UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA COM O APOIO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO

Presidente Prudente
2018

ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA COM O APOIO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr.ª Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Silva, Rosangela Aparecida Galdi da.
S583d O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão / Rosangela Aparecida Galdi da Silva. - 2018
292 f. : il., gráfs.

Orientador: Célia Maria Guimarães
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação infantil. 3.Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp). 4. Profissionalidade docente. 5. Desenvolvimento profissional. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Claudia Adriana Spindola
CRB-8ª/5790

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A URGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA COM O APOIO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO

AUTORA: ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA
ORIENTADORA: CÉLIA MARIA GUIMARÃES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA DO CÉU NEVES ROLDÃO
Educação e Psicologia / Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa - Portugal

Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

Profa. Dra. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
FE-USP / PPG

Presidente Prudente, 26 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Célia Maria Guimarães, por ter acreditado em mim e por todos os conhecimentos compartilhados, profissionalidade e amizade.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa pelas valiosas contribuições.

À direção e coordenação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os funcionários da Universidade, à equipe do setor de Pós-Graduação, da biblioteca, do Departamento de Educação pelos atendimentos sempre que precisei.

Aos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Turma 2011-2015, pela solicitude com que participaram da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa "Formação, trabalho pedagógico e representações sociais na Educação Infantil", pelo estudo, discussões e crescimento como pesquisadora.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela relevância do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado e por considerar a formação essencial para uma educação melhor.

Aos colegas professores, diretores, profissionais da Diretoria de Ensino de Tupã – SP e das escolas, pelas vivências, conquistas, desafios e luta por uma educação democrática, e, principalmente, pela amizade.

Aos colegas supervisores de ensino pela luta incomensurável pela profissionalidade, pela educação das crianças e jovens e por um projeto educativo brasileiro.

A todos os meus amigos, em especial, às amigas Daniele, Mariana e Silvio por compartilhar comigo os andamentos do Doutorado.

À minha família, pelo amor e compreensão, durante todo esse tempo, em especial aos meus pais, por terem me ensinado a importância de estudar, pela garantia das condições e apoio necessário, desde minha infância.

Aos meus irmãos Adilson e Roberto e às suas famílias, pelo incentivo e carinho, nos momentos em que eu mais precisei.

Ao meu esposo Durvalino, pelo amor e carinho, pela compreensão e apoio ao meu projeto de vida profissional.

Ao meu querido filho Matheus, pela experiência de ser mãe, pelo significado e sentido de minha vida.

A Deus, por ter-me dado discernimento, resignação e coragem, para vencer todas as barreiras e chegar até aqui.

A todos, minha imensa gratidão!

"[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador."

(FREIRE, 1996, p. 37).

RESUMO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Nesse campo, ela se vincula à linha de pesquisa "Processos Formativos, Infância e Juventude" e ao Grupo de Pesquisa "Formação, Trabalho Pedagógico e Representações Sociais na Educação Infantil". Descobrir como o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, auxilia os futuros professores a serem professores de Educação Infantil constituiu a questão problemática transversal que inspirou o estudo. O objetivo geral foi pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Com a finalidade de responder ao problema foram propostos os seguintes objetivos específicos: examinar o Curso de Pedagogia, no período de 2001 a 2007; pesquisar fatores que o condicionam; investigar as experiências formativas, os programas, projetos e parcerias e as estratégias formativas. O objeto de estudo se constituiu na formação inicial do professor, quanto ao processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor de Educação Infantil, e os seus participantes foram os alunos do 4º ano do Curso de Pedagogia – Turma 2011-2015. A construção do referencial teórico amparou-se nos aportes teóricos do campo da educação da infância, o qual considera a criança como ser histórico, ativo e portador de direitos, e a formação inicial como um direito do professor de Educação Infantil, bem como nos contributos da abordagem sociológica interacionista das profissões e nos subsídios teóricos para constituição profissional, fundamentada em conhecimentos profissionais e saberes específicos. A realização do estado de conhecimento possibilitou a identificação de contribuições e desafios à formação inicial e à profissionalidade docente. Os dados contidos na pesquisa documental oportunizaram a investigação das intenções prescritas no Curso de Pedagogia. Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas realizadas com alunos concluintes do Curso de Pedagogia foram examinados sob a perspectiva da análise de conteúdo e permitiram a categorização temática. A análise dos dados, com a técnica da triangulação, revelou distribuição irregular e aleatória dos indícios identificados a partir dos indicadores de profissionalidade docente, as especificidades, eixos e características e contribuição incipiente do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos convergem para a identificação do modelo de formação pautado na racionalidade prática no Curso de Pedagogia e de uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista. A tese mostrou a necessidade de integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e que existem perspectivas para o desenvolvimento profissional por meio de projetos de formação e de supervisão apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola. Tal investigação reclama o atendimento das especificidades e necessidades formativas dos professores de Educação Infantil, exigências educacionais das crianças pequenas e as premências da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp). Profissionalidade docente. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Education of the Paulista State University (Unesp), Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente. In this field, it is linked to the research line "Childhood and Youth Formative Processes" and to the Research Group "Training, Pedagogical Work and Social Representations in Early Childhood Education". Discovering how the Pedagogy Course of the Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente, helps the future teachers to be teachers of Early Childhood Education was the problematic transversal issue that inspired the study. The general objective was to investigate the contribution of the initial training to the development of the teaching profession of the teacher of Early Childhood Education, in the Pedagogy Course of the Faculty of Sciences and Technology, Presidente Prudente. In order to answer the problem, the following specific objectives were proposed: to examine the Pedagogy Course, from 2001 to 2007; research factors that condition it; to investigate the formative experiences, the programs, projects and partnerships and the formative strategies. The object of study was the initial teacher training in the process of developing the professionalism of the teacher of Early Childhood Education, and its participants were the students of the 4th year of the Course of Pedagogy - Group 2011-2015. The construction of the theoretical framework supported the theoretical contributions of the field of childhood education, which considers the child as historical, active and bearer of rights, and initial training as a right of the teacher of Early Childhood Education, as well as in the contributions of the interactionist sociological approach of the professions and in the theoretical subsidies for professional constitution, based on professional knowledge and specific knowledge. The realization of the state of knowledge made it possible to identify contributions and challenges to the initial formation and professionalism of the teacher. The data contained in the documentary research facilitated the investigation of the intentions prescribed in the Pedagogy Course. The data obtained in the questionnaires and the interviews carried out with final students of the Pedagogy Course were examined from the perspective of content analysis and allowed thematic categorization. Data analysis with the triangulation technique revealed an irregular and random distribution of the indicators identified from the indicators of teacher professionalism, the specificities, axes and characteristics and an incipient contribution of the Pedagogy Course to the development of the professionalism of the teachers of Education Child. The methodological procedures converge to identify the training model based on practical rationality in the Pedagogy Course and a conception of reflexive-productivist teacher professionalism. The thesis showed the need to integrate the specificities, axes and characteristics of the teaching profession of the teachers of Early Childhood Education in the Course of Pedagogy and that there are perspectives for professional development through training and supervision projects supported by institutions of training, supervision of teaching and school. Such research demands the attendance of the specificities and formative needs of the teachers of Early Childhood Education, educational requirements of the young children and the needs of society.

Keywords: Education. Child education. Pedagogy Course of the Faculty of Sciences and Technology (Unesp). Professional teaching. Professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abrangência das pesquisas acadêmicas sobre profissionalidade docente 23
Quadro 2 – Períodos de formação de professores no Brasil 47
Quadro 3 – Projetos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 53
Quadro 4 – Termos parecidos e/ou relacionados à profissionalidade docente 75
Quadro 5 – Aspectos comuns entre os teóricos da profissionalidade docente 77
Quadro 6 – Modelos de professor, formação e profissionalidade 86
Quadro 7 – Modalidades de conhecimentos e saberes dos professores 98
Quadro 8 – Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil 107
Quadro 9 – Profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil 116
Quadro 10 – Proposta de 2004 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 142
Quadro 11 – Estágio na Proposta de 2004 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 143
Quadro 12 – Proposta de agosto de 2006 – Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 145
Quadro 13 – Estágio na Proposta de agosto de 2006 – Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 146
Quadro 14 – Proposta de dezembro 2006 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 148
Quadro 15 – Estágio na Proposta de dezembro de 2006 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia 149
Quadro 16 – Dados obtidos com a pesquisa documental no período de 2001 a 2007 referente à reestruturação do Curso de Pedagogia 152
Quadro 17 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas ao questionário referente aos fatores que condicionam o estágio no Curso de Pedagogia 167
Quadro 18 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista referente aos fatores condicionantes 175
Quadro 19 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista sobre as experiências formativas 181
Quadro 20 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista sobre os programas, projetos e parcerias 186
Quadro 21 – Estratégias formativas presentes no Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil 190
Quadro 22 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental 196
Quadro 23 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado 198
Quadro 24 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado 198
Quadro 25 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil 200
Quadro 26 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil 200
Quadro 27 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente no tema Trabalho do professor de Educação Infantil 202
Quadro 28 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente no tema trabalho do professor de Educação Infantil 203
Quadro 29 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Fatores condicionantes 207
Quadro 30 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Fatores condicionantes 208

Quadro 31 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Experiências formativas 211
Quadro 32 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema programas, projetos e parcerias 214
Quadro 33 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema estratégias formativas 216
Quadro 34 – Indícios dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental 224
Quadro 35 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado 225
Quadro 36 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado 226
Quadro 37 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil 227
Quadro 38 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil 229
Quadro 39 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Trabalho do professor de Educação Infantil 230
Quadro 40 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Trabalho do professor de Educação Infantil 231
Quadro 41 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no tema Fatores condicionantes 236
Quadro 42 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no tema Fatores condicionantes 237
Quadro 43 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Experiências formativas 240
Quadro 44 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Programas, projetos e parcerias 242
Quadro 45 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Estratégias formativas 245
Quadro 46 – Natureza/significado dos Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil 252

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos matriculados na Faculdade de Ciências e Tecnologia no ano de 2016..... 125
Gráfico 2 – Condição laboral dos participantes da pesquisa em 2013..... 127
Gráfico 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa entrevistados 128
Gráfico 4 – Realização do estágio em Educação Infantil..... 156
Gráfico 5 – Aprendizagens adquiridas no estágio na Educação Infantil..... 157
Gráfico 6 – O que faltou aprender no estágio na Educação Infantil 158
Gráfico 7 – Significados e frustrações no estágio para a formação profissional..... 159
Gráfico 8 – Motivação dos alunos para vir a ser professor de Educação Infantil 160
Gráfico 9 – Razão da motivação dos alunos para vir a ser professor(a) de Educação Infantil 161
Gráfico 10 – Satisfação no trabalho de professor de Educação Infantil..... 162
Gráfico 11 – Se eu assumir o trabalho de professor de Educação Infantil..... 162
Gráfico 12 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas às crianças..... 163
Gráfico 13 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas à família..... 164
Gráfico 14 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas à instituição..... 164
Gráfico 15 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas a si mesmo 165
Gráfico 16 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas ao exercício da profissão..... 166
Gráfico 17 – Contribuição do estágio para ser professor de Educação Infantil 170
Gráfico 18 – Desafios na realização do estágio na creche e pré-escola..... 171
Gráfico 19 – Desafios na realização do estágio no Curso de Pedagogia..... 172
Gráfico 20 – Desafios nos encaminhamentos do estágio..... 172
Gráfico 21 – Saberes específicos dos professores de Educação Infantil presentes no estágio e no Curso de Pedagogia 173
Gráfico 22 – O que faltou aprender no curso de Pedagogia e no estágio para ser professor de Educação Infantil..... 174
Gráfico 23 – Significados do estágio para ser professor de Educação Infantil 174
Gráfico 24 – Formação sobre organização de associações profissionais, estatuto profissional e código de ética 175
Gráfico 25 – Experiências formativas no estágio do Curso de Pedagogia..... 177
Gráfico 26 – Relato de experiências formativas para ser professor de crianças pequenas 177
Gráfico 27 – Orientação do professor de estágio sobre as experiências formativas 178
Gráfico 28 – Socialização das experiências formativas com o professor de estágio 179
Gráfico 29 – Socialização das experiências formativas com os demais professores e alunos 179
Gráfico 30 – Contribuição das experiências formativas para ser professor de Educação Infantil 180
Gráfico 31 – Bolsa de estudo para realização do curso de Pedagogia 182
Gráfico 32 – Programas, projetos e parcerias no curso de Pedagogia..... 183
Gráfico 33 – Funcionamento dos programas, projetos ou parcerias no Curso de Pedagogia 183
Gráfico 34 – Orientação dos programas, projetos ou parcerias no Curso de Pedagogia..... 184
Gráfico 35 – Atribuições nos programas, projetos ou parcerias do Curso de Pedagogia..... 185
Gráfico 36 – Influência dos programas, projetos ou parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil..... 185
Gráfico 37 – Relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade 187
Gráfico 38 – Momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente188
Gráfico 39 – Relação entre a formação teórica, pesquisa e a sua prática profissional na Educação Infantil..... 188
Gráfico 40 – Relação entre a formação teórica, pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil..... 189
Gráfico 41 – Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no questionário..... 205
Gráfico 42 – Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes na entrevista 218

Gráfico 43 – Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no questionário 234
Gráfico 44 – Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes na entrevista..... 247
Gráfico 45 – Contribuição do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil..... 250
Gráfico 46 – Contribuição das experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas..... 254

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	Câmara Central de Graduação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CPIDES	Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FMI	Fundo Monetário Internacional
HEM	Habilitação Específica de Magistério
INES	Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OE	Objetos Educacionais
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNATI	Programa UNESP Aberta à 3ª Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for Internacional Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CURSO DE PEDAGOGIA 32
2.1 Curso de Pedagogia: formação e regulação 32
2.2 História de luta pela formação de professores na Faculdade de Ciências e Tecnologia 48
2.3 Contribuições e desafios do Curso de Pedagogia 54
2.4 Contribuições e desafios do estágio supervisionado 59
2.5 Controvérsias na Educação Infantil 64
3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 70
3.1 Constituição da profissão de professor 70
3.2 Constituição da profissionalidade docente 74
3.3 Tendências, ideias pedagógicas e cultura profissional 81
3.3.1 Modelos de formação e de profissionalidade docente 84
3.4 Profissão de professores de Educação Infantil fundamentada em conhecimentos e saberes 94
3.4.1 Saberes específicos para ser professor de Educação Infantil 103
3.4.2 Estratégias para construção de saberes específicos 109
3.5 Profissionalidade do professor de Educação Infantil 112
4 METODOLOGIA DA PESQUISA 122
4.1 Caracterização da Faculdade de Ciências e Tecnologia e dos participantes da pesquisa 124
4.2 Procedimentos metodológicos 129
4.3 Análise dos dados da pesquisa 134
4.3.1 Pré-análise 135
4.3.2 Exploração do material 136
4.3.3 Tratamento dos dados: inferências e interpretação 139
4.4 Apresentação dos resultados da análise 139
4.5 Apresentação dos dados obtidos na pesquisa 13940
4.5.1 Pesquisa documental: Processo de reestruturação do Curso de Pedagogia 141
4.5.2 Questionário com 67 alunos do Curso de Pedagogia 155
4.5.3 Entrevista com 11 alunos concluintes do Curso de Pedagogia 169
5 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 192
5.1 Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil 193
5.1.1 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental 195
5.1.2 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no questionário 197
5.1.3 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na entrevista 206
5.2 Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil 220
5.2.1 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental 223
5.2.2 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no questionário 225
5.2.3 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na entrevista 235
5.3 Contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia 249
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 257

REFERÊNCIAS 268
APÊNDICES 284
ANEXOS 289

1 INTRODUÇÃO

Estamos convictos de que a jornada para o desenvolvimento da profissionalidade não se esgota na formação inicial. Todavia, esta pode e deve contribuir para a formação dos professores de Educação Infantil, inclusive no estágio, a partir da superação da semiformação enraizada nas instituições de formação, o que decorre de alteração na lógica da formação inicial.

A problemática tem origem na busca pelo ser professor de Educação Infantil, na experiência profissional como supervisora de ensino e na procura pela profissionalidade, no Doutoramento. Além do mais, a formação inicial caracterizada como uma etapa da formação, ganha relevância com as exigências para atuação do professor como um profissional qualificado e com direito à formação, que estão pautadas no reconhecimento das peculiaridades da infância, na instituição de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado e na criança como sujeito histórico e de direitos.

Elegemos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como o Curso de Pedagogia da FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, auxilia os futuros professores a serem professores de Educação Infantil?

Com a intenção de responder ao problema de pesquisa nomeamos os seguintes questionamentos: Como está estruturado o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para a formação dos alunos participantes da pesquisa? Quais os fatores que contribuem ou condicionam a formação dos professores de Educação Infantil? Existem experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, que subsidiam o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil?

Para buscar respostas a pergunta, elegemos como objetivo geral deste trabalho: Pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Para responder aos demais questionamentos e alcançar o objetivo geral, este foi detalhado em objetivos específicos, a saber:

1. Examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, considerando sua reestruturação para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, o projeto pedagógico e o projeto de estágio que embasou a formação dos sujeitos desta investigação;

2. Pesquisar fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no que se refere aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento, para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil;

3. Investigar a existência de experiências formativas, de programas, projetos e parcerias e de estratégias formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, bem como a contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

Tais objetivos ganharam importância em face das alterações ocorridas na sociedade brasileira, nos aspectos históricos políticos e sociais, assim como nas mudanças na visão de infância e do professor de Educação Infantil, conforme delineamos posteriormente, o que nos conduz à possibilidade de tecer recomendações que contribuam para a formação e para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, em decorrência dos estudos realizados na pesquisa.

Além disso, o percurso formativo da pesquisadora como professor de Educação Infantil, professor das séries iniciais e supervisor de ensino, foi responsável pelo pressuposto que a formação inicial do professor de Educação Infantil pode contribuir com a constituição da profissão do professor de Educação Infantil, integrando as especificidades, os eixos e as características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, a partir de projetos de formação e de supervisão que apoiem o desenvolvimento profissional.

Por esse motivo, optamos por apresentar o registro da trajetória de formação da pesquisadora, em consonância com a profissional. Assim, é possível resgatar aspectos da formação no Magistério e no Curso de Pedagogia, juntamente com a busca pelo ser professor de Educação Infantil que conduziram à formação acadêmica e, profissionalmente, à supervisão de ensino. Essa história foi marcada por alterações nas visões de infância e do profissional que educa e cuida das crianças pequenas.

Regressamos ao ano de 1986, após o fim da ditadura militar e com as consequentes

alterações no país, como a retomada da democracia e a publicação, dois anos mais tarde, da Constituição de 1988, a qual elevou a criança a sujeito de direitos.

Nesse período, cursar a Habilitação para o Magistério, no 2º Grau, despontava inúmeras expectativas profissionais. Ao realizar o estágio, percebemos que o contexto escolar e o ser professor eram complexos, além do que havíamos imaginado, de maneira que seria preciso muito estudo e dedicação para ensinar os alunos.

Em 1989, tivemos uma experiência enriquecedora, ao assumir uma turma de pré-escola no Bairro Venda Branca, zona rural do município de Osvaldo Cruz, na função de professor de Educação Infantil, que nos fez perceber que, apesar das dificuldades, como a inexistência de transporte para os alunos e a falta de material didático e pedagógico, as crianças eram ávidas por aprender mais, assim como a professora em início de carreira. Nessa experiência, havia o reconhecimento das crianças, mas não da sociedade, menos ainda das políticas públicas, uma vez que, pelo trabalho como professora de Educação Infantil, recebia uma ajuda de custo que era repassada pelo Ministério da Educação (MEC) às Prefeituras Municipais.

Ao mesmo tempo, cursava Pedagogia nas Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI), em Adamantina/SP. Nessa época, a base teórica do curso nos intrigava pelo distanciamento com relação à atuação profissional.

Todavia, as discussões propostas em sala de aula pelos professores do curso e as trocas de conhecimento com os colegas de turma motivavam ainda mais para o exercício do Magistério.

Com a conclusão do Curso de Pedagogia, em 1991, e a aprovação em dois concursos, foi necessária a mudança para São Bernardo do Campo. Na oportunidade, assumimos uma turma de 4 anos na Educação Infantil e iniciamos a carreira nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos seguintes, a prática como professora de Educação Infantil na EMEI Antônio Pereira Coutinho, localizada na periferia do município de São Bernardo do Campo/SP, com crianças de seis anos, explicitou a relevância da Educação Infantil, as necessidades formativas dos docentes e, ainda, contribuiu para a conscientização de que era preciso buscar formação para o desenvolvimento profissional. Durante treze anos (de 1992 a 2004), o exercício na Educação Infantil demonstrou a existência de discrepâncias dos saberes dos profissionais, no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças e, até mesmo, à prática educativa desenvolvida pelos professores.

Já a prática como professora do Ciclo Básico, na EE Maurício Caetano de Castro, também em São Bernardo do Campo/SP, com alunos de 8 e 9 anos de idade, durante a década de 1990, propiciou a constatação de que aquelas crianças não tiveram oportunidade de frequentar a creche, apenas a pré-escola. Assim, a Educação Infantil não era concebida como um processo educacional que envolve a criança de 0 a 5 anos de idade, por consequência as crianças não tiveram acesso a uma educação de qualidade, como direito, durante seus primeiros anos de vida.

Naquela época, poucas vagas eram oferecidas nas creches, as quais eram entendidas como assistencialistas. Verificamos que faltava uma formação baseada no desenvolvimento integral, na convivência, na interação com outras crianças e adultos e, ainda, na construção de conhecimentos e aprendizagens.

A década de 90 do século XX foi marcada pela publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990) -, que representou um marco na história, uma vez que confirmou os direitos explicitados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e substituiu as legislações que não consideravam a criança como sujeito de direitos. A partir de 1996, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) reafirmou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a inseriu no sistema de ensino, o que provocou mudanças significativas no atendimento às crianças e no trabalho dos professores e das pessoas que atuavam em creches e pré-escolas.

