

A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Denise Silva Araújo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
denisearaujo17@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, apresentam-se dados de uma pesquisa que avalia o currículo do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, a partir do olhar de seus egressos. Analisam-se os significados atribuídos pelas professoras recém-formadas à preparação recebida para atuar na educação infantil. Na análise das entrevistas, evidenciou-se como as egressas percebem sua formação para lidar com as necessidades da criança de 0 a 3 anos, para trabalhar com jogos e brincadeiras e para articular o cuidar e educar de forma a favorecer o desenvolvimento da criança. O Curso avaliado avançou, quando assumiu a tarefa de formar professoras para a educação infantil, mas precisa, ainda, melhorar no sentido de possibilitar às futuras docentes o acesso aos conhecimentos necessários para atuar com as necessidades específicas da criança pequena.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação de professores; educação infantil

INTRODUÇÃO

O reconhecimento do direito à educação para a criança pequena foi legitimado recentemente na história do Brasil. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) reconhece o direito à educação, desde o nascimento e estabelece a responsabilidade do Estado de assegurá-lo. O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), homologado em 1990, também, se constitui num importante instrumento legal na regulamentação do direito da criança pequena à educação infantil, bem como o dever do Estado de oferecê-la. Esta Lei preconiza a associação da educação e da assistência, na efetivação do atendimento global da criança.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, regulamenta esse direito e torna a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica. A LDB prevê, ainda, um conjunto de medidas referentes às condições de funcionamento das instituições, o regime de trabalho, a qualificação dos profissionais, formas de vinculação aos sistemas de ensino e outras de natureza pedagógica. Ao inserir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, muitas tensões e desafios tem se constituído. Dentre eles, destaca-se a formação de professoras para atuar com crianças pequenas.

Ao longo do texto, usaremos os termos professora ou educadora, sempre no feminino, visto que as mulheres constituem a maioria deste campo profissional, especialmente no que se refere à educação de crianças de zero a seis anos. Assumimos esta postura política como forma de dar visibilidade às mulheres, muitas vezes escondidas, até na linguagem.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento e, portanto, a educação da infância consiste em uma tarefa complexa e exigente que requer profissionais qualificadas. Tomando por base estes pressupostos, considerou-se relevante avaliar a formação que a Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás) tem oferecido às professoras da educação infantil.

A formação é um instrumento de valorização do trabalho e realização profissional, para todas as áreas de atuação docente, o que se torna mais evidente e necessário na educação infantil, por ser uma área, ainda, em processo de construção de sua identidade (Cruz, 2010 e Schultz, 2004).

Autores como Schultz (2004) recomendam que a educação e os cuidados com a criança da educação infantil devem ser atribuídos a um professor qualificado, formado, de preferência, no Curso de Pedagogia, capaz de atender às especificidades da criança pequena.

A qualificação da professora deve possibilitar-lhe, ainda, a construção de sua identidade profissional, superando a histórica descaracterização da docente da educação infantil, pois ela só poderá se organizar para exigir melhores condições de formação e de trabalho, quando se perceber como profissional, que possui um objeto de estudo e uma área de atuação definida, com a devida relevância social. (Cerisara, 2002; Santos, 2005)

Legalmente, de acordo com o Artigo 62 da LDB/1996, “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” (BRASIL, 1996). Admite-se, entretanto, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Assim, permanece aberta a possibilidade da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em escolas de nível médio na modalidade Normal.

Podemos considerar a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP n. 05/2005 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006, uma conquista para as profissionais da educação infantil, na medida em que define esse curso como *locus* da sua formação, avançando em relação à LDB. Este documento, incorporando os conhecimentos acumulados na área da educação infantil, afirma que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a “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 e social” (BRASIL, 2005).

As políticas neoliberais, embora propaguem uma preocupação com a qualidade da escola e com a formação dos professores, demonstram interessar-se mais com dados estatísticos referentes à quantidade de profissionais com certificação em nível superior, médio ou pós-médio, a fim de atender indicadores educacionais observados por financiadores externos das políticas educacionais no Brasil. No caso do Estado de Goiás, tem-se graduado inúmeros professores em Licenciaturas Parceladas, curso de formação de professores da UEG que atende o interior e a capital com um curso que tem duração de 3 anos e ocorre nos finais de semana.

