. (2009). As aprendizagens escolares na Educação Infantil. *Pátio - Educação Infantil*. Ano VII, n. 19, pp. 6-9, mar./jun.
- Lopes, C. C. G. P. (2008). *Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Machado, M. L. A. (2000). Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, pp. 191-202, julho.
- Mazzilli, S. et al. (2009). *As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" e os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil*. In: 24^o Reunião Anual da ANPED, *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>. Acesso em 17 abr. 2010.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, pp. 83-104, jan./jun. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- Oliveira, D. R., Braz, V. C., & Piffer, C. C. G. (2013). *As motivações para escolha do curso de pedagogia: o que revelam os estudantes da Unesp de Presidente Prudente*. In: V Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares". *Anais...* Bauru: UNESP.
- Oliveira, D. R., Piffer, C. C. G., & Guimarães, C. M. (2013). *Os fatores de influência no processo de escolha pelo curso de Pedagogia na Unesp de Presidente Prudente e UFMS*

de Corumbá. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. *Anais...* Curitiba: PUC-PR.

Oliveira, Z. R. de. (2008). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. (4a. ed.) São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, pp. 15-34.

Rodrigues, S. A. (2008). *Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana*. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Rodrigues, S. A. (2013). Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, n. 25, v. 01, pp. 183-199, jan./abr.

Rosemberg, F., Campos, M. M., & Vianna, C. P. (1992). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: DPE/FCC.

Sanches, E. C. (2003). *Creche: realidade e ambiguidades*. (2a. ed.) Petrópolis: Vozes.

Silva, A. T. T., Paschoal, J. D., & Oliveira, M. R. F. (2013). Reflexões sobre a legitimidade do estágio supervisionado em educação infantil e sua contribuição na formação do pedagogo. *Revista eletrônica Pro-docência/UEL*. n. 4, v. 1, jul-dez. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 15 fev. 2014.

Tonucci, F. (2005). A verdadeira democracia começa aos três anos. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano III, n. 8, pp. 16-20, jul./out.