Em 1999, foi publicada a Resolução CNE/CEB 1/99 (BRASIL, 1999), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e conferiu aos sistemas municipais e estaduais a responsabilidade pela organização pedagógica da Educação Infantil.

Dez anos depois, os direitos das crianças pequenas foram descritos na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), como indicadores de políticas públicas, o que não significou uma alteração considerável na educação das crianças pequenas, mas provocou impactos e representou desafios à Educação Infantil e, por consequência, para a formação de seus professores, conforme destacado por Silva e Garms (2011).

Durante a realização do curso de especialização “Texto – teoria e prática em sala de aula”, ocorrido na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, e o de Gestão Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, compreendemos que a teoria poderia iluminar a prática e vice-versa. Ao mesmo tempo, a experiência como Supervisora de Ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo concorreu para firmar

a constatação de que o projeto educativo prescrito na legislação não acontecia na prática educativa, em razão de que aos alunos da Educação Infantil bastava a preparação da criança para acompanhar o Ensino Fundamental, evidenciando a falta de atendimento aos direitos dessas crianças pequenas e a necessidade de formação dos profissionais, o que ficava explicitado durante a atuação como Supervisora de Ensino na rede estadual paulista, desde 2004.

Além disso, com um conhecimento mais amplo da realidade educacional e do desenvolvimento de uma consciência social, percebemos a urgência de assumir um compromisso com a democratização educacional e com um novo projeto de educação.

Contudo, a profissão de Supervisão de Ensino, assim como a do professor de Educação Infantil, ainda se depara com o desafio de desenvolver a profissionalidade, o que demanda assumir a missão teórica, conhecimentos e saberes específicos, compromisso político e ético, natureza específica da função e o sentido profissional, associados ao contexto da época.

Considerando que ainda hoje a Supervisão de Ensino procura se constituir profissionalmente, diante dos desafios existentes na área educacional, apresentamos um breve resgate histórico, com a intenção de entender o contexto vivido pela pesquisadora na busca pela profissionalidade.

A supervisão de ensino surgiu como orientadora do currículo escolar, na década de 60 do século XX, em meio ao crescimento da demanda escolar e do aumento de escolas, com a atribuição de fiscalizar, sem, no entanto, refletir sobre a sua organização, suas origens ou mesmo a sua elaboração. A supervisão foi criada pelo Estado com a implementação de política pública voltada ao controle escolar. De acordo com Silva Júnior (2004, p. 93), eis seu objetivo: "Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado."

Na década de 1970, a ação supervisora estava desqualificada para contribuir com a formulação de políticas públicas. Assim, o supervisor de ensino era incumbido de ser o "guardião das proposições legais", conforme afirma Silva Júnior (2010, p. 227).

Na década de 1980, ocorre a regulamentação da supervisão como categoria profissional, e a divulgação dos conhecimentos da teoria crítica e da história do currículo que geraram novas propostas e estudos a respeito do conhecimento escolar. Para Silva Júnior (2010, p. 229), com a ação supervisora na situação de "[...] guardiã das determinações externas, ela poderia alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva no interior da escola." Mas, na

verdade, nos anos finais das décadas de 1980 e 1990, a supervisão passou a contribuir com a implementação de políticas de avaliação em larga escala, o que revelou um paradoxo na relação entre supervisão, currículo e avaliação.

No período correspondente a década de 1990, a atuação profissional da supervisão de ensino esteve voltada para a implementação de políticas públicas pensadas por especialistas e encomendadas pelas autoridades, para atendimento das exigências do mercado econômico e dos organismos internacionais, principalmente no que diz respeito às avaliações de larga escala. Dessa forma, a supervisão de ensino, em meio à burocracia e à legalidade, não conseguia refletir coletivamente sobre a realidade das escolas, dos professores e dos alunos, nem sequer lutar por uma educação melhor.

Atualmente, a Supervisão de Ensino da Secretaria do Estado da Educação/SP possui atribuições vinculadas ao exercício profissional como agente público do sistema de ensino, em escolas estaduais, municipais e particulares, o que caracteriza o exercício profissional como supervisão de sistema.

O Decreto 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011) regulamenta a profissão e descreve, no artigo 72, as atribuições do Supervisor de Ensino, das quais destacamos a de "[...] assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do sistema" e a de "[...] realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o sistema de ensino." (SÃO PAULO, 2011, p. 62).

Apesar de a regulamentação da profissão de supervisor de ensino ter ocorrido na década de 1980, o discurso atual prescrito na legislação evidencia uma tarefa complexa que carrega as diferentes visões desde a sua origem, como a de fiscal do Estado, legalista, implementador de políticas educacionais e de manutenção da ordem.

Ressaltamos que o verbo "controlar" aparece, na legislação, marcando fortemente o exercício da supervisão, e que não há espaços coletivos para identificação, reflexão e elaboração de propostas para enfrentamento dos problemas educacionais, nem sequer de planejamento para atuação da própria supervisão. A prioridade continua sendo a execução e a implementação de políticas públicas desenvolvidas por especialistas.

Em contrapartida, Muramoto (1994, p. 138) alerta para outra perspectiva de atuação, a da transformação, com a alegação de que "[...] a consciência social coloca-nos cobranças internas, decorrentes dos compromissos assumidos com a transformação social, com a construção daquele mundo melhor, daquela nova ordem social que está no nosso horizonte."

Além disso, a mesma autora (MURAMOTO, 1994, p. 139-140) ressalta a desarticulação da ação supervisora e propõe a articulação com as instâncias formadoras de professores e, ainda, o desenvolvimento de ações cuja intenção seja "[...] consolidar a democratização da educação escolarizada em suas diversas instâncias", o que também foi proposto por Silva (2011).

Para Ferreira (2010, p. 237), a ação supervisora deve se preocupar não apenas com a qualidade do trabalho pedagógico, mas estar "[...] compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação –, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral", a fim de subsidiar as decisões políticas e empreender um compromisso social com um novo projeto de sociedade e de educação.

Eis o desafio: rompimento com o modelo de atuação pautado na racionalidade técnica e racionalidade prática, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade na Supervisão de Ensino, com base em conhecimentos profissionais e específicos para a transformação educacional e social, a partir da realização de projetos de formação e de supervisão. Eis o que procuramos com a profissionalidade, ser supervisora de ensino de sistema.

A busca pelo Mestrado em Educação era uma tentativa de compreender as questões surgidas na experiência profissional e na formação teórica, uma vez que pareciam distantes das necessidades percebidas como professora de Educação Infantil, professora dos anos iniciais e Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino de Tupã/SP.

A dissertação de Mestrado "Formação de Professores para a Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão", desenvolvida entre 2009 e 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, descreveu necessidades formativas e indicou pressupostos para iluminar uma discussão curricular na formação dos professores de Educação Infantil, o que fez despontar novas indagações.

Na época, verificamos que tal contexto reclama a urgência de uma parceria entre instituições de formação, supervisores de ensino e escolas. Para isso, apresentamos perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão, para desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, com o envolvimento dos professores do Curso de Pedagogia e dos Supervisores de Ensino. No entanto, essa articulação na formação ainda não é realidade, o que assinala novos questionamentos com relação à formação inicial, os quais nos conduziram para a pesquisa de Doutorado.

Esse relato evidencia a história profissional da professora que, procurando a constituição

do ser professor de Educação Infantil, se tornou Supervisora de Ensino e pesquisadora, ainda em busca da profissionalidade, tanto na profissão como na pesquisa.

Nesse contexto, percebemos que as visões de criança passaram da invisibilidade para a de uma criança ativa e sujeito de direitos, que ocorreu em função das reinvindicações sociais incorporadas nas legislações elaboradas pós-ditadura militar, nomeadamente a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as crianças passaram a ter direitos legais, como o da educação desde a mais tenra idade, como uma necessidade do século XXI, o direito de ser cuidada e educada por um professor, o que nos leva a revelar como compreendemos a criança, o professor, a docência e a Educação Infantil.

Concebemos a criança, assim como Kramer (1994), como sujeito histórico, criador de cultura, independentemente de sua classe social, e, do mesmo modo que Dahlberg, Moss e Pence (2003), como uma criança ativa, capaz de construir conhecimentos a partir dos relacionamentos que estabelece com outras crianças e com os adultos.

O professor de Educação Infantil, é entendido como um profissional intelectual, cujas características são diferenciadas dos demais, por conta das especificidades e características das crianças pequenas. A visão do profissional incumbido da educação das crianças pequenas foi alterada para a de um profissional denominado professor de Educação Infantil, que convive nos dias atuais com pessoas sem formação cuidando das crianças, principalmente nas creches e com com a concepção de “tia” e pajem.

Diante disso, a docência fundamentada em conhecimentos e saberes específicos atende às necessidades de um novo tipo de atuação profissional nas instituições de Educação Infantil, o que Cardoso e Reali (2016, p. 222) definem como “[...] um novo paradigma para a compreensão da docência” como sendo “de um sujeito que se reconhece como indivíduo em construção e em permanente mudança.”

Por sua vez, a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, é um momento privilegiado para que a criança amplie seu contexto de interação com outras crianças e com adultos, por meio da mediação realizada pelo professor para se apropriar de significados que contribuam com a “[...] construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo.” (MACHADO, 2000, p. 196).

Destarte, a problemática da pesquisa presente na relação entre formação inicial do

professor de Educação Infantil, desenvolvimento profissional e profissionalidade docente teve origem na formação inicial da pesquisadora, ampliada com o exercício da docência na Educação Infantil e alterada com a profissão de Supervisora de Ensino. Todavia, como pesquisadora ainda buscamos a profissionalidade.

Feitas essas considerações, expomos as contribuições das pesquisas acadêmicas selecionadas sobre profissionalidade docente com o objetivo de enriquecer a discussão através do mapeamento nos bancos de teses e dissertações produzidas na área de Educação, nos Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com notas iguais ou superiores a cinco. Para isso, selecionamos ainda pesquisas na base de dados de cada universidade (Quadro 1), cujo tema contemplava a palavra *profissionalidade*, no período compreendido entre 2006 e 2014, cujo início corresponde à publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a).

Durante a realização do mapeamento, procedemos à leitura das teses e dissertações, buscando suas contribuições para a constituição da profissionalidade docente. Nesse processo, encontramos 15 pesquisas (Anexo A) que tratam da profissionalidade docente, com abrangências diferenciadas, entretanto, apenas uma delas (SILVEIRA, 2014) investiga a profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, conforme evidenciamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Abrangência das pesquisas acadêmicas sobre profissionalidade docente

Autor(es)	**Universidades**	**Abrangência**	**Quantidade**
Del Bianco (2009) Carlos (2010)	Universidade Federal de Goiás Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Curso de Pedagogia	02
Pimentel (2010)	Universidade de São Paulo	Curso de licenciatura em Geografia	01
Pires (2015)	Universidade Federal de Minas Gerais	Curso de licenciatura em Música	01
Jesus (2014) Oliveira (2014) Salami (2013) Lopes (2010	Universidade Federal de Minas Gerais Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade do Vale do Rio dos Sinos Universidade de São Paulo	Educação Básica	04
Marquesin (2012) Ferreira (2006)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Anos iniciais	02
Peixoto (2006)	Universidade Federal de Goiás	Ensino Fundamental	01
Florentino (2013)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Ensino Técnico	01
Lopes (2013)	Universidade Federal de São Carlos	Educação do Campo	01
Silveira (2014)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação Infantil	01
Vieira (2009)	Universidade Federal de Uberlândia	Profissionalismo na Primeira República	01
		Total	15

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos dados da pesquisa.

É possível explicitar as abrangências contempladas pelos pesquisadores, para posteriormente demonstrar a relação estabelecida com a problemática em pauta e com o tema profissionalidade docente.

Del Bianco (2009) e Carlos (2010) pesquisam a profissionalidade no Curso de Pedagogia. Del Bianco (2009) analisa a profissionalidade docente, nos projetos dos Cursos de Pedagogia, percebendo que existe uma contradição presente na história educacional entre política e ética, no pragmatismo e no devir histórico.

Carlos (2010) investiga uma turma do Curso de Pedagogia - Programa Especial para Formação de Professor em Serviço, para descobrir como seria possível conseguir transformações no senso comum das professoras. Verifica que o desafio dos cursos de formação é "pensar a prática". Constata ainda que, no processo, duas dimensões são ressignificadas: a experiência docente no currículo e a unidade entre teoria e prática, colaborando com a autonomia docente.

Com efeito, Del Bianco (2009) e Carlos (2010) apresentam desafios à formação inicial no Curso de Pedagogia, como a superação das contradições existentes, sendo uma delas a questão de pensar a prática, a qual poderia acontecer junto com os professores das escolas e com os futuros professores.

Pimentel (2010) dedica seus estudos à profissionalidade, no Curso de Licenciatura em Geografia, examinando as aprendizagens dos alunos da Universidade Federal de Ponta Grossa, no período de realização do estágio curricular com o objetivo de identificar elementos e dimensões da profissionalidade docente nas ações do estágio. Durante essa pesquisa, nota que tanto os saberes da docência quanto o *habitus* na prática docente constituem os eixos da formação, com ênfase na prática. Nesse processo, os professores da escola concebem o estágio como espaço de trocas de experiências e se veem como orientadores dos estagiários, apontando a falta de integração com a universidade e com os professores supervisores de estágio.

Na pesquisa de Pimentel (2010), observamos a preocupação com o estágio como um processo valioso para a formação de futuros professores, em parceria com as escolas e com os professores que lá trabalham.

Pires (2015), por seu turno, estuda a profissionalidade emergente nos licenciandos de música participantes do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a fim de entender sua relação com as propostas de formação docente. Constata a fragilidade da

profissionalidade sob a influência da racionalidade técnica e a priorização nos conhecimentos específicos, principalmente os instrumentais, nos cursos de licenciatura de música. A pesquisa destaca a importância de programas como o PIBID para a formação dos futuros professores, assim como da construção de conhecimentos específicos e de conhecimentos éticos para fortalecimento da profissionalidade docente.

Jesus (2014) e Oliveira (2014), Salami (2013) e Lopes (2010) priorizam a Educação Básica, sendo que Jesus (2014) pesquisa como os professores de Geografia que atuam na Educação Básica se apropriam do uso da tecnologia e o que isso revela sobre a sua profissionalidade. Com base no retrato da realidade, verifica que o grupo pesquisado apresenta questões que interferem no desenvolvimento profissional e na construção da profissionalidade, o que demanda uma compreensão crítica do trabalho do professor com base na práxis, além das questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Oliveira (2014), fazendo um mapeamento de pesquisas sobre identidade docente nos contextos de trabalho docente na Educação Básica, a partir da construção de retratos sociológicos, percebe a influência das políticas públicas educacionais, a manutenção do *habitus* e a reconfiguração identitária.

Salami (2013) analisa, em sua pesquisa, as trajetórias profissionais dos professores da Educação Básica numa perspectiva da inovação pedagógica. Nesse processo, verifica que as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais contribuem com a constituição da profissionalidade docente e com a inovação pedagógica. Constata, ainda, que os professores assumem um compromisso ético e social, que a concepção dos professores rege a sua prática, que a formação continuada é uma necessidade diante das mudanças, que a sala de aula é um laboratório para experiências inovadoras, que os professores aprendem com os alunos, quando eles se tornam fonte de saber.

Lopes (2010) observa conhecimentos e saberes dos professores de Geografia da Educação Básica, quanto à realização de um trabalho pedagógico-geográfico voltado para a profissionalidade docente. Quanto à formação inicial, explicita a necessidade de um currículo que contemple os conhecimentos específicos e os pedagógicos, além de estratégias e meios adequados para o desenvolvimento profissional e superação dos modelos de formação em que o professor é mero executor. Propõe que os estágios sejam espaços para a produção de novos saberes, com vistas à conscientização de uma cultura profissional, em que o ofício docente seja reconhecido como um trabalho intelectual, a fim de que os professores possam desenvolver o papel de “intelectuais públicos”.

Assim, Jesus (2014) e Oliveira (2014), Salami (2013) e Lopes (2010) revelam preocupações com a constituição da profissionalidade docente, como a compreensão crítica do trabalho do professor a partir da práxis, estágios otimizados para o reconhecimento e valorização de um trabalho intelectual pelos professores com perspectivas de desenvolvimento profissional como "intelectuais públicos", influência das políticas públicas, manutenção do *habitus*, reconfiguração identitária, existência do encantamento e desencantamento pela profissão.

Marquesin (2012) e Ferreira (2006) focam suas pesquisas nos anos iniciais, sendo que Marquesin (2012) investiga como os espaços de formação contribuem para constituição da profissionalidade docente e construção de conhecimentos matemáticos. Verifica que os alunos da formação inicial podem constituir a profissionalidade, desde que inseridos no contexto escolar e que participem das aulas, com o objetivo de estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos dos conteúdos e da didática, desde que haja reflexão sobre o processo e que esta seja significativa para sua aprendizagem como futuro professor.

Ferreira (2006) estuda os discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para entender os próprios profissionais, seu cotidiano, seu trabalho e a profissionalidade docente. Os resultados indicam a necessidade de constituição da professoralidade, aprofundamento das suas condições de trabalhadoras. O estudo focaliza ainda a fragilidade da profissionalidade docente.

Averiguamos que as pesquisas de Marquesin (2012) e Ferreira (2006) sobre profissionalidade nos anos iniciais evidenciam possibilidades e fragilidades na constituição da profissionalidade docente. Tais pesquisas indicam a reflexão para aprendizagem dos futuros professores e a discussão da condição dos professores como trabalhadoras.

Peixoto (2006), de seu lado, pesquisa a profissionalidade no Ensino Fundamental e a especificidade na ação e na formação de professores em Educação Ambiental, os seus saberes e conhecimentos, apontando para a fragmentação e a descontinuidade das atividades. Constatamos a preocupação com a fragmentação e a descontinuidade das ações para a construção da profissionalidade no Ensino Fundamental.

Florentino (2013) examina a profissionalidade no Ensino Técnico, estudando quais os caminhos que os professores do Ensino Técnico usam para constituir ou reconstituir a profissionalidade. Nesse processo, identifica que os professores desejam mudanças, mas não

conseguem romper com o paradigma tradicional e que ainda não veem a escola como um espaço para construção coletiva. Observamos a preocupação com o rompimento do paradigma tradicional, uma vez que os professores anseiam por mudanças, no Ensino Técnico.

Lopes (2013), em sua pesquisa, analisa o processo de constituição da profissionalidade docente de professores da Educação do Campo, que atuam em turmas multisseriadas ribeirinhas na Ilha de Marajó. Verifica que o trabalho docente se apresenta permeado por limitações e a possibilidade de engajamento, na comunidade ribeirinha. Além disso, observa a presença da dimensão afetiva e da construção do trabalho social do professor. Explica que a práxis, concebida como intervenção na realidade, a partir da tomada de consciência do educador e da postura como sujeito de mudança, é o que demonstra autonomia e responsabilidade do professor, base da profissionalidade docente e caminho para a superação da precarização da Educação do Campo. Na pesquisa, identificamos que a profissionalidade dos professores da Educação do Campo está relacionada à autonomia e à democracia, visto que extrapola o ambiente escolar e a educação do campo, para uma intervenção social na realidade.

Silveira (2014), objetivando compreender a profissionalidade dos professores de Educação Infantil, estuda as concepções e os fatores para descobrir como o território pedagógico pode se transformar em um elemento instaurador da profissionalidade docente do Professor de Educação Infantil, a qual definiu como formação contínua, uma caminhada ao longo da vida pessoal e profissional. Como resultado de revisão bibliográfica realizada, esta é é a única pesquisa que se preocupa com a profissionalidade dos professores de Educação Infantil, especificamente com as concepções e fatores que contribuem para a constituição da profissionalidade docente.

Vieira (2009) investiga o significado do termo *profissionalismo*, examinando os profissionalismos construídos nas trajetórias de profissionais da educação, professores municipais de Uberabinha, durante a Primeira República. Nesse processo, compreende o profissionalismo da profissão do professor e verifica que, no exercício da profissão de professor, existem vários tipos de profissionalismo, como o responsável, o competente, o sacerdotal, o associado e o prático. Trata-se de estudo que recorre ao passado, período da Primeira República, para encontrar os profissionalismos daquela época.

No processo de mapeamento realizado com o tema profissionalidade docente, nas teses e dissertações da área de Educação, identificamos que, além da abrangência em comum, as 15 pesquisas apresentam preocupações com a constituição da profissionalidade docente pelos professores, das quais destacamos algumas que também nos preocupam e, mais, nos desafiam

como pesquisadores e educadores:

. Superação das contradições existentes na formação inicial, sendo que uma das formas de progresso, nesse aspecto, é pensar a prática, junto com os professores/formadores, os professores das escolas e com os futuros professores;

. Realização do estágio como um processo valioso para a formação de futuros professores, em parceria com as escolas e com os professores;

. Realização dos estágios, para reconhecimento e valorização do trabalho intelectual realizado pelos futuros professores, com perspectivas de desenvolvimento profissional;

. Participação dos futuros professores em programas, como o PIBID, para construção de conhecimentos específicos e de conhecimentos éticos;

. Promoção da reflexão para estabelecimento de relações entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos dos conteúdos e da didática pelos futuros professores;

. Promoção da discussão sobre a condição dos professores como trabalhadores ou trabalhadoras;

. Superação da fragmentação e da descontinuidade de ações nas políticas públicas e na formação;

. Superação do paradigma tradicional com a promoção de mudanças nos contextos escolares e de formação;

. Implementação de ações que promovam a autonomia dos professores e a democracia, nos ambientes escolares e na formação inicial, com vistas a uma intervenção social na realidade.