Existe outro agravante para a professora de educação infantil: a falta de clareza quanto às especificidades desta etapa da educação básica, como se esta tivesse a mesma base teórica das séries iniciais do ensino fundamental. Este é um desafio que se permanece após a aprovação das novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia que estabelecem como *locus* privilegiado para a formação do profissional da educação infantil o curso de Pedagogia., pois esta não tem sido uma tarefa historicamente assumida por este curso. As instituições formadoras para desempenhá-la deverão voltar o seu olhar para a educação de crianças pequenas em contextos coletivos, o que demanda a apropriação, sistematização e produção de novos conhecimentos, que não se constituíam, até bem pouco tempo, interesse das instituições de ensino superior.

As perspectivas para a formação do profissional da educação infantil, no Curso de Pedagogia, são promissoras, mas os esforços no sentido de efetivá-las devem ser constantemente acompanhados e avaliados. No caso do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, implica avaliar o currículo implantado em 2004 e levantar os elementos curriculares que precisam ser repensados.

Desde 1999, o Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) vem oferecendo regularmente turmas de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil. Entretanto, esta formação, só passou a ser oferecida, no nível da graduação, no curso de Pedagogia, com a reformulação curricular empreendida, em 2004. As inovações presentes neste currículo e a relevância da formação de professoras para atuar na educação infantil justificaram a necessidade de empreender sua avaliação sistemática. Com este objetivo foi realizada, no período de agosto de 2007 a julho de 2010, uma pesquisa que visava avaliar a formação oferecida à professora que atua na Educação Infantil, por meio do acompanhamento das egressas das duas primeiras turmas, que vivenciaram o currículo implantado em 2004, ou seja, as concluintes de julho e dezembro de 2007.

O acompanhamento de egressos tem se mostrado um importante instrumento de avaliação de curso, principalmente com relação impacto que a atividade formativa exerce no mundo do trabalho, pois permite avaliar se o perfil do profissional formado vai ao encontro das perspectivas dos novos egressos e da realidade social onde estes estão inseridos. Deste modo, alia-se a preocupação de se avaliar a formação oferecida com a de acompanhar a inserção profissional dos egressos.

A exposição desta pesquisa está organizada neste trabalho em duas partes. Na primeira, se explicita a abordagem teórico-metodológica adotada e os caminhos da pesquisa. Na segunda, analisam-se os significados atribuídos à formação recebida, pelas egressas que estavam atuando (ou já haviam atuado) na educação infantil, por ocasião da pesquisa.

1 O MÉTODO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Optou-se por assumir o método sócio-histórico-dialético como eixo norteador da nossa pesquisa, pois o acompanhamento dos egressos se realizou no mundo do trabalho, categoria central do método dialético. No método de investigação materialista dialético elaborado por

Marx, o ponto de partida são os fatos da realidade - o concreto.

De forma sintética, podemos dizer que, por meio do trabalho e no interior das relações sociais de produção, o homem cria-se a si mesmo. O ser humano cria uma nova realidade objetiva, fora de si, que passa a fazer parte de si mesmo, de sua realidade subjetiva. Em outras palavras, é possível dizer que os homens “são produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, que os realizam, tal como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende” (MARX e ENGELS, 2005, p.25-26).

Assim, para Marx e Engels, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das idéias e dos valores são as condições materiais, as relações sociais de produção. Nesse sentido: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2005, p.26).

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as relações sociais (MARX, 1985, p. 106).

A ciência como produto da práxis humana, inserida no movimento das formações sociais exige-nos conceber a realidade concreta como o ponto de partida e de chegada, na nossa busca de novos conhecimentos. Como acreditamos que o conhecimento científico é construído na relação ativa entre sujeito e objeto, não abrimos mão da interpretação e compreensão dos fenômenos estudados. Como decorrência desta postura epistemológica, adotamos, neste trabalho investigativo, uma abordagem qualitativa no processo investigativo e no tratamento das informações e, portanto, se privilegiou a compreensão das informações a partir dos sujeitos da investigação: as egressas do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Na pesquisa qualitativa, se parte do pressuposto de que o contexto é essencial na construção dos significados que as pessoas atribuem aos fatos, objetos, situações, a si mesmo e aos outros. Esses significados são construídos por meio das interações com as outras pessoas, nos diferentes ambientes e grupos sociais nos quais os sujeitos se inserem.