É evidente que essas preocupações apontadas e aqui destacadas demonstram a maior de todas as preocupações: a do desenvolvimento da profissionalidade docente pelos professores. Ademais, revelam o quanto precisamos de estudo, de abertura, de compromisso político e ético, de sorte a transformar tais desafios em ações e, assim, romper com concepções e crenças arraigadas as quais colaboram apenas para a manutenção daquilo que já existe, a semiformação. De acordo com os ensinamentos de Adorno (1995) semiformação pode ser entendida como um processo educativo que visa a adaptação aos padrões sociais, sem reflexão crítica e sem possibilidades de emancipação, mas que conduz o homem ao conformismo.

Por outro lado, a profissionalidade docente é um processo de conscientização crítica, fortalecimento da autonomia profissional e desenvolvimento profissional, sempre em constituição pela conjunção de peculiaridades próprias de cada profissão, inclusive de conhecimentos profissionais e específicos. A relação de interdependência entre desenvolvimento profissional, formação inicial e profissionalidade docente contribui com a formação do profissional do professor de Educação Infantil, no que tange às suas especificidades, fortalecimento da autonomia e constituição da identidade profissional, já que a formação inicial é um momento oportuno para o estabelecimento de condições necessárias, elaboração e execução de projetos de formação e de supervisão capazes de apoiar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, consideramos que o estágio supervisionado pode colaborar na formação profissional, por meio da reflexão, socialização e integração dos saberes específicos para ser professor, a partir das necessidades formativas, dos indicadores de profissionalidade docente adotados na tese, num processo denominado por Roldão (2004) e Roldão et al. (2006) como formação por imersão.

Dessa maneira, a constituição da profissão ainda é algo a ser conquistado pelos professores de Educação Infantil, uma vez que o termo “professor de Educação Infantil” é recente, no Brasil, cuja procedência se deu nas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas, inclusive com o surgimento da necessidade de educação das crianças pequenas, de instituições próprias e de profissionais qualificados que atendam a essas necessidades e às características próprias da faixa etária. Assim, a profissionalidade dos professores de Educação Infantil passa a ser condição para uma atuação profissional autônoma, responsável e comprometida com a educação e cuidado das crianças, a qual considere suas necessidades físicas, emocionais e sociais.

Com o desenvolvimento da profissionalidade docente, a profissão de professores de Educação Infantil, fundamentada em conhecimentos e saberes, satisfará a requisição de um novo profissional para as crianças pequenas, desempenhando novos papéis e novas funções. O amparo na Pedagogia da Infância e nos indicadores de profissionalidade, pautados em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000; 2005), representará ganhos consideráveis na qualidade da Educação da primeira infância, com desdobramentos para as demais etapas da Educação Básica.

Para isso, a lógica da formação inicial precisa ser alterada e o estágio supervisionado, planejado para articular teoria e prática em parcerias com as escolas, com momentos para reflexão crítica, socialização e tematização da prática, juntamente com os professores da escola,

com o supervisor de ensino e com os formadores do Curso de Pedagogia, a fim de se aprender a ser professor de Educação Infantil e desenvolver a profissionalidade docente, na reflexão crítica e na práxis.

Para responder ao problema da pesquisa, defender a tese e alcançar os objetivos elencados, organizamos o texto em seções, conforme expomos a seguir.

Na introdução, descrevemos nossa trajetória de formação, focalizando a formação profissional até o início do Doutoramento, demonstrando a problemática da pesquisa, o problema e os questionamentos que motivaram a investigação, bem como as dificuldades para desenvolvimento da profissionalidade docente como professora de crianças pequenas e como Supervisora de Ensino. Além disso, apresentamos o resultado do levantamento de teses e dissertações, onde verificamos apenas uma pesquisa tratando da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil (SILVEIRA, 2014).

Na segunda seção, tratamos da formação dos professores no Brasil, com o objetivo de contextualizar acontecimentos históricos, políticos e sociais, além da controvérsia sobre a necessidade de Educação Infantil e formação de professores para creches e pré-escolas.

Na terceira seção, discutimos a profissionalidade docente, a partir da constituição da profissão de professor e do processo de desenvolvimento profissional enquanto categoria, enfatizando os conhecimentos e saberes, inclusive os específicos para ser professor de Educação Infantil. Por fim, abordamos a profissionalidade do professor de Educação Infantil.

Na quarta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, a caracterização da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente e dos participantes da investigação, procedimentos metodológicos, análise dos dados, de acordo com a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e o tratamento dos resultados, com a utilização da técnica denominada triangulação, conforme os ensinamentos de (Minayo; Assis; Souza, 2005). Além disso, expomos os dados da pesquisa em cada um dos procedimentos de obtenção de dados, como a pesquisa documental sobre o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia, seguida pelos dados obtidos no questionário aplicado, em 2013, a 67 alunos do Curso de Pedagogia. Por último, mostramos as informações provenientes da entrevista realizada, em 2015, com uma amostra de 11 alunos desse grupo, com o intuito de responder aos questionamentos da pesquisa.

Na quinta seção, com a intenção de atender ao objetivo geral da pesquisa, empreendemos a análise em triangulação, reunindo teoria e prática e os diferentes pontos de vista do pesquisador e dos informantes da pesquisa, de acordo com os ensinamentos de Minayo,

Assis e Souza (2005). Analisamos os dados colhidos na pesquisa documental, no questionário e na entrevista, buscando o diálogo entre os procedimentos adotados, os referenciais teóricos e os indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Por último, alinhavamos as considerações finais, como uma tentativa de descrever o percurso realizado na pesquisa, de modo a poder responder à pergunta e aos questionamentos referentes ao problema, atender aos objetivos, defender a tese, com posterior apresentação de recomendações decorrentes do estudo concretizado. Após as considerações finais, apresentamos as referências utilizadas neste trabalho, os apêndices e os anexos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta seção, discutimos a formação dos professores no Brasil, a partir do surgimento dessa necessidade, com o objetivo de contextualizar acontecimentos históricos, políticos e sociais que contribuíram para a situação atual dessa formação, no país, em geral, e no Curso de Pedagogia, em particular, inclusive do professor de Educação Infantil.

Para isso, organizamos o texto em cinco partes: na primeira, destacamos o resgate, mesmo que breve, da história da formação inicial de professores e do Curso de Pedagogia, no Brasil. Na segunda parte, recuperamos um pouco da história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Na terceira parte, apresentamos o mapeamento de dissertações e teses, com a intenção de identificar o progresso dos estudos e os desafios atuais da formação inicial. Na quarta parte, exibimos o mapeamento para destacar o estágio supervisionado, evidenciando as contribuições dos pesquisadores e as perspectivas, na atualidade, para a formação de professores de Educação Infantil. Na quinta parte, discutimos a controvérsia existente com relação a existência de professores nas creches e pré-escolas e a necessidade de formação destes, considerando-os como profissionais.

2.1 Curso de Pedagogia: formação e regulação

Iniciamos com a história da formação inicial de professores e do Curso de Pedagogia, no Brasil, considerando o contexto histórico, político e social. Para isso, adotamos os períodos de formação dos professores caracterizados por Saviani (2009), acrescentando o sétimo período, a partir da publicação da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), que determinou a reorganização dos Cursos de Pedagogia.

No Brasil, não havia formação de professores até a Independência, que ocorreu em 7 de setembro de 1822. A preocupação com a formação de professores surgiu somente depois, como meio para instruir a classe popular. Esse primeiro período foi denominado por Saviani (2009) como ensaios intermitentes, que se deu entre 1827 e 1890. Nele, são criadas as Escolas Normais responsáveis pela formação de professores, cujo objetivo era preparar docentes para ensinar as primeiras letras.

A formação de professores nas Escolas Normais tinha a intenção de ser específica, mas o que se deu foi a transmissão dos conteúdos das escolas de primeiras letras, cujo currículo era composto pelas matérias que seriam ensinadas aos alunos dessas escolas. O pressuposto desse modelo de formação é que "[...] os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico." (SAVIANI, 2009, p. 144).

O segundo período, ocorrido de 1890 até 1932, foi caracterizado por Saviani (2009, p. 143-144), pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, quando foi realizada a reforma paulista da Escola Normal, com enriquecimento curricular e prioridade na prática, cuja inovação foi a construção da escola-modelo junto à Escola Normal. O pressuposto desse modelo de formação era baseado na organização curricular, preparação didática e pedagógica dos professores, o que foi considerado como referência e seguido pelo país todo.

De acordo com Silva (2011), somente no início do século XX é que surgiu a preocupação com a formação de professores para o nível secundário, em cursos regulares e específicos.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1927, cria escolas no país e, por consequência, a necessidade de formação de seus professores.

Além disso, é possível verificar que, até a década de 30 do século XX, não havia interesse do Estado em oferecer a formação dos professores no Brasil. Porém, com a crise na economia cafeeira, quebra da bolsa de Nova York e alterações no modelo econômico da agricultura para a indústria, surgiram novas demandas de mão de obra, com consequentes cobranças educacionais, exigindo do Estado atenção para a formação de professores.

No período de 1932 a 1939, tem-se o terceiro momento de formação de professores, caracterizado pela organização dos Institutos de Educação e as reformas de Anísio Teixeira, em 1932, no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo, em 1933, em São Paulo. Tais reformas estruturaram os Institutos de Educação "[...] como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa." (SAVIANI, 2009, p. 145).

O pressuposto da formação de professores, nos Institutos de Educação e das Escolas de Professores, as quais funcionaram nesses institutos, era de "[...] incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico." (SAVIANI, 2009, p. 146).

A formação ganhou força com o Decreto-lei 1.190, de 1939 (BRASIL, 1939), o qual

regulamentou o Curso de Pedagogia, para a preparação de bacharéis, especialistas e professores para atuar nas Escolas Normais. Conforme Silva (2002), o Curso de Pedagogia tinha a missão de formar bacharéis e licenciados, no esquema 3+1, sendo que os três primeiros anos formavam professores de várias disciplinas para exercício nas escolas secundárias e mais 1 ano de didática formava professores para as Escolas Normais, cujo pressuposto era de que a formação de professores necessitava priorizar um currículo focado nas disciplinas e na cultura geral, enquanto a didática poderia ser vista por último.

No período de 1932 a 1939 ocorre um momento relevante para a profissionalidade docente dos professores no Brasil com a mudança econômica e premência do desenvolvimento do país, o que resultou na ampliação do número de professores em consequência da ampliação do número de escolas, além de ter ocasionado, em decorrência, a necessidade de formação de professores e a criação do Curso de Pedagogia.

A criação do Curso de Pedagogia, para Saviani (2009), caracterizou o quarto momento de formação de professores, compreendido entre 1939 e 1971, quando os Cursos de Pedagogia foram organizados e as Escolas Normais se consolidaram como instituição de formação.

Nessa época, não havia preocupação com a formação para ser professor de Educação Infantil, uma vez que ainda não tínhamos um projeto educativo brasileiro que contemplasse as crianças pequenas, portanto, não havia necessidade de um profissional formado como professor de Educação Infantil. No entanto, no Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), a Lei Orgânica do Ensino Normal, notamos que o jardim de infância e as escolas primárias seriam anexos às Escolas Normais e aos Institutos de Educação, cujo objetivo era formar professores do ensino primário.

A década de 50 do século XX foi marcada pela expansão significativa da escolarização básica, cuja atenção estava voltada para as condições culturais e para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Durante a década de 1960, imperou o modelo desenvolvimentista na política nacional e, na educação, cuja preocupação era com a preparação de técnicos para atender ao mercado de trabalho. Nesse período, tivemos a Terceira Revolução Industrial e o aumento na demanda escolar, com grande impacto sobre as políticas educacionais, que exigiu reorganizações nas instituições escolares e no trabalho dos professores.

Com isso, a preparação de professores ficou ainda mais abreviada, com a promulgação da LDB – Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), a qual atribuiu características profissionalizantes para a formação de professores, com a definição de currículo mínimo para o curso.

Os estudantes dos cursos de Pedagogia demonstraram, durante toda a década de 60 do século XX, que não estavam contentes com a formação e a inserção no mercado de trabalho, mais tarde atribuída à falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia. Os estudantes se organizaram para apresentar suas reinvindicações, em 1967, no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, com a escrita de um documento onde explicitavam a indefinição do curso, relacionando-a com a regulamentação da profissão.

Nesse tempo, o país vivia no regime militar, com pouca liberdade e muita repressão, inclusive com mortes e extradições de diversas pessoas que se opunham ao autoritarismo de quem detinha o poder, os militares. Estes implantaram ações autoritárias, como perseguições políticas, repressão às manifestações de organizações profissionais e às que eram contra o regime militar.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), o país foi palco da Reforma Universitária, com a implantação das aspirações do regime militar, com abertura para a pós-graduação, mas com regras que limitavam as pesquisas. Essa lei reconheceu a formação de professores e definiu a atuação em escolas dos especialistas em Administração, Supervisão e Inspeção.

Dessa forma, era necessário que o Curso de Pedagogia formasse para Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção, além da formação docente para as Escolas Normais e professor primário, o que – concordamos com Silva (2006) – era um absurdo, pois o curso era curto e tinha a incumbência de formar diversos profissionais.

De acordo com Saviani (2008, p. 202), essa ideia de formação de técnicos em educação nasce do "[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade", como nas fábricas. Nesse sentido,

> [...] o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 202).

Na década de 1970, as preocupações estavam voltadas para as características dos alunos, de suas famílias e dos ambientes de que provêm, direcionando-se para a relação entre nutrição

e aprendizagem, instrumentos de avaliação e estratégias de ensino.

Nesse período, surgiu a questão dos cuidados e educação das crianças pequenas, principalmente dos filhos das trabalhadoras, porque movimentos populares apresentaram a exigência de guarda, proteção e educação, em face do crescimento urbano acelerado e da entrada feminina no mercado de trabalho, segundo Rosemberg (1985). A industrialização e os imigrantes colaboraram para que fossem criadas formas de atendimento às crianças pequenas, inclusive pelos donos de fábricas.

Além disso, também a Igreja foi sensibilizada pela situação das mães que tinham de trabalhar, começando a organizar espaços para atendimento das crianças, numa perspectiva filantrópica e assistencialista.

A partir da Lei nº 5.692/71 – Reforma do Ensino (BRASIL, 1971), ocorreu o quinto momento de formação de professores, entre 1971 a 1996, identificado por Saviani (2009, p. 147) com a "[...] substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério" em duas modalidades básicas: "[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau."

Nesse tempo, o Curso de Pedagogia era responsável pela formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), assim como de diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino, denominados especialistas da educação. A formação para atuação com crianças pequenas estava presente como uma habilitação a ser adquirida, cursando-se um ano a mais da HEM - Pré-escola.

Entretanto, o debate sobre o Curso de Pedagogia foi ampliado, a partir da criação de um núcleo comum e de uma proposta de redefinição da formação do bacharel e do licenciado, pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (PIMENTA, 2002a).

A década de 1980 foi influenciada por teóricos como Paulo Freire (1967) e Saviani (1980), os quais questionavam a utilização de técnicas para resolver os problemas da educação. Ao mesmo tempo, as pesquisas educacionais foram enriquecidas com abordagens críticas e marxistas. Contudo, não havia alteração no currículo dos cursos de formação de professores, que permaneciam organizados para primeiro apresentar a teoria e depois a Prática de Ensino e o estágio.

A Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982) revelou uma tentativa de precarização da formação

dos professores, por meio da implementação de cursos com poucas horas, para a docência com crianças de 7 a 15 anos, cuja formação era chamada de Habilitação no Magistério para lecionar no Ensino Fundamental, com cursos de curta duração.

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi criado em 1982, pelo governo federal, com o objetivo de garantir melhoria na formação dos professores. Tal formação acontecia no então chamado 2º Grau.

Depois de duas décadas de regime militar no poder, aconteceu, em 1985, o fim da Ditadura Militar e, por consequência, tivemos mudanças no âmbito político, social e até mesmo econômico do país.

Para Kuhlmann Júnior (2000), a partir desde 1985, tivemos aumento no número de creches e pré-escola, o que parecia interessante para as políticas públicas. Assim como Craidy e Kaercher (2001), acreditamos que isso ocorreu por conta das alterações no papel social das mulheres, com sua saída para o trabalho, com uma nova organização das famílias e novas visões de infância, todavia, acrescentamos que era interessante ao sistema econômico da época dispor da mão de obra das mulheres.

No período de 1985 até 1990, tivemos o retorno de diversas pessoas exiladas ao país, após a Ditadura Militar, com contribuições para a educação e para as pesquisas educacionais, que eram restritas. Simultaneamente, movimentos sociais e políticos lutavam pela democracia no país. A sociedade reivindicava educação com qualidade, enquanto os cursos de Pedagogia passavam por reforma curricular.

Nessa época, tivemos a instalação da Nova República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual revelou direitos nunca vistos pela sociedade brasileira, como a gestão democrática do ensino público e o atendimento às crianças com até 6 anos, em creches e pré-escolas. Assim, a criança passou a ter o direito à Educação Infantil, reconhecido no artigo 208, inciso IV, o qual estende esse direito para as crianças até 5 anos de idade, em creche e pré-escola (BRASIL, 1988).

Assim, a década de 1980 foi marcada por movimentos de redemocratização da sociedade e pela busca de qualidade na educação, inclusive com perspectivas para melhorar a formação de professores e de atendimento das crianças pequenas, em função do contexto histórico e social do país e do discurso democrático:

> [...] a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições gerais econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. (FREITAS, 2003, p. 139).

Nesse período ocorre um momento relevante para a Educação Infantil no Brasil com a exigência da sociedade quanto a educação das crianças pequenas, em decorrência da saída da mulher para o mercado de trabalho e da necessidade de contarem com um lugar para deixarem os filhos. Esse contexto social e econômico estimulou a visão e a prática assistencialista na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo em que se dava a abertura das escolas às classes populares, com consequente aumento no número de professores para atendimento à população que ainda não tinha experimentado o direito à educação, em espaços escolares, aconteciam encontros para debater a formação do professor, como o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais de Educação. Para Freitas (2003), foi nesse período que nasceu um movimento que, nos anos 1990, se constituiria como Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, a qual teria desempenho basilar na discussão sobre a formação tecnicista proposta aos professores pelo Estado.

De acordo com Brzezinski (1996, p. 24), esses movimentos apontavam questões necessárias para a formação de professores, como a "[...] concepção do homem que se deseja formar, para qual tipo de sociedade se formam professores e o porquê de se formar esses educadores."

Foi também na década de 1990, que se realizou, em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a adesão de 155 países, que assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual deveria ser desenvolvida até o ano de 2000, com novas agendas firmadas em Dakar, no Senegal, em 2000. Essa declaração atribuía compromissos para esses países, como a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo.

O Estado, para cumprir tais acordos, aceitou influências dos organismos internacionais, implementadas através de assistência técnica e financeira, estudo e financiamento de projetos. Tais controles se davam pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com base no estabelecimento das metas do Milênio, por meio da *Oficina*

Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) e do *Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe* (PRELAC). O Banco Mundial (BM) exercia influência, com financiamento de projetos para a reforma educacional e para a formação de professores, enquanto o FMI – Fundo Monetário Internacional priorizava as políticas educacionais.

Fernandes Costa (2015) cita, por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável por programas educacionais estatísticos que comparam o Brasil com outros países, cuja autoridade se dá pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), dos *Indicators of National Education Systems* (Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais – INES). Segundo a autora, tais estudos são usados para divulgação de experiências bem-sucedidas e são referência para o Banco Mundial e a UNESCO.

Com isso, países da América Latina, como o Brasil, desencadearam, na década de 1990, a expansão das políticas neoliberais pelo Estado. Assim, as políticas sociais e educacionais passaram a atender às exigências de organizações internacionais para reestruturação dos sistemas educacionais. No entanto, o discurso era de políticas educacionais para melhorar a qualidade do ensino, da escola e da formação dos professores, com a instituição de cursos superiores para a formação de professores de crianças pequenas. As ações eram impostas pelo Banco Mundial, direcionadas à reforma do Estado, para satisfazer as exigências do mercado, com valorização da competitividade, enquanto os discursos se pautavam em nome do progresso, da ampliação e universalização da educação, além da erradicação do analfabetismo.

Nessa perspectiva, tivemos a reforma do Estado e a consequente reforma educacional determinadas pelas regulamentações das políticas neoliberais, inclusive para a educação superior, com base no atendimento a racionalidade econômica e da sociedade competitiva. Todavia, no campo educacional, o destaque foi para a iniciativa privada, ao invés de ser quanto aos direitos sociais, para a construção de uma sociedade mais justa.

A exceção foi a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, o qual foi considerado um marco diante das legislações anteriores, reafirmando o contido na Constituição de 1988, a respeito dos direitos das crianças, inclusive direito à educação.

Entretanto, a divulgação dos fracassos escolares, como problemas de aprendizagem, falta de professores e a qualidade educacional fez com que surgisse a preocupação com a

formação de professores. Desse modo, aconteceu um movimento de revisão das propostas de formação e do trabalho docente, influenciado pelo relatório *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former e reternir des enseignantes de qualité*, elaborado pela OCDE, inclusive com o objetivo de atrair, formar e reter professores de qualidade (FERNANDES COSTA, 2015, p. 52).

Por consequência, o primeiro movimento de reforma da formação docente teve início na metade da década de 1990, com a publicação de diretrizes para a educação brasileira, ampliação da carga horária de estágio, alteração das instituições formadoras, implantação de competências, cujas sugestões eram de revisão da formação docente, em prol da profissionalização docente.

No período anterior à promulgação da LDBEN – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), instala-se no país uma discussão sobre a educação da primeira infância, sobre o papel educacional das creches e pré-escolas, inclusive com o apoio da sociedade e com a publicação pelo MEC dos documentos "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" e "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças".

Com a LDBEN – Lei nº 9394/96, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica e os professores dessa etapa têm o direito à formação. Esse foi o marco histórico para o sexto período, compreendido entre 1996-2006, segundo Saviani (2009), marcado pela prioridade de formação no Ensino Superior, com a criação dos Institutos de Educação e Escolas Normais.