A partir dos pressupostos explicitados, optou-se, na obtenção de informações, pela entrevista semi-aberta, em que os sujeitos puderam manifestar-se livremente suas opiniões sobre os temas propostos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla do objeto desta pesquisa, pois a interação entre os interlocutores mostra-se essencial na metodologia de investigação qualitativa (REY, 2003).

Nessa perspectiva, é fundamental se estabelecer, nas entrevistas, uma relação dialógica com os participantes da pesquisa, pois se considera a pessoa entrevistada como *sujeito*, alguém que produz uma fala reveladora da sua capacidade de construir conhecimento sobre a realidade, portanto, co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2003; REY, 1997).

É importante ressaltarmos que uma situação de interação face a face, como em uma entrevista, emoções, sentimentos, intencionalidades, tanto do entrevistador como do entrevistado,

interferem, na construção de sentido. Para Vygotsky (2001), a fala não apenas expressa, mas, também, reestrutura e modifica o pensamento, que ao transformar-se em linguagem se realiza, por meio dos signos. Sua análise da linguagem e da consciência humana adota a palavra como o signo por excelência, argumentando que a palavra pode ser utilizada como signo interior, sem expressão externa. Daí, sua importância para a constituição da consciência individual. Para ele, a unidade entre pensamento e linguagem encontra-se no significado, que é indecomponível. Por meio da significação, torna-se possível a relação do signo, como realidade isolada, com outra realidade, que é por ele substituída, representada, simbolizada.

A mediação simbólica faz com que cada movimento mais íntimo do sujeito, suas percepções, sentimentos, aspirações estejam permeados por dimensões sociais, visto que se materializam na linguagem interior, constituída por signos, construídos historicamente por determinada sociedade. O sujeito, porém reelabora, por meio de sua experiência subjetiva os significados construídos socialmente.

Ao investigar como se realiza a compreensão no processo de articulação entre linguagem e pensamento, no nível da subjetividade, Vygotsky (2001, p. 465) recorre ao conceito de sentido, que consiste na soma de todos os fatos psicológicos que a palavra provoca na consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída e complexa, que tem várias zonas de estabilidade.

Em contextos distintos, uma palavra pode mudar de sentido. O significado, por sua vez, consiste na dimensão social da palavra, que pode adquirir diferentes zonas de sentido, no contexto de algum discurso. Constitui-se, assim, o ponto relativamente estável em todas as mudanças de sentido da palavra, em diferentes contextos.

O psicólogo russo, embora adote essa distinção, compreende os conceitos de significado e sentido como partes indissociáveis na consciência do sujeito, no seu processo de inserção concreta de vida. Por isso, neste trabalho, sentido e significado foram analisados ao mesmo tempo, na busca de compreender o movimento dialético entre os dois. Privilegiou-se, porém, a análise dos significados, para possibilitar a compreensão do olhar das egressas acerca da formação recebida para atuar na educação infantil.

Para tanto, foi necessário que empregássemos recursos metodológicos variados e realizar uma pesquisa em diferentes etapas. A primeira etapa, que se revelou no decorrer da investigação, bastante complexa e demorada, consistiu no levantamento dos egressos, que se enquadravam no perfil dos sujeitos da pesquisa a fim de contatá-los e solicitar sua participação. Aqui a palavra aparece no masculino, como manda a gramática, porque existiam alguns nomes de pessoas deste sexo na relação de egressos obtida na secretaria do Departamento de Educação dos possíveis formandos de 2007/1 e 2007/2.

Simultaneamente, empreendeu-se a elaboração dos instrumentos de pesquisa: questionário e roteiro das entrevistas. Para tanto, foi necessário o estudo das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, bem como da literatura acerca da formação de

professores para educação infantil. A partir daí, foi realizada uma análise do currículo adotado pela Instituição para este Curso, em 2004.

Dos 250 nomes da lista apresentada à equipe de pesquisa pelo Departamento de Educação da PUC Goiás, 108 números de telefones eram inexistentes, 24 haviam mudado o número e nove estavam errados. Nove números da lista eram de algum conhecido que não tinha mais contato com o egresso e 16 nomes não indicavam o número de telefone, ou seja, 166 egressos da lista não foram contatados. Dos 84 números que a equipe conseguiu manter alguma espécie de contato, cinco egressos não moravam em Goiânia e não puderam ser encontrados; nove não faziam parte dos sujeitos da pesquisa, por não serem alunos do Curso de Pedagogia, não terem concluído o curso ou por não corresponderem às turmas investigadas, ou seja, apenas 70 pessoas da relação inicial poderiam compor o universo dos sujeitos da pesquisa.

Dos possíveis sujeitos colaboradores da pesquisa, 36 egressos se dispuseram a participar da investigação, mas apenas trinta o fizeram, o que corresponde a 51,4% dos egressos encontrados. A estes foi proposto um questionário, que pretendia captar sua avaliação do currículo cursado, em confronto com a prática profissional.

A partir dos dados iniciais, levantados no questionário, selecionaram-se os sujeitos da segunda etapa da pesquisa: 14 egressas que, à época, trabalhavam ou já haviam trabalhado, na educação de crianças de zero a seis anos, a fim de avaliar as especificidades da formação recebida para lidar com esta faixa etária. Destes sujeitos, treze professoras participaram das entrevistas.

O questionário visava construir um perfil dos egressos, empreender uma avaliação geral do currículo do curso e subsidiar o levantamento dos participantes da segunda etapa: a entrevista realizada com as egressas que estavam atuando na educação infantil, no momento da investigação.

Na análise dos dados obtidos nas respostas do questionário, foi possível construir um perfil das duas turmas e empreender uma primeira avaliação do currículo, que não será analisada, neste trabalho, cujo foco reside nos significados atribuídos pelas egressas que atuavam na educação infantil à sua formação.

No próximo item deste faremos uma análise de alguns elementos das falas das entrevistadas referentes da formação para atuar na educação infantil obtida no Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

2 O OLHAR DAS EGRESSAS ACERCA DA FORMAÇÃO OBTIDA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na análise das entrevistas foram destacados os seguintes aspectos: formação para lidar com as necessidades da criança pequena (0 a 3 anos), em instituições educativas fora do lar; para articular o cuidar e educar de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança, nos cuidados com sua higiene e alimentação e para trabalhar com jogos e brincadeiras, como atividade fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

2.1 FORMAÇÃO PARA ATUAR COM AS NECESSIDADES ESPECIFICAS DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS

A primeira questão da entrevista realizada com as egressas procurou apreender se a profissional da educação infantil formada pela PUC Goiás se sentia capacitada para atuar com as necessidades específicas da criança de zero a três anos. A maioria delas creditou méritos para a formação recebida na Universidade apenas no aspecto teórico, enfatizando a falta de relação entre a teoria e a prática, o que causou insegurança para o exercício profissional. Quanto a este quesito, vale destacar algumas falas representativas do conjunto das entrevistas:

Na realidade o curso de Pedagogia nesse sentido não me ajudou muito. O que me ajudou muito foi a minha experiência que eu tive, quando eu comecei a trabalhar como professora. (S)

Não o suficiente. Muitos conhecimentos que adquiri foram através da prática em sala de aula e na interação com outras professoras. (JG)

De acordo com depoimentos das egressas, é importante construir oportunidades para que as graduandas tenham maior contato com a prática de cuidar de crianças tão pequenas. O Estágio Supervisionado II era a única disciplina do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, na matriz curricular de 2004, que trabalhava os saberes específicos para atuar na Educação Infantil. Daí, a sugestão de várias egressas quanto a aumentar o período de estágio durante a graduação, como ressalta a entrevista a seguir:

A Universidade precisa pensar e rever isso aí. Eu aprendi realmente foi lá dentro da Instituição. Foi no meu cotidiano, dentro da Instituição de Educação Infantil. A minha Monografia foi feita com base na Educação Infantil. A gente até teria dentro da Universidade somente a parte teórica. [...] só foi no Estágio II que nós aprendemos alguma coisa de Educação Infantil (S).