Silva (2011, p. 56) lembra que essa lei foi aprovada num momento histórico da política e da economia, o da globalização. Esse período trazia uma expectativa de modernidade ao país, ao mesmo tempo em que o insere no modelo neoliberal.

A LDBEN determinou como seriam as etapas da Educação Básica, inclusive – como se frisou – a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, como primeira etapa, cuja finalidade é "[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família." (BRASIL, 1996, art. 29).

Assim, garantiu direitos às crianças de 0 a 5 anos, como o de atendimento em creches e pré-escolas, padrões mínimos de qualidade na Educação Infantil, mas não primou pela obrigatoriedade e nem pelo atendimento oferecido gratuitamente pelo Estado.

Quanto à formação de professores para Educação Básica, a LDBEN priorizou a cursada no ensino superior, inclusive para os professores que desejassem atuar na Educação Infantil, por consequência, aumentou a demanda no Curso de Pedagogia, o que consideramos um aspecto fundamental para a garantia dos direitos das crianças e da constituição do profissional. Os artigos 61, 62 e 63 da LDBEN (BRASIL, 1996) regulamentam a formação de professores, prescrevendo a articulação teoria e prática, indicando a criação dos Institutos Superiores de Educação e o consentimento pela formação em nível médio.

Com relação ao estágio, a LDBEN apresenta um presságio de alteração nos artigos 61 e 82 no que se refere a concepção, que prevê o estabelecimento de normas para realização do estágio e a associação teoria-prática, respectivamente.

Antes de 1996, a formação para a Educação Infantil não tinha uma regulamentação legal, Machado (2000) menciona que temas da Educação Infantil não faziam parte dos cursos de formação. Oliveira (2016) considera essa mudança significativa, já que as legislações anteriores apenas remetem ao zelo pelas crianças pequenas. É evidente o avanço da legislação quanto ao direito infantil e ao reconhecimento da criança, com respeito à educação. Todavia, é necessário levar em conta os diversos desafios que ainda temos, em relação ao atendimento a esses direitos. Mesmo nos dias atuais, é possível afirmar que tanto o acesso quanto a qualidade na instituição educacional continuam deixando a desejar, principalmente para as famílias de baixa renda.

Para Saviani (2008), a LDBEN – Lei nº 9394/96 determinou as condições de formação, mas não revelou um processo democrático, conforme sustentado pelo governo, nos meios de comunicação. Além disso, retomou a discussão sobre a existência dos cursos de Pedagogia e "[...] criou os Institutos Superiores de Educação que poderiam oferecer, assim, como o Curso de Pedagogia, a formação para atuação na Educação Básica." (SILVA, 2011, p. 56).

A Resolução CNE/CEB n°1/1999 confirma, no artigo 1º, que os Institutos Superiores de Educação (ISE) seriam espaços de "[...] formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica." (BRASIL, 1999a).

Essa legislação foi questionada pelos educadores, até que o Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000) modificou o Decreto nº 3.276/99 (BRASIL, 1999b), segundo o qual a formação em nível superior de professores deveria ocorrer, exclusivamente, em cursos normais superiores. A palavra "exclusivamente" fortalecia a atuação dos ISE, porém, foi alterada pelo termo "preferencialmente".

A LDBEN 9394/96 dispõe sobre a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que entrevê um novo cenário em relação à profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no Brasil. Em decorrência surge a necessidade de professores para educar e cuidar as crianças pequenas, de formação específica destes e de alterações na visão assistencialista existente nas creches e pré-escola.

Após a publicação da LBDEN (BRASIL, 1996), surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição dos sistemas de avaliação, cujo discurso era a melhoria da qualidade de ensino e a inclusão, conforme preconizado pelo modelo neoliberal, adotado pelos governos. Em acréscimo, a finalidade era concretizar os intentos neoliberais e "[...] adequar o Brasil a nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos", usando o discurso de construção de uma educação democrática (FREITAS, 2003, p. 143).

Várias tentativas de desenvolver projetos próprios de formação de professores ocorreram nos Cursos de Pedagogia, no Brasil, durante a década de 1990, em função da valorização da formação e da profissionalização, da integração teoria e prática e da formação do professor reflexivo. No entanto, tais propostas ainda não foram suficientes para a formação de professores profissionais, apenas reforçaram a distância entre a teoria dos cursos e a prática, consequentemente, revelaram a desprofissionalização dos professores.

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação divulga vários pareceres a respeito da formação do professor em licenciatura plena e normal superior, como o Parecer CNE 9/2001 (BRASIL, 2001a), o qual apresenta a inovação de que a prática deveria ser reflexiva e acontecer desde o primeiro até o último ano do curso, o que lançou o desafio de realização de um trabalho integrado ao estágio, de modo a "[...] superar a concepção de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria." (BRASIL, 2001a, p. 23).

Já o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b) indica uma concepção voltada para a formação profissional, propondo que a prática seja teorizada durante o curso, não apenas no estágio. Preconiza que haja parceiros mais experientes para refletir com o estagiário as suas observações e a suas práticas do estágio, o que demonstra a necessidade de regência, além da observação.

Assim, a política nacional contribuía para um contexto de incerteza para os cursos de Pedagogia, no país. Entretanto, movimentos passaram a exigir que as políticas de formação

respeitassem o campo de atuação dos cursos de Pedagogia, o que, para Freitas (2003, p. 157), foi caracterizado com as marcas do mercado de trabalho, como a competitividade e relações de trabalho do "[...] mundo produtivo do trabalho para o trabalho docente."

A partir de 2000, sobrevieram influências, como o pluralismo cultural, o respeito à diversidade e as novas tecnologias da informação, baseadas em teóricos como Tardif (2012), Tardif e Lessard (2008) e Nóvoa (1992, 1995, 1998, 2002). Esses autores trazem a ideia de que o professor age com base nos saberes que possui e de que existem problemas no campo profissional e na identidade dos professores.

Nesse período, era discutido o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em forma de Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001c), o qual estabeleceu metas para a Educação Básica e para formação de professores. As vinte e seis metas específicas para a Educação Infantil que deveriam ser alcançadas, no decorrer de dez anos, foram utópicas, porque, no país, não havia creches e pré-escolas suficientes para o atendimento às crianças pequenas.

Ferreira (2006) confirma que a OCDE tem influenciado o sistema educacional brasileiro, desde 1989, através do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com acordos para prestação de assistência técnica na área de avaliação, estatísticas e projetos, mais precisamente em educação e em formação de professores. Tais influências são perceptíveis no Plano Nacional de Educação e no plano de metas Todos pela Educação, pois a formação está direcionada para concretizar as reformas. Tais influências estão articuladas com o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Comunidade Europeia.

Enquanto isso, era aguardado um posicionamento do MEC e do Conselho Nacional de Educação a respeito das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, todavia, foi promulgada a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica com prescrição das habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas durante a formação.

Silva (2011, p. 59) salienta que a Resolução CNE/CP 1/2002 "[...] primou pela formação em nível superior e pela formação para o exercício profissional específico, a partir das competências necessárias e coerentes para a atuação profissional" (BRASIL, 2002a). Essa situação, embora tardia, colaborou para a discussão das necessidades formativas dos professores de Educação Infantil, apontando, ainda, para o exercício profissional específico.

Com relação ao estágio, essa legislação manteve a ideia de prática durante todo o curso, inclusive no estágio. Ressaltou o papel das disciplinas, recomendando que cooperassem com a realidade profissional, através da articulação teoria e prática, com a utilização de estratégias como a reflexão, discussão, teorização e estudos.

Acrescentamos o sétimo período de formação de professores, no Brasil, a partir de 2006, porque foi promulgada a Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006a), a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, contendo determinações e trazendo implicações aos cursos de Pedagogia, como os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos para planejamento e avaliação a serem seguidos, conforme vistos anteriormente. Além disso, exige novos projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia e do Curso Normal Superior, com possibilidade de transformação em Curso de Pedagogia.

Essa legislação incluiu a formação de professores para a Educação Infantil e orientou para que as disciplinas do curso articulassem teoria e prática, em seus fundamentos, conhecimentos didáticos e metodológicos.

Além disso, o Curso de Pedagogia passou a ter um novo perfil de formação, explicitado na Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), reorganizado de acordo com suas diretrizes, que delimita um novo período da formação de professores, conforme a legislação.

Para Saviani (2008), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia apresentam o perfil profissional a ser buscado, ao mesmo tempo em que traz ambuiguidades na formação do docente e do especialista, com a extinção das habilitações para o Curso de Pedagogia e na formação teórica e prática, a qual pode levar a diversos entendimentos.

De acordo com Silva (2011, p. 54), apesar de as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia terem priorizado a docência, contemplam ainda uma diversidade de aspectos, como a formação na "[...] Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos." Conforme Gatti (2010), essa diversidade de formação demanda uma complexidade curricular, tanto para o professor como para o aluno do curso.

As políticas públicas têm influenciado a formação de professores, através de reformas educacionais que ganharam força e poder, por meio da publicação de legislações, como a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), com marcas das organizações internacionais, priorizando uma curta e barata formação inicial para garantir o ingresso na docência. O

resultado da implementação dessa resolução é o aligeiramento e a precarização da formação inicial.

Ainda nesse ano, a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006b) alterou a estrutura da Educação Básica, uma vez que aumentou um ano para o Ensino Fundamental e diminuiu para a Educação Infantil. Assim, a criança de 6 anos seria matriculada no primeiro ano, enquanto a Educação Infantil passa a ser frequentada de 0 até 5 anos.

Nesse período, a formação do professor da Educação Infantil se constituiu como direito profissional, prescrito na LDBEN (BRASIL, 1996), porém, ainda a ser alcançado, visto que nem todos os profissionais que atuam com crianças pequenas possuem formação, principalmente aqueles que trabalham nas creches.

Convém ressaltar que, atualmente, com a diminuição do número de interessados nos cursos de licenciatura, por conta dos baixos salários pagos aos professores, desvalorização da profissão e dificuldades de enfrentamento dos problemas educacionais, em plena crise da sociedade e da escola, as políticas públicas têm desenvolvido programas de atração de professores para a docência, no Brasil, através do PIBID[1] e do PRODOCENCIA[2], os quais buscam atrair alunos para licenciaturas, mas com dificuldades para superar os desafios explicitados. No entanto, não deixa de ser uma política pública para atrair alunos para as licenciaturas, já que os alunos recebem bolsa.

Dois anos depois, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo elaborou a Deliberação do CEE 111/2012 (SÃO PAULO, 2012), prescrevendo reformulação curricular para o Curso de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo (USP, UNICAMP e UNESP), Normal Superior e Licenciaturas. Posteriormente, em 2014, esse mesmo Conselho publicou a Deliberação CEE 126/2014 (SÃO PAULO, 2014) e, em 2015, a Deliberação CEE 132/2015 (SÃO PAULO, 2015a), alterando a Deliberação 111/2012 (SÃO PAULO, 2012).

Tais legislações recomendaram, para o Curso de Pedagogia, a realização de alterações no projeto do curso para início em 2013, como aumento da carga horária do curso para 3.200 horas, sendo 800 horas para a formação científico-cultural, 1600 horas para a formação didático-pedagógica específica para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental,

[1] *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

[2] Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da CAPES cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

400 horas de estágio supervisionado e 400 horas para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a).

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação - PNE, com prazo de dez anos para execução e cumprimento de suas metas com monitoramento contínuo e avaliações periódicas, o que incluiu as diferentes etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil e a formação de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2017 como um documento de caráter normativo que define as 10 competências gerais para a Educação Básica, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares e integra a política nacional da Educação Básica no que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com a BNCC novos desafios são lançados sobre o Curso de Pedagogia para a formação do professor de Educação Infantil, uma vez que estrutura a Educação Infantil está organizada em Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e em Campos de experiências apresentando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as diferentes faixas etárias, como os bebês (até 1 ano e 6 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses) e para as crianças pequenas (4 anos até 5 anos e 11 meses). Tal estrutura disposta na BNCC implicará na reestruturação dos Cursos de Pedagogia com alterações nas práticas formativas e poderá iniciar um novo marco histórico, se conseguir agregar na formação inicial do professor de Educação Infantil conhecimentos específicos e profissionais necessários ao cuidado e educação das crianças pequenas.

Evidenciamos que o contexto histórico, político e social do país sucessivamente interfere na formação inicial de professores e, ainda, que existe regulação exercida pelo Estado sobre o Curso de Pedagogia, desde a sua criação, inclusive acatando orientações das organizações internacionais e das disposições legais.

Baseando-nos em Saviani (2009), elaboramos um quadro (Quadro 2) com a síntese dos períodos de formação dos professores no Brasil e acrescentamos o sétimo período, porque, a partir de 2006, o Curso de Pedagogia foi reorganizado, por conta da publicação da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a).

Quadro 2 – Períodos de formação de professores no Brasil

Período	Marco histórico	Local de formação	Objetivo da formação
1827-1890	Ensaios intermitentes	Escolas Normais	Docentes para as primeiras letras
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	Escolas Normais	Docentes para as primeiras letras
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	Escolas de Professores	Docentes para as primeiras letras
1939-1971	Criação do Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia	Bacharéis, especialistas e professores para atuar nas Escolas Normais
		Escolas Normais	Professores do ensino primário
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	Curso de Pedagogia	Professores para habilitação específica de Magistério (HEM), diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.
		Habilitação Específica de Magistério	Professores do ensino primário
		Habilitação Específica de Magistério – Pré-escola	Docentes para a Pré-escola
1996-2006	Prioridade de formação no Ensino Superior	Curso de Pedagogia	Bacharéis, especialistas e professores para atuar na Habilitação para o Magistério.
		Institutos de Educação e Escolas Normais	Professores do ensino primário e da Educação Infantil
A partir de 2006	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia	Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir de Saviani (2009).

A partir dos dados dipostos no Quadro 2, concordamos com Campos (1999, p. 134), quando afirma que tivemos três diferentes tipos de formação: a da professora de 1ª a 4ª série, no Curso Normal, a do professor especialista, no Curso Superior, e a dos educadores leigos, sem vínculo empregatício, apesar da ausência dos últimos, no quadro. Observa igualmente que, a despeito das diversas reformas educacionais instituídas pelas políticas públicas, essas ordens sobreviveram e ainda estão presentes nos dias de hoje.

É notório que as políticas de formação têm seguido a lógica do mercado, já que não se verificam políticas públicas voltadas para a transformação, visando à garantia de uma educação com qualidade social. Ao contrário, os professores estão submetidos à "[...] redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação", que em nada colabora com o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, de forma geral, menos ainda dos

professores de Educação Infantil (FERREIRA, 2006, p. 13).

Desse modo, as políticas públicas de formação de professores estão baseadas em processos regulatórios em consonância com o que acontece no mundo. Ademais, notamos que as políticas públicas têm influenciado a formação de professores, no Brasil, da mesma maneira que sofrem interferência das organizações internacionais, o que tem comprometido a educação, de modo geral.

De tudo que foi discutido, revelamos a necessidade de conhecer a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, considerando o contexto histórico, político e social.

2.2 História de luta pela formação de professores na Faculdade de Ciências e Tecnologia

Em continuidade, destacamos aspectos, mesmo que breve, da história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, com a intenção de contextualizar acontecimentos históricos, políticos e sociais que contribuíram para a situação atual da formação dos professores de Educação Infantil, nesse curso.

Para isso, apresentamos brevemente as diversas alterações ocorridas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 1959 a 2015, com a instalação, reinstalação, reorganização, reestruturação, alteração e adequação, cujos dados foram obtidos com a análise documental realizada nos projetos do Curso de Pedagogia, especificamente no Processo de reinstalação do curso nº 185/86 (UNESP, 1986), Processo de reorganização do curso nº 569/93 (UNESP, 1993) e no projeto do Curso de Pedagogia 2015 (UNESP, 2015).

Iniciamos com a instalação do Curso de Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) de Presidente Prudente, no ano de 1959, em pleno contexto de desenvolvimento industrial do país, em consonância com o 4º período descrito por Saviani (2009), quando foram criados os Cursos de Pedagogia, com a responsabilidade de formar bacharéis, especialistas e professores para atuar nas Escolas Normais.

O Curso de Pedagogia da antiga FAFI de Presidente Prudente funcionou durante 17 anos e foi extinto em 1976, durante o regime militar, quando foi criada a Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com a denominação de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA).

Nos 12 anos seguintes, o Curso de Pedagogia permaneceu sem funcionar, até 1989. Esse período coincide em parte com o 5º período descrito por Saviani (2009), aquele em que a Escola Normal vai sendo substituída pela Habilitação Específica de Magistério e os Cursos de Pedagogia têm como missão a formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Contudo, em Presidente Prudente, o Curso de Pedagogia não funcionou, o que representou significativa perda para a região e, por consequência, uma forma de manutenção do poder dos militares e dos interesses econômicos da época.

Somente com o fim da ditadura militar, surgiram expectativas para alteração dessa situação, com a integração do Curso de Pedagogia ao Departamento de Educação.

A reinstalação do Curso de Pedagogia ocorreu no período de 1985 a 1988, cuja intenção era contribuir com a melhoria da educação pela formação, atualização, aperfeiçoamento e especialização de recursos humanos comprometidos com a escola pública. Contudo, a aprovação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, ocorreu somente depois do fim da ditadura militar, em 1988 e a primeira turma iniciou em 1989 “[...] com o oferecimento das habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. grau e Magistério das séries iniciais da escola de 1º. Grau.” (SILVA, 2011, p. 55).

A luta dos professores pela reinstalação do curso ocorreu num período de democratização do país, inclusive de elaboração da Constituição de 1988 e, ainda, com forte influência de críticos e marxistas, dos quais destacamos o educador Paulo Freire.

Assim, a reinstalação do Curso de Pedagogia da UNESP, campus de Presidente Prudente, trazia como expectativa a oportunidade para a Universidade assumir, junto com as escolas, a responsabilidade pelo ensino e “[...] e deste com o contexto social mais amplo, o desafio de transformar a educação formal em um dos possíveis instrumentos de democratização social.” (UNESP, 1986, p. 6).

O objetivo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, era o de formar professores para as primeiras séries do 1º Grau e para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, inclusive para a Pré-escola, por meio do ensino e da pesquisa, resgatando a função de melhorar a educação como sendo da Universidade (UNESP, 1986, p. 7). Eis a inovação presente: formar professores de crianças pequenas, enquanto, no

país, o Curso de Pedagogia formava professores para habilitação específica de Magistério (HEM), diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino, conforme demonstrado no 5º período descrito por Saviani (2009).

A aprovação da Habilitação Magistério para a Pré-escola acontece ao mesmo tempo em que aumenta a demanda pela pré-escola, no país, ocasionada por questões econômicas, sociais e de luta pela educação das crianças pequenas, de sorte que poderia ser frequentada por alunos que já tinham cursado o Curso de Pedagogia, mas foi oferecida somente a partir de 1998, dez anos depois da autorização de reinstalação do Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, a reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, se deu com o encaminhamento das propostas de 1986, 1987 e 1988, com alterações no que se refere à estrutura curricular e à denominação da habilitação pós-curso, sendo habilitação Pré-Escola para Magistério para a Pré-Escola. Assim, a reinstalação ocorreu somente em 1988 com a publicação da Resolução UNESP 62, de 6 de setembro de 1988. Contudo, em 1989 a primeira turma iniciou a formação no curso.

A intenção era atender ao desenvolvimento econômico da região e formar professores competentes para identificar e resolver os problemas do ensino. Essa ideia surgiu na década de 1980, com questionamentos do desempenho dos professores frente à ampliação de vagas e ao ideário de uma escola transformadora e democrática, para atender ao mercado de trabalho, mas que deixava a desejar, quanto ao desafio de democratização social.

Os movimentos para reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 1989 a 2001, acontecem juntamente com mudanças na política, na economia, na educação e na sociedade, as quais marcaram a vida dos brasileiros, sob influência da globalização mundial. Legalmente, destacamos que são, desse tempo, a nova Constituição de 1988, o ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN 9394/96, os quais apontam direitos às crianças, exigência de formação do professor para Educação Infantil, além de incluir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

No ano de 1991, a Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, avaliou o Curso de Pedagogia, que formaria a primeira turma, no ano de 1992, ao mesmo tempo em que sofria pressões dos alunos para que fossem incluídas as habilitações de Administração Escolar e Supervisão Escolar. Nesse sentido, iniciaram-se as discussões sobre o processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia.

O Departamento de Educação dessa Faculdade lutava, juntamente com o Núcleo de Estudos e Pesquisas, por uma formação que contemplasse a teoria e a prática. Para isso, pleiteava a reorganização do Curso de Pedagogia, numa tentativa de atender à região carente de ensino superior, no que se referia à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desde o ano de 1998, a Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, ofereceu a habilitação em Educação Infantil no pós-curso, mas, na proposta 1998/1999, atendia à LDBEN 9394/96, de maneira que a habilitação estava incorporada ao curso.

Nesse período, a prioridade de formação para professores era no Ensino Superior, sexto período descrito por Saviani (2009), em que os Cursos de Pedagogia são responsáveis pela formação de bacharéis, especialistas e professores para atuar na Habilitação para o Magistério e os Institutos de Educação e Escolas Normais responsáveis pela formação dos professores do ensino primário e da Educação Infantil, diferentemente do que era pleiteado pelos professores do curso.

Por outro lado, existia a preocupação com o mercado de trabalho, que era demonstrada pela exigência legal de formação no Ensino Superior para atuação na Educação Infantil e pela alegação da responsabilidade atribuída aos municípios para a educação das crianças pequenas que necessitariam de professores com formação superior (UNESP, 1993).

As propostas encaminhadas para reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, em 1993, 1997, 1998/1999 e 2000, exibiam diferenças na estrutura curricular, na denominação das habilitações, bem como promoviam a inclusão de novas habilitações, como Administração Escolar, Supervisão Escolar e Educação Especial, além da incorporação da formação do professor para as séries iniciais na habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau ou do Ensino Médio.