Durante a coleta de dados foi verificado o interesse das egressas em desenvolver melhor habilidades e conhecimentos para lidar com crianças pequenas. Elas afirmam que, como não tiveram a oportunidade de um suporte adequado na graduação, estão aprendendo com a prática e buscando consolidar seus conhecimentos no curso de especialização.

Embora a etapa da Educação Infantil, legalmente, estenda-se do nascimento aos cinco anos de idade, a compartimentação entre o período de zero a três anos (creche) e de três a cinco anos (pré-escola) tem sido acompanhada de uma falta de investimento na formação para a educação das crianças de zero a três.

Esta situação não corresponde às reais necessidades das instituições, das professoras e das crianças e sua compreensão nos remete às origens da educação infantil, no Brasil, no final do Século XIX. As creches foram, na sua maioria, criadas para atender crianças de zero a seis anos em tempo integral e vinculavam-se aos sistemas de bem estar social e suas políticas assistencialistas e compensatórias. As pré-escolas, por sua vez, foram criadas para atender crianças de quatro a seis anos, no interior do sistema educacional, em período parcial, visando, principalmente, prepará-las para a escolarização formal.

A origem diferenciada - assistência e educação - não é a única explicação para o descaso com as creches e a formação das professoras que nela atuam. Esta explicação deve ser buscada no objetivo e no projeto educativo distinto para creches e pré-escolas. As primeiras, desde sua origem destinam-se a atender crianças pobres, no campo da assistência. Esta diferenciação repercute na exigência (ou na falta dela) para o exercício do magistério nas creches e pré-escolas. Ademais, faz parte do senso comum a idéia de que cuidar de crianças muito pequenas é algo que qualquer pessoa pode fazer, sem a necessidade de nenhuma formação profissional.

Por outro lado, pesquisadores como Schultz (2004) e Portugal (2001) têm defendido a necessidade de uma formação de nível superior que assegure às professoras conhecimentos necessários para atuar de forma competente com as necessidades específicas das crianças de zero a três anos.

De acordo com Nunes (2010), o principal avanço das políticas públicas para a educação infantil no Brasil, nas duas últimas décadas, consiste na opção brasileira pela educação de crianças de zero a seis anos, considerada como direito da criança, desde o nascimento e dever do Estado. Desenvolveu-se, no país, a idéia da necessidade de criar instituições responsáveis pela educação e cuidado de crianças pequenas, no mesmo espaço, respeitando as especificidades das diferentes faixas etárias, a fim de evitar rupturas na sua trajetória educacional, no processo de sua instalação nos sistemas municipais de ensino. Com isso, pretendia-se romper com as distinções historicamente construídas entre a creche e a pré-escola. Embora esta idéia tenha sido incorporada na legislação educacional, por meio da LDB/1996 há quase quinze anos, pudemos perceber, nesta investigação, que a formação de professoras para a educação infantil, ainda não tem conseguido preparar ao profissional para atuar com as crianças de zero a três anos.

Portugal (2001) afirma que as professoras se sentem inseguras para trabalhar com as crianças menores, porque o currículo dos cursos de formação da maioria das instituições se concentram mais fortemente no grupo de três a cinco anos. A pesquisadora portuguesa recomenda um programa de formação para a creche que discuta e aprofunde temas fundamentais como: vinculação, angústia da separação, medo do estranho, facilitação da adaptação na instituição, qualidade do atendimento, relação entre família e creche. Para tanto, propõe que, desde o início da formação, os futuros professores tenham a oportunidade de realizar observações e pequenas intervenções nas creches, para que possam analisar, teorizar, propor e desenvolver projetos, que respondam as reais necessidades e interesses das crianças de zero a três anos.