Os movimentos para reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, coincidem com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) e legislações referentes à formação de professores, com a influência do pluralismo cultural, a diversidade e as novas tecnologias da informação. Teóricos como Tardif (2012), Tardif e Lessard (2008) e Nóvoa (1992, 1995, 1998, 2002) divulgam a ideia que o professor age a partir dos saberes que possui e enfrenta desafios, no campo profissional, inclusive para a formação de sua identidade. Além disso, é publicada a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), a qual determinou as Diretrizes Curriculares para o Curso

de Pedagogia, que fragmenta e aligeira a formação.

A proposta de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia estava pautada nas "[...] reivindicações dos alunos em relação a problemas detectados no curso, como, por exemplo, o distanciamento entre teoria e prática docente", assim como na necessidade de adequação as novas legislações (UNESP, 1993, p. 1.085). Essa proposta será exibida na seção 4 denominada metodologia da pesquisa, na parte em que descrevemos a pesquisa documental.

Os movimentos para alteração curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, campus de Presidente Prudente, levando em conta o período de 2007 a 2012, coincidem com o 7º período acrescentado ao quadro de Saviani (2009), uma vez que ocorreram após a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, cuja justificativa estava pautada na desorganização curricular do curso.

O Conselho de Curso verificou problemas para compatibilizar a carga horária dos diversos componentes curriculares, no quadro de aulas do curso, em abril de 2010. Essa situação, somada à inadequação dos estágios, fez com que se percebesse que o problema se relacionava com a organização curricular. Assim, os Estágios Supervisionados, nas modalidades de Gestão, Educação Infantil e Educação Fundamental, não tinham espaço na matriz curricular, "[...] não cabiam" (UNESP, 1993, p. 1907).

Os movimentos para adequação curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, tendo em vista o contexto histórico, político e social do país, no período de 2012 a 2015, acontecem simultaneamente à a publicação de deliberações do Conselho Estadual de Educação/SP, como a Deliberação 111/2012, alterada pela Deliberação CEE 126/2014 e Deliberação CEE 132/2015 e, ainda, a Resolução CNE/CEB 2/2015, com novas diretrizes curriculares para a formação inicial em cursos superiores. (BRASIL, 2015)

A proposta de adequação curricular especificava a formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enumerando as disciplinas onde o conteúdo seria trabalhado e a bibliografia básica referente às exigências de formação científico-cultural prescritas nos documentos legais destacados.

Para elaboração dessa proposta, foi criado o Fórum das Licenciaturas da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, composto por professores, alunos e coordenadores dos cursos de licenciatura, cuja sugestão foi que deveria ser ofertada mais um ano adicional para a formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, haveria um ano adicional, para a formação do gestor, de forma opcional ao aluno. A referida proposta foi discutida no Seminário Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente: Reflexão e (Re)construção coletiva, envolvendo alunos e professores, além da presença de especialistas no assunto (UNESP, 2015).

O objetivo do Curso de Pedagogia, conforme o texto da proposta, era o de formar pedagogos para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para a compreensão da educação como fenômeno social e do papel da escola, com uma formação teórico-metodológica sólida, incluindo preparação teórico-prática, de sorte a se desenvolver o domínio das especificidades da gestão pedagógica, de pesquisas, análises críticas e aplicação de resultados de investigações, incentivando a produção e a difusão do conhecimento. Na formação para a gestão educacional, acrescentam-se a discussão de práticas de gestão educacional e a reflexão sobre a aplicação dos princípios da gestão democrática (UNESP, 2015).

Apresentamos, no Quadro 3, as diversas alterações ocorridas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, as quais foram denominadas reinstalação, reorganização, reestruturação, alteração e adequação curricular.

Quadro 3 – Projetos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Processo	**Data**	**Autorização**	**Embasamento legal**	**Habilitações**
Reinstalação	1988	Resolução UNESP 62, de 6 de setembro de 1988	Lei 5.540/68; Parecer CFE 252/69; Resolução 02/69	Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau. Pós-curso: Magistério para a Pré-escola
Reorganização	2001	Resolução UNESP 09, de 05 de março de 2001	Lei 5.540/68; Parecer no. 252/69	Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Pós-curso: Magistério para Educação Infantil
Reestruturação	2007	Resolução UNESP 18, de 29/03/2007	Resolução CNE/CP 1/2006	Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Habilitação em Magistério para Educação Infantil Habilitação em Gestão Escolar
Alteração curricular	2012	Resolução UNESP no. 145, de 09-11-2012	Resolução CNE/CP 1/2006	Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Habilitação em Magistério na Educação Infantil Habilitação em Gestão Educacional

Adequação curricular	2015	Portaria CEE/GP 451/2015	Del. CEE 111/2012, alteradas pelas Del. CEE 126/2014 e 132/2015	Habilitação em Gestão Educacional Habilitação em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Habilitação em Docência da Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de reinstalação do curso nº 185/86, Processo de reorganização do curso nº 569/93, Brochura impressa - Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente (2015).

Os projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia e as propostas de estágio, ao longo da história do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, foram alterados diversas vezes, mas eram aprovados somente se estivessem de acordo com a legislação vigente à época. Assim, podemos sustentar que os projetos de estágio estavam vinculados e, ao mesmo tempo, eram dependentes do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, no que concerne à sua elaboração e aprovação, junto às autoridades competentes, assim como estes se subordinavam à regulação exercida pelas autoridades que, usando a legislação, decidiam sobre sua aprovação.

O contexto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, evidencia distinção dos demais cursos no país, especialmente na reinstalação do curso e na manutenção de formação de professores para crianças pequenas como prioridade no ensino superior, o que até a LDBEN 9394/96 não era recorrente. Assim, esse contexto revela a história de luta pela formação de professores frente à regulação, fragmentação e aligeiramento da formação de professores, o que nos conduz a identificar, no contexto atual, as contribuições e os desafios da formação inicial nas pesquisas recentes, como segue.

2.3 Contribuições e desafios do Curso de Pedagogia

Apresentamos as contribuições e os desafios atuais do Curso de Pedagogia, com o aporte das pesquisas que foram mapeadas nos bancos de teses e dissertações produzidas na área de Educação, nos Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com notas iguais ou superiores a cinco. Selecionamos pesquisas, cujo tema contemplasse a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia e/ou Educação Infantil, no período compreendido entre 2006 e 2014, correspondente à fase após a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP 1/2006.

Nesse trabalho, encontramos 6 pesquisas na base de dados de cada universidade (Anexo B), que tratam da formação inicial no Curso de Pedagogia, dentre as quais as de Pilonetto (2007) e Palma (2010) da Universidade Estadual de Campinas, que investigaram o estágio supervisionado. Santos (2010) da Universidade Federal de Pelotas que estudou tempos e espaços de formação para construção de saberes, incluindo o estágio. Aquino (2007) da Universidade Federal de Goiás que se preocupou com a música, na formação inicial do pedagogo. Almada (2011) da Universidade Estadual Paulista de Marília que analisou a formação do professor de Educação Infantil, a partir da teoria histórico-cultural. Martins (2007) da Universidade Federal de Goiás que discutiu o Curso de Pedagogia e a formação para professor de Educação Infantil.

Localizamos ainda 4 pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente (Anexo C), que tratam da formação inicial, sendo que Pinto (2013) e Quintanilha (2010) investigaram as representações sociais e suas interferências no trabalho docente. Já Silva (2011) pesquisou a formação inicial, identificando necessidades formativas e explicitando pressupostos para a formação de docentes para a Educação Infantil, através de projetos de formação e de supervisão. Oliveira (2016) estudou a relação da teoria e prática, no estágio supervisionado para Educação Infantil.

As contribuições dos pesquisadores com relação à formação inicial do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia foram analisadas, após a adoção dos procedimentos de leitura dos resumos e das considerações finais para descrição dos dados, organização, tabulação e analise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

Durante a análise, investigamos as regularidades e as contradições presentes nas teses e dissertações, na busca pelas contribuições e desafios a respeito da formação de professores para atuação docente com crianças pequenas e/ou Educação Infantil. Quanto à apresentação da análise, optamos pela descrição, a partir dos aspectos temáticos “Influências das políticas públicas”, “Necessidades formativas dos futuros professores”, “Condições para construção de conhecimentos pelos futuros professores” e “Conhecimento dos alunos do curso”.

No aspecto temático “Influências das políticas públicas”, identificamos pesquisas que relatam a relação existente entre o Curso de Pedagogia e as políticas públicas, seja pela interferência do Estado, seja pela dependência das instituições de formação.

Identificamos Silva (2011), Oliveira (2016), Martins (2007) e Almada (2011), os quais relatam a implementação de políticas públicas pela legalidade e subserviência aos organismos

internacionais e ao capital, sendo que Silva (2011) explica que a Resolução CNE/CP 1/2006, a qual apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e impõe limitações, acarreta uma formação precária e aligeirada, com consequências para a formação dos professores e educação das crianças (BRASIL, 2006a). Complementa ainda que a referida diretriz atribui ao curso a carga pela formação para diferentes funções, o que é confirmado na pesquisa de Oliveira (2016).

Martins (2007) verifica que a formação para o professor de Educação Infantil é incipiente e superficial, visto que as políticas públicas estão vinculadas ao mercado e aos princípios neoliberais, assim como Almada (2011), ao afirmar que essas recomendações descritas no projeto do curso aparecerão na prática educativa dos professores, porque deixa de fornecer os conhecimentos necessários para enfrentamento de situações futuras do cotidiano profissional.

Os organismos internacionais influenciam as políticas públicas, as quais, através de legislações, mantêm o controle sobre o Curso de Pedagogia e a formação inicial dos professores de crianças pequenas, de forma a atenderem ao capital e aos princípios neoliberais, o que conserva a dependência das instituições de formação às políticas públicas e compromete a formação dos professores de Educação Infantil, pois se forma um círculo para manutenção do poder, em que os professores do Curso de Pedagogia até identificam os problemas, porém, não conseguem modificar tal situação.

No aspecto “Necessidades formativas dos futuros professores”, encontramos a pesquisa de Silva (2011), sobre a problemática da formação inicial do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Nesse trabalho, indica pressupostos para iluminar uma discussão curricular, no que se refere à formação dos professores de Educação Infantil, porque percebe a necessidade de formação específica aos professores de crianças pequenas. Na verdade, os futuros professores têm o direito a uma formação específica para serem professores de Educação infantil, ressaltando que, a fim de atuarem na creche, também precisam de formação, aspecto ainda negligenciado no Curso de Pedagogia.

No aspecto “Condições para construção de conhecimentos pelos futuros professores”, organizamos as investigações que demonstraram preocupação com os saberes dos alunos do curso.

Pinto (2013) e Martins (2007) insistem em que há um grande desafio quanto às

condições para que os conhecimentos sejam construídos pelos futuros professores, durante o Curso de Pedagogia; por sua vez, Pinto (2013) sintetiza os problemas que cercam a formação de professores, como a estrutura curricular, desprestígio e precariedade dos cursos, falta de políticas públicas, estudantes desinteressados e professores descomprometidos.

Martins (2007) frisa, em sua pesquisa, que os alunos do Curso de Pedagogia não citam enfaticamente as disciplinas de fundamentos e metodologias; busca os motivos e descobre que, apesar de a Educação Infantil estar presente nos nomes e nas ementas, ocupa um lugar secundário no curso de Pedagogia.

Assim, entendemos que é negada a possibilidade de alteração da realidade atual da Educação Infantil, quando os conhecimentos assimilados não são os necessários para uma atuação profissional. É mais alarmante ainda, quando não há condições estruturais para a construção de saberes necessários à atuação dos professores com crianças pequenas. Tais situações precisam ser superadas, na formação inicial.

No aspecto denominado "Conhecimento dos alunos do curso", encontramos pesquisas que apresentam representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia, bem como os significados para sua formação profissional.

Pinto (2013) e Oliveira (2016) descrevem as percepções e visões dos alunos com respeito à sua formação e atuação profissional, sendo que Pinto (2013) investiga o processo de formação inicial de professores, interessada na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente e a identidade profissional pelos estudantes do Curso de Pedagogia. Nesse processo, nota a precariedade da formação de professores e que esta não contribui para a construção da identidade profissional, nem para a (re)construção das representações sociais, sendo a inserção no mercado de trabalho cada vez mais frustrante aos profissionais recém-formados. Já Oliveira (2016, p. 70), em seu trabalho, percebe que "[...] a formação inicial é fragilizada, sofre da ausência de fundamento teórico para proceder a análise crítica da escola, o que favorece a reprodução das representações sociais."

Enquanto isso, Martins (2007) examina a relação e o sentido existente entre a formação inicial e a profissão, constatando a existência da ideia de senso comum de que a formação para a Educação Infantil não precisaria ser no nível superior, para atuação com crianças de pré-escolas e, principalmente, de creches, porque muitos profissionais a exercem e não são habilitados.

A constatação de Martins (2007) é mantida pela semiformação que aprisiona e impede

a existência de homens autônomos e conscientes, o que pode ser explicado pelo conformismo presente nos indivíduos que não questionam o que acontece nas escolas, muito menos o que ocorre nas instituições de formação inicial. Quando estamos conformados com a situação, não questionamos quais interesses estão por trás dela. Parece que falta consciência e, assim, mantemos a semiformação, a qual não permite alterações significativas na formação do professor e nem na 1ª etapa da Educação Básica.

As pesquisas demonstram que o Curso de Pedagogia deve atentar para os conhecimentos e percepções que os alunos possuem, durante a formação inicial, de maneira que a construção de novos conhecimentos e a reconstrução das representações sociais possibilitem o desenvolvimento profissional. Além disso, explicitam que, para a formação inicial ter significado para os alunos do Curso de Pedagogia, é preciso romper com o conformismo e com a semiformação presentes, como uma forma de conscientização crítica a fim de construir o sentido da docência, na Educação Infantil.

A realização do mapeamento a partir das teses e dissertações revela um cenário de desalento para a formação inicial do professor de Educação Infantil, com influências de políticas públicas no Curso de Pedagogia, identificação de necessidades formativas dos futuros professores, falta de condições para construção de conhecimentos pelos futuros professores e conhecimentos dos alunos sem alterações significativas, quanto ao significado e às representações sociais. Dessa forma, não há perspectivas para alteração na formação inicial no Curso de Pedagogia, possibilitando-nos a indicação de recomendações, com vistas a superação dos desafios identificados com a ajuda dos pesquisadores, tais como:

. Consideração da lógica existente de interferência do Estado, da dependência das instituições de formação e de questões próprias da organização institucional, a fim de garantir condições para o planejamento e a concretização da formação inicial.

. Consideração de questões próprias da organização institucional, de sorte a garantir condições para o planejamento e concretização de formação inicial, pautada na construção de conhecimentos específicos necessários aos professores de Educação Infantil, na atuação com crianças pequenas.

. Reestruturação do Curso de Pedagogia, tendo em vista os conhecimentos que os alunos já possuem e as necessidades formativas dos futuros professores de Educação Infantil, para a elaboração de um projeto de curso pautado na construção de conhecimentos profissionais e especificidades, os quais favoreçam a atribuição de significado na formação para ser professor

de Educação Infantil.

A seguir, continuaremos expondo as contribuições e os desafios, agora relacionados ao estágio supervisionado do Curso de Pedagogia, identificados no mapeamento realizado.

2.4 Contribuições e desafios do estágio supervisionado

Neste ponto, tratamos da problemática da formação inicial dos professores de crianças pequenas, no Curso de Pedagogia, recortada no estágio supervisionado, cuja relevância está na possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores de crianças pequenas, para a efetivação dos direitos conquistados recentemente na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990) e na LDBEN (BRASIL, 1996), uma vez que o estágio pode responder ao desafio de integrar teoria e prática na formação inicial.

Para isso, procedemos da mesma forma como fizemos para revelar a problemática do Curso de Pedagogia, ou seja, mapeamos teses e dissertações elaboradas na área de Educação, no período compreendido entre 2006 e 2014, nos Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, com notas iguais ou superiores a cinco.

Nesse trabalho, não localizamos nenhuma pesquisa que tivesse como objetivo principal o estágio na Educação Infantil. Encontramos 6 que tratam da formação inicial no Curso de Pedagogia, como as de Aquino (2007), Martins (2007), Pilonetto (2007), Santos (2010), Palma (2010) e Almada (2011) que investigaram o estágio supervisionado de forma geral, conforme (Anexo B).

Além disso, localizamos 3 pesquisas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, (Anexo D), as quais abordam o estágio: em uma delas, França (2012) discute as relações entre as políticas públicas e o estágio supervisionado em prol da emancipação do futuro professor, com base na associação teoria e prática e dos fundamentos do estágio. Santos (2008) investiga a elaboração de saberes docentes nos estágios, a partir do projeto do Curso de Pedagogia e da visão dos egressos. Oliveira (2016) é a única pesquisadora que estuda o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia na Educação Infantil da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, tendo concluído que o modelo adotado é o tradicional, com separação teoria e prática e sem contribuição para a formação de professores de Educação Infantil.

As contribuições dos pesquisadores com relação ao estágio realizado no Curso de Pedagogia para a formação dos professores de Educação Infantil foram analisadas com a intenção de identificar as contribuições e os desafios atuais. Para isso, adotamos os procedimentos de leitura dos resumos e das considerações finais, para posterior descrição dos dados, organização, tabulação e análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

Durante a análise, investigamos as regularidades e as contradições presentes nas teses e dissertações. Optamos pela exposição através da descrição, usando os aspectos temáticos "Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia" e "Projeto de Estágio".

No aspecto temático "Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia", reunimos as pesquisas de Pilonetto (2007), Santos (2008) e França (2012), as quais versam sobre os projetos dos Cursos de Pedagogia, sua organização e estruturação, observando que são regulados pela Resolução CNE/CP 1/2006, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Pilonetto (2007) relata, em sua pesquisa, que existem dificuldades no processo de elaboração do projeto pedagógico, envolvendo as concepções dos sujeitos e o conhecimento teórico, com professores sem experiência na educação de crianças pequenas e, ainda, com resistências quanto à orientação aos alunos. Remete a dificuldades, como "[...] falta de professores, dificuldades com os estágios, falta de bibliografia, de laboratórios de prática de ensino e de material pedagógico." (PILONETTO, 2007, p. 52).

A autora ressalta a importância do projeto de formação do curso, ao investigar o estágio e perceber que esse processo formativo pressupõe as relações de produção e as experiências dos sujeitos envolvidos, de modo a identificar lacunas "[...] na formação, na aula e na coletividade dos docentes e aluno." (PILONETTO, 2007, p. 118).

França (2012) e Santos (2008), em suas pesquisas, investigam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sendo que França (2012, p. 99) identifica marcas do capitalismo, com minudências de "[...] fragmentação das áreas do conhecimento, pela privatização do ensino público, pela formação cada vez mais complexa e específica em menos tempo." Santos (2008), por seu turno, percebe que alguns programas de ensino apresentam relação com o estágio, enquanto outros nem sequer o mencionam. Verifica igualmente, durante a análise das opiniões dos egressos a respeito do significado do estágio do Curso de Pedagogia, que estes o consideram como "[...] uma atividade

fundamental e, inegavelmente, significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do estudante, mas que precisa ser reorganizada." (SANTOS, 2008, p. 137).

As pesquisas evidenciam dificuldades para elaboração e implementação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, assim como a ocorrência de lacunas e de fragmentação das áreas do conhecimento, já que as disciplinas não se articulam entre si e nem com o estágio, o que precisa ser superado para contribuir com a formação dos professores.

No aspecto temático "Projeto de Estágio", organizamos as pesquisas associadas às propostas para realização do estágio no Curso de Pedagogia. Primeiramente, apresentamos aquelas que examinam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, das quais destacamos Santos (2008), França (2012) e Oliveira (2016), no que se refere às contribuições e desafios relacionados à teoria e prática.

Oliveira (2016, p. 155) conclui, em sua pesquisa, que a teoria e a prática ainda estão distantes no estágio e que, apesar da preocupação com a parte burocrática, não há uma proposta de estágio definida no curso e que os momentos para reflexão sobre o as experiências de estágio são atribuídas ao professor da disciplina de metodologia. Além disso, a pesquisadora considera o estágio como uma experiência desconexa, porque "[...] é como se o curso investigado separasse a teoria da prática, ou seja, o discente teve aulas que foram desconectadas das observações nos estágios, não conseguiram conversar acerca do que estavam vendo, não conseguiram teorizar o olhar e nem refletir."

França (2012, p. 35-36), em sua dissertação, aponta que o estágio está configurado de tal forma que acaba por gerar a problemática da relação entre teoria e prática: "Na maior parte das vezes esta relação se dá de forma conflituosa, deixando transparecer que o estágio é composto apenas por elementos práticos e técnicos." Complementa a discussão e assevera que não existe uma relação entre a formação do Curso de Pedagogia e a realidade que o estagiário encontra na escola, durante o estágio supervisionado:

> É uma atividade isolada, tendo em vista que a sua elaboração e organização não é feita em conjunto com os envolvidos: estagiários, professores da universidade e professores da instituição escolar. Os estagiários recebem um roteiro a seguir segundo as determinações legais e institucionais, ficando submetidos aos convênios realizados entre a Universidade e as Secretarias de Educação de seu Município ou na ausência destes, dependem da vontade dos professores da instituição escolar em recebê-los na sala de aula. Também fica comprometida a organização do trabalho pedagógico coletivo referente ao estágio, tendo em vista que há uma divisão do trabalho pré-determinada, ou seja, professores universitários transmitem a parte teórica e professores da instituição escolar ficam responsáveis por apresentar a prática. (FRANÇA, 2012, p. 44).

Para França (2012, p. 95), o que ocorre é que "[...] já nos acostumamos a realizar o estágio supervisionado de forma mecanizada e baseado em percepções individuais dos elementos que compõem esta atividade."