Quando se trata de crianças de zero a três anos uma das principais exigências é a articulação entre as dimensões do cuidado e da educação, que será tema do próximo subitem deste trabalho.

3.2 FORMAÇÃO PARA ARTICULAR O CUIDAR E O EDUCAR

Percebeu-se, nas entrevistas realizadas, que algumas egressas não conseguiam fazer uma articulação entre o cuidar e o educar e relatam que a instituição falha na formação profissional, neste aspecto da educação infantil. As entrevistadas afirmaram, em sua maioria,

que tiveram matérias referentes a este tema, porém aprenderam mesmo como lidar com as crianças, na prática, como nos aponta os depoimentos abaixo:

A Universidade precisa pensar e rever isso aí. Eu aprendi realmente foi lá dentro da Instituição. Foi no meu cotidiano, dentro da Instituição de Educação Infantil. (S)

Tive uma preparação no estágio que foi uma base razoável. Mas eu aprendi mesmo na prática e tive muitas dificuldades porque é muito difícil principalmente em relação ao côco. (JCV)

Nas conversas com estas profissionais, pudemos apreender a dificuldade de aceitar a tarefa do cuidado com a higiene e alimentação como momentos educativos. Algumas demonstraram um sentimento de desvalorização profissional e/ou perda de tempo. Em função disso, algumas afirmaram preferir trabalhar em salas de pré-escolas, onde seu tempo pode ser mais bem aproveitado no ensino. Portugal (2001) afirmou ter obtido os mesmos dados em suas pesquisas e na sua experiência como formadora de educadoras da infância.

Por outro lado, sete egressas demonstraram reconhecer a importância da articulação entre o cuidar e o educar, para o desenvolvimento da autonomia e da auto-estima da criança, como se vê nas seguintes falas:

[...] a escola contribui estimulando a criança a escovar os dentes, lavar as mãos antes das refeições, tomarem banho, a comer sozinha, abrir suas lancheiras, organizar seus materiais, etc. E que tem maior eficácia, pois todos fazem juntos. Verifico essa eficácia quando compara a criança que chega à instituição no início do ano e depois no final do ano quando já desenvolveu várias habilidades como comer sozinha, adquire hábitos de higiene e organização. A auto-estima da criança eleva-se quando a mesma consegue realizar sozinha algo que antes precisava de ajuda, e ainda, que os elogios são importantes estímulos. (A.F.P.)

Acho que contribui, porque até mesmo os pais chegam à escola dizendo: “Ah! Hoje ele comeu isso”. Então acho isso um incentivo. [...] Assim na escola tem o momento de escovar os dentes, eu coloco a pasta na escova e eles escovam sozinhos. (J.C.V.)

O cuidar está interligado ao educar. Ao ensinarmos as crianças a lavarem as mãos, por exemplo; ou sentarem nas mesas para lanchar e depois limpar a sujeira, automaticamente estamos ensinando hábitos básicos e necessários para a higiene pessoal ou até mesmo coletiva. (JG)

Podemos perceber nas falas das egressas que elas se referiram mais explicitamente ao ensino dos hábitos de higiene e alimentação para as crianças de quatro a cinco anos. Nenhuma delas se referiu aos cuidados com as crianças menores, como o banho, a amamentação, o embalo.

Embora tenhamos percebido a coerência em algumas falas, consideramos importante ressaltar a necessidade de melhoria da formação do profissional para atuar na educação infantil e assistir integralmente a criança pequena, no que diz respeito à construção da autonomia com os cuidados de higiene e alimentação e, deste modo, contribuir para a elevação da auto-estima da criança, que aprende a cuidar de si mesma.

Nesse sentido, Portugal (2001) adota o conceito de *educare*, que procura traduzir a idéia de que qualquer atendimento à criança pequena incide sobre questões de cuidado (*care*, em inglês) e de

educação. As características da criança pequena impõem à reflexão sobre a especificidade de uma pedagogia para esta faixa etária, em que a professora deve ter a compreensão de que a vulnerabilidade e a dependência da criança demandam atitudes de cuidado. Nesse sentido, as diversas atividades desenvolvidas na educação infantil têm um papel abrangente e fronteiras pouco definidas.

Na diversidade de atividades, a professora deve saber articular cuidado à educação, de modo a promover, simultaneamente, o bem-estar, a higiene, a segurança das crianças e sua interação com as outras e com os adultos, a apropriação de diversas linguagens, o desenvolvimento de conceitos, por meio de atividades lúdicas. Estas devem ser priorizadas no cotidiano das instituições de educação infantil, tema que será discutido no próximo item.

3.3 FORMAÇÃO PARA ATUAR COM JOGOS E BRINCADEIRAS

De acordo com Vigotsky (1989), uma importante atividade estruturadora do desenvolvimento da criança é o jogo. Apesar disso, algumas egressas não demonstraram, em suas falas, a percepção da importância do jogo e da brincadeira na vida e formação de uma criança. As egressas afirmaram sentir dificuldade em atuar com jogos e brincadeiras.

Mesmo, às vezes, demonstrando alguma compreensão a respeito da importância dos jogos e brincadeiras e reconhecendo que o Curso de Pedagogia as capacitou para atuar utilizando-os como atividades promotoras do desenvolvimento infantil, a ênfase de algumas entrevistadas recai nas chamadas “tarefas”, como se vê:

Não sei, porque é muito difícil trabalhar com isso e manter o controle ao mesmo tempo. Mas é importante porque auxilia no aprendizado das crianças. Mas eu preocupo mais com a tarefa do que com as brincadeiras. [...] Mas acho que tenho capacitação, porque tenho base teórica. Pouca, porque não teve muita preparação para atuar na prática, mas tento colocar, dentro das aulas, brincadeiras que ajude no desenvolvimento motor, psicológico e afetivo. (JCV)

Algumas egressas avaliam que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da PUC Goiás não foi satisfatória no que se refere ao preparo para atuar com jogos e brincadeiras na educação infantil, com conhecimento teórico de seu papel no desenvolvimento da criança, como se pode evidenciar nas falas que se seguem:

No curso, não é dada base, adquiri foi com a experiência profissional. (F.M.S.R)

No meu ponto de vista, foi muito superficial. [...] E nessa parte o curso de Pedagogia não ajudou muito. (S.S.B.)

Esta falta de preparo se evidencia nas seguintes falas, que demonstram uma visão muito restrita do papel desta atividade para o desenvolvimento da criança pequena, como demonstram as seguintes respostas:

Fazer com as crianças se divirtam. (E.M.F.)

Fazer gastarem energia. (Z.A.S.)

Trabalhar o equilíbrio da criança. (J.M.S.)

Diante dessas falas, podemos perceber que essas profissionais não conseguiram compreender a importância e o sentido dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, em instituições educativas. Suas respostas evidenciam uma concepção biologicista de brincadeira, cujo papel reduz-se, por exemplo, ao gasto de energia física ou ao desenvolvimento do equilíbrio corporal. Outras restringem sua importância apenas à diversão ou ao prazer e algumas demonstram dificuldade ou insegurança em trabalhar com jogos e brincadeiras, pois estas atividades podem fazê-las perder o controle das crianças.

Por outro lado, pudemos evidenciar, na análise da fala de outras egressas, que elas compreenderam a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, como pode ser visualizado nas respostas transcritas abaixo:

[...] é fundamental para aquisição de normas, regras, socialização, concentração, desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem, além dos conhecimentos matemáticos, entre outros. (J.G.C.)

São fundamentais porque ajuda a trabalhar tudo na criança. Gosto mais de jogos que trabalhe com movimentos para desenvolvimento da motricidade. E com crianças acima de 3 anos jogos de faz de conta. (F.M.S.R.)

Extremamente importante, pois o brincar envolve vários conceitos, proporciona o desenvolvimento da criança nos aspectos corporal, social e ainda o desenvolvimento mental e da linguagem. [...] as brincadeiras livres são de grande importância. (A.F.P.)