Santos (2008) constata que as metodologias adotadas não garantem a articulação entre as disciplinas, mas alienam o futuro professor. Percebe ainda que o estágio não é supervisionado e que não há estabelecimento de relações entre a universidade e a escola, já que não há garantia de que aquilo que foi proposto aconteça de fato. Nota que o estágio de observação impera, que os alunos apenas observam as aulas e não participam ativamente. Já os relatórios e as avaliações são entregues no final do período letivo, o que compromete a interação com os professores da escola, com os professores da universidade e uma retomada do próprio estágio para a constituição dos saberes docentes. Desse modo, afirma que "[...] as atividades de estágio ainda são baseadas na observação de modelos educativos, na crítica aos profissionais observados, no desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas e no cumprimento de exigência burocrática." (SANTOS, 2008, p. 144).

Além das pesquisas sobre o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Pilonetto (2007) e Martins (2007) investigam a relação entre a teoria e a prática.

Pilonetto (2007) identifica limitações relacionadas às concepções de ensino-aprendizagem, na análise dos relatórios de estágio, além de perceber que, no desenvolvimento do estágio, não há reflexão da prática, mas mero cumprimento de uma obrigação legal existente no Curso de Pedagogia. Verifica ainda que, nas orientações de estágio, são vistas apenas questões relativas à parte burocrática do estágio, mas que, nos momentos de avaliação, os alunos pontuam que "[...] o estágio não era algo essencial ao curso, estava em segundo plano."

Martins (2007) percebe, em sua pesquisa, que o estágio é visto pelos alunos como um espaço para formação, mas as disciplinas não contemplam a relação teoria e prática para ser professor de Educação Infantil.

Almada (2011) e Pilonetto (2007) identificam desafios envolvendo os professores dos cursos pesquisados e a sua relação profissional com o estágio, sendo que Almada (2011, p. 116), analisando o estágio para Educação Infantil num centro universitário, encontra problemas no plano de estágio, em que a professora repetiu o que estava no projeto do curso.

Pilonetto (2007) percebe, em sua investigação, que os professores das instituições de formação tinham mais segurança em ministrar aulas da sua disciplina do curso, visto que trabalhar com o estágio revelaria suas concepções, dificuldades e incertezas.

Por sua vez, Palma (2010) apresenta perspectivas para que ocorra articulação teoria e prática no estágio, ao concluir que é preciso planejar propostas de formação e projetos que envolvam as alunas do Curso de Pedagogia com a sua formação profissional e que possibilitem a reflexão no estágio.

As pesquisas demonstram que o estágio do Curso de Pedagogia poderia cooperar com o desenvolvimento profissional dos responsáveis pela educação das crianças, além de propiciar a reflexão crítica e coletiva, a partir da superação da desarticulação teoria e prática e dos desafios como a organização do curso, inclusive envolvendo professores.

A realização do mapeamento, com base nas teses e dissertações, confirma o cenário de desalento verificado no mapeamento da formação inicial no Curso de Pedagogia, já que o estágio é fundamental na formação profissional, porque pode colaborar para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos futuros professores de Educação Infantil, que depende da definição do perfil profissional a ser formado. Esse perfil precisa ser definido coletivamente, durante a elaboração do projeto do Curso de Pedagogia e do projeto de estágio, dependendo das condições para sua implementação, no que concerne à organização e estruturação do Curso, à articulação teoria e prática e às estratégias e metodologias utilizadas pelos professores do curso, a fim de promover a formação do perfil desejado. Eis o que definirá a superação ou não dos problemas apontados pelos pesquisadores, permitindo ao estágio continuar ocupando um lugar marginal ou o seu devido lugar, no que se refere a uma formação baseada na práxis, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Tendo em vista as contribuições e os desafios a serem enfrentados no estágio para formação de professores de Educação Infantil, é oportuno ressaltar os ensinamentos de Alarcão (2001, p. 21) sobre a necessidade da formação inicial, “[...] refletir sobre a vida que se vive (na escola), as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.” E ainda compreendendo o estágio, além do contato com a futura profissão, mas como uma oportunidade de desenvolvimento da profissionalidade docente, conforme indicado por Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), em função da transformação da formação inicial, recomendamos:

. Consideração da lógica existente no estágio, de questões próprias da organização

institucional do Curso de Pedagogia e da escola e, ainda, das dificuldades dos alunos para garantir condições para o planejamento e concretização da articulação teoria e prática, transformando o estágio numa possibilidade de refletir sobre a vida que se vive na escola.

. Reestruturação do Curso de Pedagogia, levando em conta as necessidades formativas dos futuros professores de Educação Infantil, com a elaboração de um projeto de estágio pautado na construção de conhecimentos específicos e profissionais, que ensejem a atribuição de significado, na formação para ser professor de Educação Infantil.

. Elaboração de um projeto de estágio amparado na construção de conhecimentos específicos e profissionais, baseado nos pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil indicados por Silva (2011) com momentos para refletir sobre a vida que se vive na escola, o que pode ocorrer como projetos de formação e de supervisão.

A partir dessas recomendações, discutiremos a controvérsia existente com relação à existência de professores nas creches e pré-escolas e à necessidade de formação dos professores de Educação Infantil.

2.5 Controvérsias na Educação Infantil

Apresentamos as controvérsias existentes no contexto histórico, político e social da Educação Infantil, uma vez que ainda não existe um consenso quanto à necessidade de instituições de Educação Infantil, professores nas pré-escolas, menos ainda nas creches, formação para as pessoas que educam e cuidam das crianças pequenas e, sobretudo, à necessidade da profissão de professor de Educação Infantil para educação das crianças pequenas.

Para isso, resgatamos como a visão de infância e do profissional que atua com crianças pequenas se alterou, no decorrer do tempo, pois a consideramos fundamental para a compreensão da relação existente entre infância e a profissão de professor de Educação Infantil, assim como para apreensão das expectativas desta supervisora de ensino, ao propor um estudo de doutoramento com foco no desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, o que decorre justamente da controvérsia aqui discutida.

Iniciamos com a afirmação de que as crianças sempre existiram, mas que a sociedade medieval não reconhecia a infância. Ariès (1981), em seus trabalhos, verifica que o sentimento

e a consciência da particularidade da infância não existiam. A infância como construção social se constituiu na Idade Moderna, nos séculos XVII e XVIII, segundo Sarmento e Pinto (1997).

No Brasil, desde o descobrimento, em 1500, a criança era vista como um adulto, sendo que as pobres não eram consideradas crianças e estavam expostas a maus tratos e à entrada prematura no trabalho, enquanto as brancas e ricas eram criadas por amas de leite. Além disso, não possuíam direitos e podiam ser abandonadas e deixadas na Roda dos Expostos[3] para serem criadas e, depois de certa idade, encaminhadas para o trabalho.

Com o início da era industrial, desde o século XX, as crianças pobres enfrentavam muitas dificuldades, estando inclusive expostas à delinquência, em função de uma visão segundo a qual a criança se desenvolve espontaneamente, pois se imaginava que a criança possui um padrão inato, que é hereditário.

As primeiras preocupações com a infância aparecem no século XX, por volta de 1940, com o processo de industrialização, através de programas assistenciais pautados no higienismo, na filantropia e na puericultura, pressionados pelos organismos internacionais.

Nas décadas de 1950 e 1960, surge a necessidade de educação das crianças pequenas, por conta da saída da mulher para o mercado de trabalho, o que exigia um profissional para assumir a incumbência de cuidar das crianças em espaços cedidos, muitas vezes, pelas igrejas.

Na década de 1970, aparecem as creches vinculadas à assistência social, para atender às crianças pobres até os 6 anos de idade, especialmente com cuidados higiênicos, e os jardins-de-infância, para as ricas acima de 3 anos, cuja finalidade era a preparação de alunos para o Ensino Fundamental.

Contudo, não havia ainda, nessa época, a preocupação com o profissional responsável pelo desempenho dessas tarefas, tanto que Azevedo e Schnetzler (2001) afirmam que não era preciso preparação do profissional para a educação das crianças pobres. As instituições tinham caráter assistencial, de sorte que o "[...] atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias." (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p. 2).

A concepção de maternagem, para Cerisara (2002), esteve presente na Educação Infantil durante anos, quando o trabalho do adulto, nas creches e pré-escolas, era realizado por mulheres

[3] Artefato giratório utilizado desde a Idade Média, o qual conduzia a criança rejeitada para dentro das Santas Casas de Misericórdia, sem identificação de quem ali a deixava. No Brasil, surgiu em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825), seguindo o modelo português, com o objetivo de atender a criança abandonada.

que possuíam as qualidades de mães, estando ligado ao desempenho do papel materno, mas, na verdade, ainda está presente nas creches e pré-escolas brasileiras, de acordo com pesquisas recentes de Faria (2007), Pinheiro (2008), Andrade (2008) e Lima (2010), que identificaram que a maternagem está relacionada à precarização do trabalho do professor.

Nesse período, as crianças pobres eram consideradas pelas políticas públicas como um ser inferior, uma vez que a compreensão era de que possuíam uma carência cultural, explicada pela teoria da privação cultural.

Nas décadas de 1970 e 1980, as poucas creches existentes eram destinadas às crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, com um atendimento assistencialista. Para as crianças de classes mais favorecidas, existia outro tipo de educação, pago pelas famílias. Dessa forma, a função da creche foi entendida como de assistência às crianças pobres.

A visão de criança desse período estava pautada na dependência do meio cultural, pois se acreditava que a criança se desenvolve pelas estimulações que recebe, sendo considerada uma tabula rasa.

Enquanto isso, durante as décadas de 60 a 80 do século XX, movimentos populares e feministas lutavam por uma educação melhor, consequência de mudanças ocorridas nas relações sociais, de trabalho e familiares. Em consequência dessa pressão social, surgiu a necessidade de educação para todas as crianças.

Com base em descobertas da ciência, acontecidas nesse período, a visão de criança também é alterada e ganha uma abordagem sociointeracionista, com a ideia de que a criança se desenvolve através da construção cognitiva e moral, em interação com o meio físico e social. Assim, a visão de infância não é mais a da criança como adulto e da criança como tabula rasa. A criança, como conhecemos hoje, é ativa, interativa e criativa, uma construção histórica, política e social, tanto que Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 15) assinalam: “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.”

Concebemos a criança, assim como Kramer (1994, p. 17), como sujeito histórico, criador de cultura, independentemente de sua classe social, e, do mesmo modo que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 17), como “[...] co-construtor do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças e com outros adultos.” Trata-se de uma visão de criança ativa, capaz de construir conhecimentos, através dos relacionamentos que estabelece com outras

crianças e com os adultos.

Nesse processo social, político e histórico, as visões de criança passaram da invisibilidade para uma criança ativa, sujeito de direitos, o que aconteceu em função das reivindicações sociais incorporadas nas legislações elaboradas pós-ditadura militar, nomeadamente a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Dessa forma, as crianças passaram a ter direitos legais, como o da educação desde a mais tenra idade, como uma necessidade do século XXI e, ainda, o direito de ser cuidado e educado por um professor.

À política pública coube a reorganização de suas instituições para atendimento desses direitos, inclusive a educação foi reorganizada e a Educação Infantil deixou de ser vinculada à assistência social, para compor a Educação Básica, como primeira etapa.

Tais alterações explicam o nascimento da necessidade de um professor de Educação Infantil para cuidar e educar crianças pequenas, cuja ação docente deve atender às necessidades, especificidades e características próprias da faixa etária, como "[...] a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos." (AMORIM; DIAS, 2013, p. 41). Para satisfazer tais expectativas e os direitos das crianças, tornou-se imperiosa a formação dos profissionais leigos que atuavam nas creches e pré-escolas.

Contudo, a profissão do professor de Educação Infantil que atua na creche e pré-escola não existia: está se construindo como uma categoria profissional, na luta por reconhecimento e valorização social, porque, historicamente, vivemos diversos momentos, como pajens, tias e, ainda hoje, persiste a ideia de cuidadores de crianças, monitoras, assistentes de desenvolvimento infantil, entre outras. Essa imprecisão do profissional que educa as crianças pequenas é explicada por Ortiz (2007), uma vez que, na fase das "pajens", a atribuição era cuidar das crianças, ter amor e carinho. Depois, as atribuições passaram a constituir uma substituta da mãe para cuidar bem das crianças, denominada fase das "tias", mas era preciso entender a maternidade e que o nome "tia" tinha relação com as características de mãe, como parente.

Paulo Freire (1997) radicaliza, afirmando que a denominação "tia" se associa à desvalorização e desprofissionalização docente, porque não necessita de conhecimento para cuidar/educar as crianças pequenas. Assim, esse profissional desvalorizado foi historicamente percebido como mãe, como pajem, como tia, entretanto, com a LDBEN 9394/96, passou a ser

denominado professor de Educação Infantil – nesta tese, adotamos o termo Professores, assim como é referenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de acordo com o Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009).

Embora ainda persista, nos dias atuais, a concepção de tia, de pajem, assim como a existência de profissionais sem formação cuidando das crianças, principalmente nas creches, também existem profissionais com formação que compreendem sua função com a de tia, pajem ou mãe. Além disso, existem movimentos na sociedade e na academia que persistem na defesa da ideia de que não há necessidade de professores nas pré-escolas, menos ainda nas creches, formação para os profissionais que educam e cuidam das crianças pequenas, e, muito menos, a profissão de professor de Educação Infantil para atuação nas creches e pré-escolas. No entanto, assim como Moss (2002), compreendemos a complexidade da situação do professor de Educação Infantil, já que o trabalho como mãe ou mesmo como técnico desqualificado gera atividades repetitivas, sem exigências de habilidades técnicas, mas realizado por mulheres. Assim, o entendimento de senso comum, é de que a pessoa que cuida e educa não precisa ser professor, muito menos formado, valorizado e remunerado, mas, na verdade, o contexto histórico, político e social determina que "[...] é mal remunerado porque é feito por mulheres, e não porque é mal remunerado." (MOSS, 2002, p. 242).

Na tese, defendemos a existência de um novo tipo de atuação profissional, nas instituições de Educação Infantil, assim como Machado (2000, p. 196), devendo-se conceber a criança no contexto mais amplo e de interações, cuja mediação é realizada pelos adultos e que "[...] viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo."

A visão do profissional incumbido da educação das crianças pequenas foi alterada para a de um profissional chamado professor de Educação Infantil, com direito à formação profissional, o que ainda é um desafio para os próprios professores, instituições de formação, instituições de Educação Infantil e mesmo para os pesquisadores da área.

Eis o que defendemos na pesquisa: a existência de instituições de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado para as crianças pequenas, uma vez que as compreendemos como sujeitos históricos e de direitos que necessitam do professor de Educação Infantil para atendimento de suas peculiaridades próprias da infância. Além disso, defendemos a possibilidade de desenvolvimento da profissionalidade docente do profissional responsável pela educação das crianças pequenas, mesmo considerando toda a controvérsia que o contexto histórico, político e social suscita e teima em manter, em forma de concepções arraigadas.

A seguir, discutimos o desenvolvimento profissional, a profissão do professor de Educação Infantil e a sua profissionalidade, para compreender os referenciais teóricos que embasam o estudo e a necessidade de desenvolvimento da profissionalidade docente, desde a formação inicial.

3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção, temos o objetivo discutir a profissionalidade docente, a partir da constituição da profissão de professor e do processo de desenvolvimento profissional enquanto categoria, além de resgatar as ideias pedagógicas e a cultura profissional, os modelos de formação e de profissionalidade docente e, finalmente, refletir sobre a profissão e a profissionalidade do professor de Educação Infantil.

Para isso, organizamos o texto em cinco partes, conforme segue.

Na primeira parte, focalizamos a constituição da profissão de professor. Na segunda, o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade docente. Na terceira parte, resgatamos as tendências, as ideias pedagógicas e a cultura profissional dos professores, destacando os modelos de formação e de profissionalidade docente. Na quarta parte, abordamos a profissão do professor de Educação Infantil, enfatizando os conhecimentos e os saberes, inclusive os específicos para ser professor de Educação Infantil e as estratégias para a construção destes. Por fim, na quinta parte, debatemos a profissionalidade do professor de Educação Infantil, realçando as especificidades, eixos e características.

3.1 Constituição da profissão de professor

Iniciamos com a discussão, mesmo que breve, sobre a constituição da profissão de professor.

A profissão teve sua origem no século XII, mas, com o decorrer do tempo, passou a ser associada tanto às ocupações e as atividades manuais quanto às profissões liberais, cuja regularização ocorreu com a ajuda das universidades, conforme descrição de Dubar (1997).

As profissões foram sendo estruturadas de acordo com a importância social e o prestígio profissional, com base nos valores culturais e trabalhistas, na existência ou não de empregos, nas políticas, na formação e até mesmo na remuneração. Desse modo, as profissões se constituem a cada dia.

Para esta discussão, adotamos o conceito de Popkewitz (1992, p. 38) para *profissão*,

definindo-a como “[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas utilizam”. Assim concordamos com Tardif (2012), quando explicita que é a natureza dos conhecimentos que diferencia as profissões de outras ocupações, porque uma profissão se estrutura com base nos conhecimentos específicos necessários para a atuação profissional. Também estamos de acordo com Montero (2015), a respeito da dimensão deontológica, a qual exige confiança e responsabilidade pelo serviço prestado. Nessa linha, definimos profissão como uma ocupação especializada desenvolvida a partir de conhecimentos específicos, que se caracteriza por ser diferente das demais profissões e pelo fato de o ofício ser aceito socialmente, pela confiança e responsabilidade demonstrada no exercício da atividade.

A abordagem sociológica das profissões que defendemos é a interacionista, uma vez que se preocupa com a constituição de uma profissão, para além do conhecimento técnico, através das interações e dos processos sociais. Essa abordagem leva em conta como uma ocupação se transforma e se torna profissão. Tal escolha se deve ao fato de que o outro modelo de abordagem sociológica das profissões, denominado funcionalista, concebe que a profissão é superior à ocupação.

Assim, optamos pelo modelo de abordagem interacionista, porque acreditamos que a profissão de professor vem se constituindo e porque pode ser qualificada. Ademais, cremos que a função de professor de Educação Infantil pode se constituir como uma profissão, a exemplo da dos demais professores.

A constituição da profissão de professor remonta ao século XV, quando o preceptor no *modus italicus* tinha liberdade para ensinar seus discípulos e para organizar o ensino, não havendo controle da Igreja ou do Estado, segundo Saviani (2011). Mais tarde, no século XVI, os professores passaram a atender os alunos em classes, no *modus parisiensis*, de acordo com a idade, para realização de atividades com base na preleção de um tema.

Del Bianco (2009) e Nóvoa (1995) argumentam que o nascimento da profissão docente se dá a partir do momento em que a Igreja passou a promover a educação e os religiosos a exercer a função de professor, mas como uma segunda ocupação, sem formação específica para atuação, já que a primeira continuava sendo a religiosa. Desse modo, a gênese da profissão docente ocorreu no século XVI como “verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Essa situação perdurou por muito tempo, até que os professores religiosos foram

substituídos por leigos e, finalmente, por professores sujeitos às normas ditadas pelo Estado. Esse controle sobre a profissão e a submissão docente ao Estado, como um processo de secularização e estatização do ensino, pode ser notado no percurso histórico, desde a segunda metade do século XVIII.

A história da profissão de professor, no Brasil, também está asssociada ao contexto histórico, político e social, conforme indica Nóvoa (1995), analogamente ao que se deu com os professores europeus.

Após o descobrimento do Brasil pelos portugueses, em 1500, a educação era realizada por religiosos, principalmente pelos jesuítas. Saviani (2011) explica que os jesuítas contribuíram com a colonização, a catequese e a educação do país. Nesse sentido, exerciam a função de professores e serviam ao Reino de Portugal, ao mesmo tempo em que pertenciam a uma ordem religiosa e praticavam uma pedagogia denominada Pedagogia Brasílica. Os religiosos representados pelos jesuítas marcaram a história da profissão de professor, no Brasil, com suas atividades que perduraram até a Reforma Pombalina, uma medida política tomada para expulsar os jesuítas do país.

O Estado brasileiro legitima oficialmente a profissão de professor a partir do século XIX, quando a profissão docente passou a ser gerida por estatutos e licenças, na mesma época em que houve a criação de instituições de formação e a expansão escolar. Nóvoa (1995, p. 18) destaca que os professores continuaram com as crenças e valores religiosos e com a profissão de professor indefinida: “[...] não são burgueses, mas também não são povo; [...] não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.”.

Conforme Del Bianco (2009), nos séculos XIX e XX, houve valorização dos professores e, por consequência, a intensificação do controle do Estado.

Com a implantação de uma nova economia baseada na indústria, no século XX, surgiu a necessidade de escolas para atender ao aumento na demanda escolar, e a consequente necessidade de professores para atendimento aos alunos. Evidenciava-se, assim, a economia e o Estado como mandatários do processo de ampliação das escolas, com a intenção de formar trabalhadores para as indústrias e da profissão de professor, que ainda se constituía.

Os docentes foram desafiados a enfrentar uma nova realidade, provocada pelas transformações sociais, políticas e econômicas do século XX, como o discurso da construção de uma escola transformadora e democrática, na década de 1960, sem condições para atuação

docente. Além disso, os professores viveram sob o regime militar, nas décadas de 1970 e 1980, o processo de redemocratização do país, com o fim da ditadura, em 1985, alterações nas políticas públicas educacionais e sociais e o discurso da educação de qualidade, capaz de ser universalizada, na década de 1990.

Nesse período, os professores eram estimulados a assumir um compromisso com essas reformas, pois eram convidados a participar de discussões sobre o currículo. Entretanto, deixaram de produzir conhecimentos, pois o que ocorria era uma intensificação e controle do trabalho do professor, pela racionalização e, por consequência, aumento da desqualificação profissional.

Autores como Santomé (1998), Guimarães (2004) e Montero (2015) confirmam o que a história evidencia: o controle sobre a profissão do professor acontece numa perspectiva técnica e mercadológica, com a desprofissionalização e a proletarização, que contribuíram com a desqualificação e a desvalorização profissional dos professores, ao mesmo tempo em que demonstram sinais de organização profissional, com o surgimento de estudos e novas ideias sobre a profissão de professor, inclusive com a ocorrência de movimentos de "[…] luta desses profissionais contra a precarização da atuação professional" (VIEIRA, 2009, p. 56).