Diante dessas respostas, percebemos que, mesmo diante das limitações, houve pessoas que concluíram o Curso de Pedagogia com uma compreensão acerca da importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, bem como do papel da pedagoga em sua promoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer contexto, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, que exige um elevado nível de conhecimentos. Para que a criança aprenda e se desenvolva, é necessário que tenha acesso a ambientes desafiantes e estimulantes, que proporcionem ricas interações e atividades, em contextos significativos, que suscitem a solução de problemas, ofereçam oportunidade de brincar e se expressar por meio de múltiplas linguagens. Para tanto, é fundamental a formação de uma professora com conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, capaz de refletir e compreender as suas necessidades e incentivar a exploração, a descoberta, a autonomia e a criatividade, reconhecendo e promovendo o jogo como atividade principal neste processo.

O elevado nível de exigência e de responsabilidade da professora da educação infantil requer constante reflexão sobre a prática, o que implica no reconhecimento da necessidade de uma formação teórica sólida, obtida em curso específico de formação de professores, em nível superior, preferencialmente, na Universidade, que é o lócus, por excelência do saber científico.

A inserção profissional da mulher como educadora e cuidadora de crianças de zero a cinco anos está relacionada, em nosso país, com o papel feminino doméstico, não profissional.

A pessoa que lidava com crianças pequenas em ambientes educativos fora do lar já recebeu (e ainda hoje recebe) nomes que encerram uma identificação com o ambiente doméstico como pagem, atendente, tia, entre outros, até mesmo em carteiras de trabalho. O desempenho delas esperado aproximava-se muito da atuação da mãe no espaço familiar, gerando, com isso uma dificuldade de compreensão no âmbito da instituição de educação infantil e da sociedade, em geral, do caráter profissional da educadora de crianças pequenas. A própria professora, conforme constatado em pesquisas anteriores, oscila entre a identificação com o papel de mãe e de professora do ensino fundamental (Cerisara, 2002; Santos, 2005; Araújo, 2007).

Tais concepções, ainda muito freqüentes, esvaziam o conteúdo profissional da carreira, desmobilizando as docentes na luta por melhores salários e condições de trabalho. Estas idéias podem ter contribuído, ainda, para que as instituições formadoras de professores, principalmente as de nível superior, não se ocupassem, até bem recentemente, da formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

As exigências colocadas pelas mudanças nas condições históricas e pelo avanço nas pesquisas referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e à educação infantil, dentre outros fatores, têm possibilitado às educadoras que atuam com crianças pequenas a assumirem a identidade de professoras. Muito, ainda, é preciso conquistar, neste campo, onde permanecem dúvidas, indefinições e conflitos.

A Universidade tem uma relevante contribuição neste processo, para tanto, é necessário que exista uma permanente articulação com a realidade educacional. Como afirma Portugal (2001), é importante que os formadores das professoras sejam capazes de “meter a cabeça no mundo da infância e não tanto ajustar a educação de infância à sua cabeça”.

A PUC Goiás avançou, quando, antes mesmo da aprovação das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, assumiu como tarefa a formação de professoras para a educação infantil, mas ainda, tem muito a caminhar no sentido de possibilitar às docentes ali formadas o acesso aos conhecimentos necessários para atuar de forma coerente e competente com as necessidades específicas da criança pequena.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva. Creche: espaço articulador de políticas para a infância. Florianópolis: ANPAE, 2007. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/112.pdf>. Acesso em 15/05/2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP n.01 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº 5 de dezembro de 2005. Brasília: MEC, 2005

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva [et al.] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de ensino). p. 351-369.
- FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, M. T. , JOBIN, S. e KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. 26-38 (Coleção questões da nossa época, v. 107)
- MARX, Karl e ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Centauro, 2005.
- MARX, Karl. *A miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- NUNES, Maria Fernanda Resende. Questões e tensões: a situação da Baixada Fluminense. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva [et al.] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de ensino). p. 327-350.
- PORTUGAL, Gabriela. Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, José e BRZEZINSKI, Iria (orgs.) *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional com paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 153-185
- REY, Fernando Gonzales *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- REY, Fernando Gonzales. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
- SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade do profissional de Educação Infantil. In: Guimarães, Célia Maria. (org.) Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101.
- SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo*. Brasília: Editora Plano, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovic. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semionovic. *A formação social da mente*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.