Para Montero (2015), vivemos atualmente um período caracterizado pelo capitalismo regulador que se desenvolveu velozmente, enquanto o Estado regulador perdeu forças. Dessa forma, quanto mais capitalismo, mais regulação, o que se dá apoiado nas tecnologias e em instâncias como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a União Europeia. A regulação profissional condiciona a liberdade de ação e o comportamento humano, é exercida pelo controle ao exercício de uma profissão e com a supervisão assumindo o papel de fiscalização.

Tal situação é contrária aos ensinamentos de Nóvoa (1995), uma vez que a autoridade de professor é exercida pela constituição do "estatuto social e econômico" que norteia e legaliza a função da atividade docente como profissão, em função do prestígio social e de uma situação econômica digna, assim como a posição que defendemos com relação a Supervisão de Ensino de sistema, que é a de apoiar os professores, tendo em vista a formação e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Atualmente, a legalidade para o exercício profissional de professor no Brasil está exposta na LDBEN – Lei nº 9394/96 que descreve os critérios de formação e certificação, estatutos e planos de carreira. Todavia, existem desafios diversos quando consideramos a falta

de profisionais com a formação exigida, as precárias condições de trabalho e, ainda, a falta de remuneração digna aos professores.

Por outro lado, Oliveira (2014, p. 41) assegura que a profissão de professor pode representar a ascensão social das classes populares para a classe média, mesmo que "[...] as práticas estejam assentadas na moralização e na disciplinarização, a docência permite a eles estratégias de distinção e busca crescente de capital simbólico."

Contudo, pesquisa sobre a formação de professores realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 259) revelou que "[...] a atividade de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado."

Apesar dessa consideração, a natureza da profissão de professor é exercida com seres humanos, conforme ressaltado por Tardif e Lessard (2008), os quais compreendem que a docência acontece como um trabalho interativo. Desse modo, asseveram o quanto a profissão de professor é diferenciada das exercidas pelos demais trabalhadores, porque o professor forma uma pessoa, ou seja, o seu objeto de docência é um ser humano e a sua função é a formação desse sujeito.

Para Roldão (1998), Santos e Duboc (2005), a profissão de professor está diretamente ligada ao outro e ao exercício de sua função, conforme salienta Roldão (1998, p. 4), para quem a função remete a uma pessoa que ensina e que, portanto, faz alguém aprender. "Trata-se de uma acção transitiva, que não existe senão se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém."

Além disso, a constituição da profissão do conhecimento depende da formação do professor, visto que, na visão de Roldão (1998), as tomadas de decisões sobre o que faz, as adequações ou alterações que propõe revelam sua profissionalidade, o que nos conduz à discussão sobre o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade docente.

3.2 Constituição da profissionalidade docente

Ante o imperativo de constituição da profissionalidade docente, buscamos a origem do termo *profissionalidade*, considerando aspectos sócio-históricos, conforme recomendação de Roldão (1998), já que "[...] a constituição da profissionalidade é permeada por diferentes entendimentos, conceitos e limitações e, ainda, por uma complexidade de natureza conceitual

[...]" (DEL BIANCO, 2009, p. 130).

Verificamos que, na Itália, o termo *professionalità* foi muito utilizado pelos sindicatos, nas décadas de 60 e 70 do século passado, para reunir os trabalhadores e pressionar os empresários. Nessa mesma década, o conceito foi ampliado e usado na França, como *professionnalité*, significando competência profissional. No Reino Unido, ficou conhecido como *professionality* ou *professionhood* e, em alemão, como *Professionalität.* Com o passar do tempo, passou a ser usado nos estudos sobre profissão e identidade.

Lüdke e Boing (2004) explicam que o termo *profissionalidade* está presente em todas as profissões e que, no Brasil, foi introduzido pelos franceses e está ligado à exigência de qualidade pelo sistema neoliberal. Tal exigência também é estabelecida para o trabalho dos professores.

Contudo, Montero (2015, p. 29) salienta que a profissionalidade está diretamente associada à profissão e que possui um significado restrito, o qual "[...] qualifica o que é profissional", e um mais amplo, voltado ao "[...] perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais", diferentemente do que é sublinhado pelo sistema neoliberal.

Assim, a constituição da profissionalidade está diretamente ligada ao contexto da época, o que, para Guimarães (2004, 2006), tem relação com as crises históricas que vivemos, com as políticas públicas e com aquilo que se espera da profissão.

Nesse processo, ao buscarmos referências teóricas a respeito do conceito da expressão *profissionalidade docente*, encontramos uma variedade de termos parecidos e/ou relacionados à profissionalidade docente, o que demonstra sua complexidade, conforme descrito no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Termos parecidos e/ou relacionados à profissionalidade docente

Termo/Autor	**Conceito**	**Relação com profissionalidade docente**
Profissionalização Bourdoncle (1991)	3 sentidos para a profissionalização como processos.	Profissionalidade: sentido relacionado ao controle e uso eficiente dos saberes da prática no exercício profissional, tanto individual como no grupo profissional;
		Profissionismo: sentido ligado à melhoria do *status* social coletivo da atividade, cuja intenção é a alteração da atividade em profissão;
		Profissionalismo: sentido da dimensão coletiva, cujo significado está na adesão do indivíduo às normas coletivas do grupo profissional e à conscientização profissional.

Profissionalização Nóvoa (1995)	Composta por quatro etapas, as quais estão organizadas em duas dimensões e em um eixo estruturante.	4 etapas: Atividade docente como atividade principal em tempo integral; Suporte legal para o exercício da atividade docente; Instituições específicas para formação de professores; Associações de profissionais.
		2 dimensões: Corpo de conhecimentos e técnicas; Conjunto de normas e valores.
		Eixo estruturante: Estatuto social e econômico dos professores que garante o cumprimento do exercício da função do professor.
Profissionalização Cunha (1999)	Processo social, histórico e evolutivo composto por procedimentos que são validados como sendo de um grupo profissional, em meio a uma estrutura de poder.	Produção de conhecimentos pelo grupo profissional.
Profissionalização Bourdoncle (2000)	5 objetos.	Profissionalização da atividade como sendo o desenvolvimento da atividade docente;
		Profissionalização do grupo que trabalha em prol de uma ordem profissional;
		Profissionalização dos saberes que se refere a um corpo de saberes dessa profissão;
		Profissionalização das pessoas que exercem a atividade, referindo-se à aquisição de saberes para o desempenho da profissão;
		Profissionalização da formação, cujo objetivo é a preparação para o exercício da profissão.
Profissionalização Gauthier (2006)	A profissionalização envolve saberes, habilidades e atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, ainda, ter reconhecimento da sociedade pela profissão.	Profissionalismo: processo externo relacionado ao controle, ao *status* da profissão e ao reconhecimento pela sociedade da experiência que possuem os membros de um corpo profissional; Profissionalidade: processo interno que se desenvolve primeiro em si mesmo, como um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada.
Profissionalização Goodson (2008)	Processo relacionado ao *status* para um grupo profissional, como um projeto.	Profissionalismo: ligado à profissão de ensinar, às formas como os concretizam a arte e o ofício de ensinar.
Profissionalismo Vieira (2009)	Processo sistêmico de identificação do caráter profissional no exercício habitual de ensinar;	As interferências na educação promovem mudanças na profissão de professor;
	2 forças estruturantes: são interdependentes e indissociáveis, estabelecem uma determinada tensão sobre a autonomia do professor, cujo resultado é um contínuo e dinâmico processo de constituição do caráter profissional do professor.	Profissionalização: capaz de mudar a prática do professor pela padronização e controle sobre os professores;
		Profissionalidade: promove a autonomia, a partir da criticidade, criatividade, diferenciação e ressignificação dos saberes e dos valores atribuídos pela profissionalização, para que o professor estabeleça sua própria deontologia profissional.

Profissionalização Lopes (2010)	Processo que formaliza os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e pelos quais a experiência profissional é reconhecida na sociedade.	Reconhecimento da função e da profissão pela sociedade.
Professoralidade Roca (2012)	Um processo permanente, uma atividade de construção contínua do agir reflexivo, que exige lidar com a teoria e a prática nos encontros com os outros e se constituir individual e coletivamente.	Está além da profissionalidade, pois, na ação-reflexão-ação, os professores chegam à práxis e reconfiguram o seu lugar como trabalhadores.
Profissionalização Montero (2015)	Processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional, composto por 6 etapas.	Exercida em tempo inteiro; Ter formação especializada; Ter regras de exercício; Ter associação profissional; Ter proteção legal do monopólio da sua atividade; Ter um código deontológico.
Profissionalismo Montero (2015)	Exercício de uma profissão de acordo com seu conteúdo identitário;	Fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode fazer;
	2 formas	Ocupacional; Organizacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do referencial teórico.

No Quadro 4, expomos a complexidade teórica do termo *profissionalidade e* identificamos termos como *profissionalização*, *profissionalismo*, *profissionismo* e *professoralidade*, os quais, num ou noutro aspecto, incluem ou se relacionam com a profissionalidade docente.

Ademais, no referencial teórico, observamos aspectos comuns entre os teóricos da profissionalidade docente, de sorte que agrupamos e destacamos, no Quadro 5, aqueles que enfatizam a relação da profissionalidade docente com os conhecimentos e saberes, os valores e a ética, a natureza específica da atividade docente, o sentido profissional do trabalho docente e a constituição da profissionalidade.

Quadro 5 – Aspectos comuns entre os teóricos da profissionalidade docente

Tema	**Aspectos comuns da profissionalidade docente**	**Autores**
Conhecimentos e saberes dos professores	Valorização dos conhecimentos dos professores;	Sacristán (1995), Brzezinksi (2002), Marcelo García (2009), Roldão (2010), Jorro (2011) e Marquesin (2012)
	Destaque para os saberes dos professores;	Roldão (1998), Pimenta (1999), Brzezinksi (2002), Cardona (2006), Jorro (2011) e Pires (2015)
	Ênfase nas competências e habilidades docentes.	Contreras Domingo (2002), Jorro (2011) e Marquesin (2012)

Valores e ética dos professores	Destaque para os valores e a ética como componentes da profissionalidade;	Contreras Domingo (2002), Del Bianco (2009), Jorro (2011) e Pires (2015)
	Compromisso político e ético dos professores.	Sacristán (1995), Oliveira e Formosinho (2000 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), Contreras Domingo (2002), Lopes (2010) e Del Bianco (2009) e Gauthier et al. (2013)
Natureza específica da atividade docente	Defesa da natureza específica da atividade do professor.	Sacristán (1995), Roldão (1998) e Cardona (2006)
Sentido profissional do trabalho docente	Ênfase no sentido profissional do trabalho docente.	Roldão (2000), Brzezinksi (2002), Cardona (2006), Del Bianco (2009) Jorro (2011) e Marquesin (2012)
	Valorização e reconhecimento social pelo grupo profissional;	Roldão (2000), Brzezinksi (2002) e Del Bianco (2009)
	Dependência do contexto político, social e cultural;	Roldão (1998, 2010), Contreras Domingo (2002), Cardona (2006), Cunha (2006), Del Bianco (2009)
	Trajetória profissional e concepções.	Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010)
Constituição da profissionalidade docente	Construção contínua;	Courtois (1996), Ferreira (2006) e Pimentel (2010)
	Consciência crítica dos professores;	Lopes (2010)
	Destaque para a autonomia;	Santos e Duboc (2005) e Roldão et al. (2006)
	Dimensões que constituem a profissionalidade docente.	Contreras Domingo (2002) e Jesus (2014)

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do referencial teórico.

No levantamento teórico realizado (Quadro 5), notamos que os estudiosos da profissionalidade docente concordam sobre a importância dos conhecimentos e saberes dos professores, dos valores e da ética, da natureza específica da atividade docente, do sentido profissional do trabalho docente, assim como defendem a constituição da profissionalidade.

Com relação aos conhecimentos e saberes dos professores, verificamos que o conceito de profissionalidade está condicionado ao conhecimento, às concepções, aos saberes e às capacidades que subsidiam o trabalho docente. Marcelo García (2009) explica que o conhecimento é o que legitima e justifica a profissão docente, enquanto Roldão (2010) explicita que o termo tem relevância social, justamente porque resgata a missão teórica dos professores na práxis do ensino.

Os valores e a ética estão presentes na missão teórica dos professores, citados pelos estudiosos, no que se refere ao compromisso político e ético, de forma que Contreras Domingo (2002) defende que a profissionalidade se trata de um conjunto de valores, habilidades, princípios, pretensões, sentidos e consequências presentes no fazer docente, os quais, ao expressarem valores, desejos, intenções conscientes, evidenciam os direitos da educação e aquilo que se deseja do trabalho docente.

Com relação à natureza específica da atividade do professor, os teóricos assinalam que a atividade do professor é o ensinar, que a distingue e demonstra o que é específico de sua profissão, ao mesmo tempo em que diferencia de outros profissionais e de outras profissões. Essa especificidade ajuda a caracterizar um professor, de maneira que, para Roldão (2007), é a função de ensinar algo a alguém, desde que ele aprenda.

O sentido profissional do trabalho docente contempla as relações com o outro, do professor com a sua profissão, com os alunos e, principalmente, com os demais colegas professores. Esse sentido foi apontado pelos estudiosos ligado ao reconhecimento profissional e social, "[...] que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional [...]" (MARQUESIN, 2012, p. 69).

O sentido profissional revela a dependência dos professores, no que se refere ao contexto político, histórico e social, assim como à possibilidade de desenvolvimento da profissionalidade docente, quanto à a autonomia e ao desenvolvimento profissional, especialmente no resgate dos interesses da categoria.

Concordamos com os teóricos a respeito de a constituição da profissionalidade estar sempre em construção, pelas interações que estabelecem com os alunos, com os colegas de profissão e até com seus formadores, compreendendo suas histórias de vida, trajetórias profissionais, seus valores, concepções, crenças, certezas e dúvidas. Ademais, esse processo coopera para o fortalecimento da autonomia profissional, se "[...] conduzir a construção de seus saberes e de seu saber-fazer no contexto sociocultural em que está inserido como profissional e a partir de produções teóricas que sustentem seus pontos de vista." (PIMENTEL, 2010, p. 119).

De acordo com Lopes (2010), o que está em jogo nesse processo é o discernimento e o julgamento que o professor faz, enquanto desenvolve seu trabalho docente. Em acréscimo, o autor sustenta que esse trabalho do professor, como defendido nesta pesquisa - trabalho intelectual -, considera o contexto mais amplo e toda a sua complexidade, assim como as possibilidades de evolução e de transformação. O discernimento e o julgamento exigem consciência crítica dos professores, o que é fundamental para a constituição do ser professor e de sua profissionalidade, que tem relação com aquilo que é reconhecido e valorizado socialmente, como a sua função, os saberes específicos, o poder de decisão e a reflexão.

Nesse processo de constituição da profissionalidade docente, pensamos que a autonomia do professor é importante, para que assuma sua formação e sua capacidade de aprender e de refletir, atreladas a relações e interações que estabelecem com o outro docente. A ação de socializar os saberes e fazeres dos professores com os colegas de trabalho é fundamental para

a constituição da profissionalidade docente, conforme frisam Roldão et al. (2006), podendo a construção da profissionalidade ocorrer ainda pela socialização do domínio dos saberes necessários ao seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, acrescentamos as contribuições de Contreras Domingo (2002), ao discutir as três dimensões que constituem a profissionalidade docente, em relação à autonomia do professor: a obrigação moral; o compromisso com os alunos, a comunidade e a ética; e a competência profissional.

Para o autor, a obrigação moral está associada ao compromisso moral que o ensino exige de quem o exerce. É um compromisso com o desenvolvimento dos alunos, o qual origina a obrigação moral. Além disso, possui uma dimensão emocional explicitada no cuidado com os alunos e no vínculo das relações afetivas entre professor e aluno.

O compromisso com os alunos, a comunidade e a ética busca a intervenção em problemas vividos pelos alunos e comunidade. Segundo Contreras Domingo (2002), esse compromisso apresenta uma dimensão social e política, indo além das práticas profissionais e envolvendo a comunidade, na participação e nas tomadas de decisões sobre a educação. Tal compromisso exige do professor responsabilidade e autonomia, com possibilidades de intervenções na educação e no contexto social.

A competência profissional, por sua vez, necessita de conhecimento e de cultura, vai além de habilidades e técnicas. A competência profissional, em articulação e coerência com a obrigação moral e com o compromisso com a comunidade, abarca um compromisso ético e social. Contreras Domingo (2002) salienta que essa dimensão propicia os recursos necessários para a compreensão da educação, implicando consciência dessa profissionalidade e de suas consequências.

A importância da autonomia na constituição da profissionalidade docente, com destaque para a competência profissional, se fortalece durante a atuação na profissão e, ainda, em meio às especificidades requeridas para ser professor, o que demanda compromisso moral do professor com a comunidade e com a ética.

Desse modo, é possível afirmar que a profissionalidade é própria de cada profissão e pode ser entendida como uma agregação de particularidades em contínua construção. Além disso, é um processo de conscientização crítica, fortalecimento da autonomia profissional e desenvolvimento profissional. A constituição da profissionalidade docente ocorre pela distinção do professor como profissional, explicitado pela natureza específica da atividade

exercida, conhecimentos e saberes específicos, valores e ética, decisões e responsabilização social e pública, significado profissional do trabalho docente, interesses coletivos, trocas com colegas de profissão, autonomia profissional e pertença a uma comunidade profissional, com perspectivas de superação de problemas sociopolíticos que envolvem o ato de ensinar e a categoria profissão de professor.

Defendemos que profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e formação inicial estejam inter-relacionados, com vistas à formação do profissional, ao fortalecimento da autonomia e à constituição da identidade profissional, de forma a "[...] assentir que a especificidade de ser professor que abrange diferentes dimensões nas quais se articulam e se assomam atuação, conduta, conhecimentos, crenças, valores, ideologia, competências, de modo a lhe dar existência e significação." (JESUS, 2014, p. 43)

No que concerne à relação entre profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e formação, discutimos a seguir as tendências e as ideias pedagógicas, destacando os modelos de formação e de profissionalidade docente, em função da formação profissional do professor.

3.3 Tendências, ideias pedagógicas e cultura profissional

Em face da possibilidade de um projeto de formação que tenha como objetivo o desenvolvimento da profissionalidade, resgatamos as tendências, as ideias pedagógicas e a cultura profissional, a fim de pensar a profissionalidade docente e a formação, inspirados pelas ideias de Popkewitz (1986), Cunha (1998), Contreras Domingo (2002), Saviani (2007), Vieira (2009), Santos (2010) e Tardif (2012).

Saviani (2007) esclarece que existem duas tendências pedagógicas que organizam as concepções pedagógicas: a da teoria sobre a prática e a da prática sobre a teoria. Para esse autor, a primeira, da teoria sobre a prática, ocorreu até o final do século XIX. Essa tendência é composta pelas modalidades de pedagogia tradicional, com ênfase no ensino e na centralidade do professor, cuja responsabilidade é ensinar através dos métodos. A segunda é a da prática sobre a teoria, emergente a partir do século XX. Essa tendência é composta pelas modalidades da pedagogia nova, cuja ênfase é da teoria da aprendizagem, e a centralidade é do aluno que vai aprender na prática.

No entanto, Saviani (2007, p. 104) alerta que a segunda tendência se deu "[...] sem contudo, excluir a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com ela a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas." Explica ainda que a existência de duas tendências suscita uma situação em que a relação teoria e prática é vista, tanto por professores como por alunos, como oposição e até mesmo por exclusão, como se teoria fosse o oposto de prática e como se uma excluísse a outra. Diante disso, afirma: "Eis por que as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico." (SAVIANI, 2007, p. 107). Tal situação exige um esforço, seja teórico, seja prático, para seguir os seus ensinamentos, os quais demonstram que a teoria e a prática apresentam uma unidade de conceito, em que uma precisa da outra e vice-versa. Essas tendências pedagógicas citadas por Saviani (2007) estão presentes na formação inicial do professor e na continuada.

Cunha (1998) coopera com a discussão sobre as ideias pedagógicas, explicitando que existem duas formas de idealizar a função pedagógica: a da reprodução do conhecimento e a da produção do conhecimento.

A primeira é a da reprodução do conhecimento que a ciência acumulou, com o passar do tempo, na qual a função pedagógica dos professores é pensada e planejada a partir da ideia de reprodução dos conhecimentos científicos, próximo da primeira tendência apontada por Saviani (2007), com destaque para a teoria. A segunda é a da produção do conhecimento, com base na incerteza e na dúvida, que funciona como motivação para novas aprendizagens. Nessa forma, a idealização da função pedagógica se dá pelo movimento de repensar os conhecimentos científicos, enfatizando a prática, uma vez que o sujeito é um sujeito ativo que age sobre o objeto de conhecimento, transformando-o e transformando a si mesmo.

Tais modos de pensar e planejar a função pedagógica demonstram o que Santos (2010) ressalta como um movimento de ruptura epistemológica e de transição de paradigmas, o que pode acontecer com base na superação do paradigma dominante da ciência moderna e se solidificar como paradigma emergente, com a interação entre teoria e prática e entre reprodução e novas produções, na construção de novas formas de conhecimento.

As tendências ressaltadas por Saviani (2007) e as formas de pensar e planejar a função pedagógica descritas por Cunha (1998) estão presentes nas escolas e nas instituições de formação de professores, influenciando a relação do professor com o conhecimento, sua cultura profissional e o seu fazer docente, pela complexidade do trabalho do professor.

Ainda com respeito ao fazer docente, Popkewitz (1986) destaca que três fatores o constituem: o contexto pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural. O contexto pedagógico surge da prática da docência, o contexto profissional advém do individual, é validado no coletivo e legitima o que é específico, enquanto o contexto sociocultural nasce da legitimação de conteúdos e valores pela cultura. Esses fatores possuem relação com a profissionalidade, não só porque estão presentes no fazer docente e no saber ensinar, mas porque são valores validados pelos próprios professores e servem de referência para a prática pedagógica, compondo a cultura profissional.

Tardif (2012) salienta que a cultura profissional dos professores é formada pela especificidade que existe no saber ensinar. Essa cultura é composta por três fundamentos: a capacidade de discernimento, a prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional e a ética profissional do ofício de professor.

O primeiro fundamento, segundo Tardif (2012, p. 180), concerne à capacidade de discernimento, ou seja, "[...] a capacidade de julgar em situações de ação contingentes, com base nos sistemas de referência, de saberes ou de normas incomensuráveis entre si e entre os quais podem surgir tensões e contradições." Para isso, os futuros professores precisam de uma sólida cultura geral, de sorte a descobrir e reconhecer o pluralismo de saberes da cultura contemporânea e da educação (TARDIF, 2012).

Para Tardif (2012), o segundo fundamento refere-se à prática da profissão concebida como um processo de aprendizagem profissional, em que os professores reelaboram seus saberes de acordo com as situações que surgem no contexto e com as necessidades educativas que precisam ser enfrentadas. Nessa perspectiva, os professores demonstram seus saberes através do "[...] saber-ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano." (TARDIF, 2012, p. 181).

O terceiro fundamento, na visão de Tardif (2012, p. 182), é da ética profissional do ofício do professor, a qual se relaciona ao sentido que a educação tem diante do mundo, "[...] uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro." Alerta ainda quanto ao sentido da educação, nos dias atuais, o que nos leva a pensar sobre as ações dos professores baseadas nos fundamentos da cultura profissional.

As tendências e ideias pedagógicas devem convergir para a cultura profissional e a constituição da profissionalidade docente, já que, juntamente com Contreras Domingo (2002),

acreditamos numa atuação política, social e profissional do professor, ação fundamental para a valorização do trabalho do professor e para a transformação social.

Todavia, Vieira (2009) adverte que a ação política do professor corre o risco de ser controlada pela profissionalização, com argumentos baseados na racionalidade da lógica. Acrescenta a existência de uma pressão ideológica sobre os professores, com o apoio e o poder das instituições. Explica ainda que o professor, por causa de uma situação de desequilíbrio, avança para uma nova situação de equilíbrio: "Tal equilíbrio ocorrerá num processo posterior em que aspectos da profissionalidade do professor processarão e assimilarão novos princípios, num momento de acomodação na identidade profissional do professor." (VIEIRA, 2009, p. 74).

Mesmo consciente da pressão ideológica exercida sobre as ações dos professores, acreditamos que estes podem constituir sua profissionalidade e, ao mesmo tempo, atuar pela transformação social, garantindo os direitos básicos das crianças e jovens e, por consequência, educando-os com dignidade. Com base nessa crença, procuramos os modelos de formação e de profissionalidade docente presentes nos referenciais teóricos, os quais serão descritos a seguir.

3.3.1 Modelos de formação e de profissionalidade docente

Neste item, procuramos caracterizar os modelos de formação e de profissionalidade docente na literatura, que nos ajudem a responder às perguntas da pesquisa relacionadas à contribuição da formação inicial no Curso de Pedagogia para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Durante a formação no Curso de Pedagogia, nas especializações, no Mestrado e mesmo ao longo dos estudos sobre profissionalidade docente, nós nos deparamos com modelos de formação e de profissionalidade que estão presentes na relação estabelecida entre professores e alunos. Na prática como supervisora de ensino na rede estadual, observamos que esses modelos também aparecem na formação de professores, de acordo com a perspectiva de profissionalidade docente de um determinado contexto social, político, histórico e profissional.

Consideramos três tipos de modelos de formação de professores – racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica – assim como são discutidos por Contreras Domingo (2002), Diniz-Pereira (2002), Medeiros (2005), Morgado (2005) e Silvestre e Placco (2011), no que tange aos pressupostos que amparam a racionalidade presente em cada um deles.

Esses modelos de formação podem ser localizados nas determinações legais, nos currículos de formação e nas práticas formativas, inclusive do Curso de Pedagogia, responsável pela formação do professor de Educação Infantil.

O modelo de racionalidade técnica sempre existiu, mas ganhou espaço a partir da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) e ainda está presente nas formações de professores, dividindo, na atualidade, espaço com a racionalidade prática. Esse modelo concebe a teoria sobre a prática, apontada por Saviani (2007), o que explica o estágio somente no final do curso, além da crença de que o aluno bem preparado teoricamente tem condições para atuar em qualquer prática, conforme explicado por Silvestre e Placco (2011). Além disso, a prática é vista como a resolução instrumental de problemas e a formação é a preparação técnica, inclusive no caso dos professores.

O modelo da racionalidade prática surge com as críticas ao modelo da racionalidade técnica e tem permeado os currículos de formação de professores. Para Contreras Domingo (2002) e Morgado (2005), esse modelo se baseia em duas vertentes: na formação de professores reflexivos, pautada nas ideias de Schön (1992), que valoriza a reflexão na prática, uma vez que é geradora de conhecimento, e outra, na formação de professores pesquisadores defendida por Stenhouse, na qual a experiência profissional é investigada para melhorar a prática, cuja ideia é de professor investigador de sua prática. Para Contreras Domingo (2002), esse modelo apresenta limites em suas duas vertentes, por não considerar o social e o político inseridos na profissão de professor, contudo, estas foram incorporadas rapidamente na formação de professores, no Brasil.

O modelo de racionalidade crítica é o que defendemos nesta pesquisa, por acreditarmos que pode contribuir com a formação dos professores de Educação Infantil, inclusive no que concerne à sua profissionalidade docente. Silvestre e Placco (2011) também defendem esse modelo, porque entendem que o desenvolvimento profissional ocorre a partir do conhecimento profissional. Esse modelo apresenta como pressuposto que a educação é uma atividade social e política que tem como cenário o contexto sócio-histórico, conforme destacado por Diniz-Pereira (2002), considerando o professor e o seu trabalho como intelectual para romper com a formação alienada que é encontrada nas escolas e nas instituições de formação.

Tendo em vista que os modelos de formação estão articulados com o modelo de professor que se deseja formar e, ainda, com base nos ensinamentos de Contreras Domingo (2002), elencamos três modelos de professor: do professor como técnico ou perito, do professor como profissional reflexivo e do professor como profissional intelectual crítico, que aparecem

descritos nos projetos de formação, na intenção dos formadores e na formação oferecida no Curso de Pedagogia.

Sem pretender esgotar o tema, buscamos a compreensão dos modelos de professores fundamentada em Contreras Domingo (2002), nos modelos pedagógicos e nos modelos epistemológicos baseados em Becker (1994), porque percebemos que estão associados aos modelos de profissionalidade docente presentes no cotidiano das instituições escolares e de formação.

No Quadro 6, demonstramos os modelos de professor, formação e profissionalidade docente:

Quadro 6 – Modelos de professor, formação e profissionalidade

Professor	**Professor como técnico**	**Professor como profissional reflexivo**	**Professor como profissional intelectual crítico**
Concepção	Racionalidade Técnica/ Positivista.	Racionalidade Prática/Idealista.	Dialética/Libertadora e política.
Base epistemológica	Empirismo.	Apriorismo.	Construtivismo.
Base pedagógica	Diretivismo.	Não-diretivismo.	Pedagogia relacional.
Pressupostos	Conhecimento pedagógico dirige a prática, que fica reduzida ao conhecimento técnico.	Os professores são capazes de tomar decisões e refletir sobre sua prática.	Trabalho docente é um trabalho intelectual crítico, que transforma o ensino, a partir da prática intelectual crítica sobre os problemas cotidianos, da compreensão das conjunturas do processo educativo e da transformação das práticas sociais, com perspectivas de emancipação.
Formação	Racionalidade técnica.	Racionalidade prática.	Racionalidade crítica.
Relação teoria e prática	Subordinação da prática ao conhecimento teórico.	Processo que gera a prática, a partir da teoria e a teoria, a partir da prática.	A relação teoria e prática acontece por meio da colaboração, para favorecer a crítica.
Conhecimento pedagógico	Composto por técnicas e métodos de ensino.	Baseado na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, em que os professores tomam consciência para aperfeiçoar a prática docente.	É fruto da reflexão crítica ampliada sobre a estrutura institucional e questionamento a respeito da própria prática, no sentido social e político.
Conhecimento científico	Baseado nas relações de causa e efeito que permitem alcançar os fins estabelecidos, através da manipulação e do controle.	A ação possibilita a reflexão, torna o professor consciente, para desenvolver conhecimento teórico, com base na prática, um investigador limitado aos problemas pedagógicos.	Pautado no profissional intelectual crítico, que pensa e estrutura o trabalho docente, para transformar o ensino e as relações sociais.

Conhecimento do professor	Aplicar as técnicas, para resolver os problemas de forma instrumental.	Professor busca novas propostas, para resolver a situação problema, fazendo experiências na prática.	Compreende o que ocorre no ensino, para desenvolver bases críticas que sustentem a transformação das práticas sociais. O professor faz parte da ação, participa da atividade social, explora a natureza social e histórica, assumindo uma postura como uma atividade pública.
Ensino	O ensino é tradicionalista, funcionando da mesma forma para todos os alunos.	O ensino é centrado no aluno e é desenvolvido como uma forma de reflexão na ação.	Os fins educacionais prezam a transformação social e a educação de alunos, para alterar as bases de poder existentes, com vistas a uma progressiva humanização da ordem social.
Profissão de professor	Baseada na aplicação de técnicas, para resolver problemas.	Baseada na criação de novas perspectivas, para entender os problemas, como a reflexão e a investigação.	Baseada na transformação da prática pedagógica e do próprio professor como profissional intelectual crítico, a partir da tomada de consciência dos valores e significados presentes na escola e de uma ação transformadora, para eliminar as injustiças.
Autonomia do professor	O professor tem papel passivo, sua segurança vem da decisão unilateral e da imposição pela autoridade. É dependente de especialistas, desconsidera o contexto mais amplo, a qualidade moral e educativa da ação.	O professor tem papel ativo, capaz de tomar decisões e refletir sobre a prática, mas sua autonomia é limitada e não alcança o nível dos direitos políticos, sem aprofundamento de questões externas que influenciam o trabalho docente e a sua profissão.	O professor tem papel ativo, é uma autoridade emancipadora, cujo objetivo é de auxiliar seus alunos, para que alcancem o conhecimento crítico, envolve a sensibilidade moral, a compreensão dos fatores que dificultam a transformação das condições sociais e institucionais e da consciência do professor, como o reconhecimento dos próprios limites.
Posicionamento político dos professores	Não existe.	Recomendação para que sejam convidados à participação.	Analisam e questionam as políticas públicas.
Papel dos alunos	Passivo.	Ativo.	Ativo.
Profissionalidade docente	Não existe.	Reflexivo-produtivista.	Emancipadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de Stenhouse (1987), Pérez Gómes (1991), Schön (1992), Contreras Domingo (2002, 2003), Morgado (2005) e Pires (2015).

A concepção do professor como técnico ou perito enfrenta várias críticas, porque ele não consegue decidir situações não previstas no ensino, já que não possui conhecimentos suficientes para construir técnicas novas, a fim de mediar conflitos ou mesmo enfrentar novas situações. Ao contrário, consegue apenas aplicar as existentes. Assim, o modelo tecnicista, baseado no positivismo, não atende ao contexto atual do processo educativo. Contreras Domingo (2002) reconhece que os professores preferem a limitação do contexto da ação educativa, para não enfrentar o conflito social e as implicações da aprendizagem de seus alunos.

Concordamos com Lopes (2010, p. 220), quando sublinha, em sua pesquisa, que o modelo de formação e de profissionalidade regulado pela racionalidade técnica está desgastado e que reduziu ainda mais as possibilidades de atuação profissional do professor, porque "[...] oculta a especificidade de seu ofício e lhes dificulta apropriarem-se coletivamente daqueles saberes que, reconhecidos como seu patrimônio profissional, podem servir aos justos anseios de profissionalização desta categoria."

No que concerne à epistemologia, de acordo com Becker (1994), o que sustenta esse professor como técnico é o modelo S ← O, objeto do conhecimento age sobre o sujeito, o qual representa o empirismo, cujo significado está baseado na incapacidade do sujeito e na determinação do sujeito pelo mundo do objeto.

Dessa forma, o professor como técnico ou perito pode ser considerado o sujeito na relação com o sistema educativo, onde não pensa, é submisso e passivo. O professor é desprovido da construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, no seu trabalho, estando restrito à aplicação de técnicas pensadas por especialistas.

Pelo empirismo, o sujeito é tido como uma pessoa sem conhecimento, ou seja, uma tábula rasa desde que nasce. Esse sujeito do empirismo, segundo Becker (1994), representado no modelo S ← O, é determinado pelo meio físico e social, pelo objeto.

O modelo epistemológico empirista "[...] configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade." (BECKER, 1994, p. 90).

Já no modelo pedagógico da pedagogia diretiva, ainda sob a ótica de Becker (1994), no modelo representado por A ← P, professor age sobre o aluno, ou seja, o professor está fadado a executar e aplicar as técnicas em seus alunos, sem perspectivas de desenvolver-se como profissional autônomo, no exercício de suas funções e nos seus direitos políticos, inclusive de pensar sobre as condições de trabalho e de ter um salário digno, além de contribuir para um mundo mais justo.

Para Becker (1994), o modelo pedagógico A ← P, o qual representa a pedagogia diretiva, está presente na relação entre aluno e professor como técnico ou perito, onde a palavra é do professor. Os alunos escutam, têm um papel passivo. Nessa passividade, o aluno é influenciado pelo professor e só aprende, se o professor ensinar.

O professor acaba por reproduzir a ideologia e, ainda, reproduz com os alunos o mesmo que a racionalidade técnica fez com ele. Em outras palavras, de sujeito influenciado, passa, na

relação com o aluno, a influenciá-lo, a submetê-lo ao silêncio.

Na pedagogia diretiva, o aluno é mero receptor das técnicas, o que o tornará uma mão de obra que não questiona, que reproduz a ideologia e que desistiu dos seus direitos políticos, conforme Becker (1994). Tal profecia é a mesma que ocorre com o professor, que também é passivo na formação e recebe as técnicas dos especialistas.

O modelo de professor como técnico ou perito não pode ser considerado um modelo de profissionalidade, porque esse professor executa sua tarefa e soluciona problemas, aplicando técnicas que lhe foram ensinadas, de maneira que não consegue inovar, nas novas situações que surgem cotidianamente. Além disso, o professor não leva em conta o contexto mais amplo, porque o ensino e o currículo são usados para alcançar resultados determinados, com objetivos e conteúdos fixos, pré-definidos e estáticos. Ademais, os professores não têm perspectivas de se desenvolverem, no exercício de suas funções e nos seus direitos políticos. Ao contrário, reproduzem a ideologia, silenciam os alunos, assim como foram silenciados.

Nesse sentido, o professor como técnico ou perito é um modelo de professor, entretanto, não pode ser considerado um modelo de profissionalidade docente, visto que não possui autonomia profissional, é dependente dos especialistas e os seus conhecimentos estão restritos às técnicas aprendidas durante a formação, o que não permite o seu desenvolvimento profissional, como descrito nesse estudo.

A concepção do professor como profissional reflexivo surge para que ele dê conta de resolver as situações que o professor técnico não conseguia, diante da diversidade de alunos presentes nas escolas e da demanda de problemas imprevisíveis, no contexto escolar. Esse modelo de professor reflexivo é explicado por Schön (1992), a partir do conhecimento cotidiano, implícito na ação, o qual é espontâneo e sobre o qual o professor não tem controle, denominado conhecimento na ação. Esclarece, ainda, a ocorrência da reflexão na ação, que é o pensar sobre a ação, para compreendê-la e, assim, também entender o processo de conhecimento. Por sua vez, Stenhouse (1987) ressalta que a experiência profissional pode ser investigada para melhorar a prática. Essa proposta do professor reflexivo de Schön (1992) e de Stenhouse (1987) sofreu interpretações no seu entendimento e foi utilizada para finalidades diferentes, de sorte que Zeichner (1993) identificou diversos tipos de práticas reflexivas, em sua pesquisa.

Autores como Zeichner (1993), Alarcão (1996), Liston e Zeichner (1997), Libâneo (2001), Contreras Domingo (2002, 2003), Morgado (2005) e Peixoto (2006) identificam

problemas na concepção do professor como profissional reflexivo.

Para Alarcão (1996), existe um problema entre o conceito teórico e a concretização na prática pelos professores, porque, na educação, sempre há uma dimensão conceitual e outra funcional.

Liston e Zeichner (1997), Morgado (2005), Contreras Domingo (2003) e Zeichner (1993) pensam que um dos problemas dessa concepção é o fato de considerar a individualidade das práticas, sem ter em vista as relações institucionais e as questões sociais presentes na escola. Nessa perspectiva, o modelo está restrito à sala de aula, não havendo questionamento das condições para a aprendizagem escolar e nem análise profunda e crítica dos fatores externos.

Na concepção de Peixoto (2006), os limites do conceito de professor reflexivo se evidenciam, quando existe a reflexão individual da prática, contudo, acredita que é preciso promover a mudança, unindo o discurso e a ação, como uma possibilidade.

De acordo com Contreras Domingo (2002), corremos o risco de que a concepção de professores reflexivos seja usada e recaia sobre estes as responsabilidades pelos problemas estruturais do ensino. Além disso, até o pressuposto da reflexão conduzindo à emancipação pode ser questionado, visto que pode "[...] estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social." (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 149).

No Brasil, essa proposta foi utilizada desde a década de 1990, sendo a responsabilidade pelo fracasso escolar atribuída ao professor, o qual, sem as condições necessárias para realização do trabalho docente, sem formação e sem remuneração digna, era conduzido a uma reflexão restrita à sala de aula, sem relação com os aspectos históricos, políticos e sociais e as relações de poder.

Assim, a proposta de professor reflexivo foi manipulada e não ajudou na profissionalidade dos professores, nem sequer para transformação social. Por isso, Libâneo (2001) critica enfaticamente a forma como a ideia do professor reflexivo foi introduzida no Brasil. Explica que, dessa maneira, a reflexividade pode ter uma vertente neoliberal, baseada no modelo de produção, e que existe o risco de que a reflexão seja usada pelas reformas educacionais como raciocínio técnico, o que cria a necessidade de superar a visão técnica.

Quanto à epistemologia, Becker (1994) assevera que o que sustenta a concepção de professor reflexivo é o modelo S → O, sujeito age sobre o objeto de conhecimento e, assim, representa o apriorismo, cujo significado está no *a priori*, ou seja, a carga hereditária é a

condição necessária para a construção do conhecimento. A influência do meio físico e social devem ser reduzidas, mas as fases de desenvolvimento são fixas e cronológicas.

Por isso, cremos que o professor reflexivo pode ser considerado o sujeito na relação com o sistema educativo, onde reflete sobre a prática, é ativo para tomar decisões, pois o professor é protagonista de sua reflexão e de sua experiência, um investigador dos problemas pedagógicos, sem levar em conta as relações institucionais e as questões sociais presentes na escola.

Pelo apriorismo, o sujeito é considerado uma pessoa que possui uma bagagem hereditária, a qual lhe permitirá o conhecimento sobre o objeto. Esse sujeito do apriorismo, segundo Becker (1994), representado no modelo S → O, sujeito age sobre o objeto para conhecê-lo. Assim, podemos identificar o aluno como sujeito ativo e, por isso, na concepção do profissional reflexivo, esse aluno tem um papel central no processo educativo.

Já no modelo pedagógico da pedagogia não-diretiva, de acordo com Becker (1994), representado por A → P, aluno age sobre o professor, sendo que o professor auxilia o aluno, reflete sobre sua prática, até questiona a sua tarefa e o controle existente sobre ela, os valores e os propósitos educativos, conforme pensado por Schön (1992). No entanto, a autonomia do professor é limitada às deliberações sobre sua prática, não alcança o nível dos direitos políticos, sem aprofundamento de questões externas que influenciam o trabalho docente e a sua profissão.

O professor reflexivo acaba por reproduzir a ideologia, porque essa concepção é transformada pelas reformas educacionais em técnicas. Em outras palavras, de sujeito reflexivo, o professor passa, na relação com o sistema, a carregar o discurso de reflexão ilusória, na opinião de Zeichner (1993).

No modelo epistemológico apriorista, temos a teoria da carência cultural, a qual considera que a criança traz uma bagagem cultural e, dependendo das condições culturais, poderá apresentar um déficit cognitivo. Por essa crença, "[a] criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta." (BECKER, 1994, p. 91).

O modelo pedagógico A → P, que representa a pedagogia não-diretiva, está presente na relação entre aluno e professor reflexivo. O aluno aprende por si mesmo, tem um papel ativo. Nessa atividade, o aluno transita pelas fases do desenvolvimento, a fim de aprender.

Pela pedagogia não-diretiva, percebemos que tanto o aluno quanto o professor se perdem na relação estabelecida: o aluno não aprende conforme lhe garantem os direitos

constitucionais, e o professor tem sua profissão negligenciada.

A profissionalidade encontrada no modelo de professor como profissional reflexivo, baseado na concepção idealista, cuja base epistemológica é o apriorismo e a base pedagógica é a pedagogia não-diretiva, traz uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista, pautada na racionalidade prática, no conhecimento na ação, na reflexão na ação e na elaboração de novas propostas para a situação-problema. Entretanto, é possível que o professor construa conhecimentos específicos, que desenvolva a capacidade de deliberação moral sobre prática educativa, mas também corre o risco de ser manipulado.

Nessa concepção, a reflexão, que pretendia chegar ao nível profissional, não alcança o nível dos direitos políticos e nem aprofunda questões externas que influenciam o trabalho docente. A contradição presente na cultura escolar, com relação à missão da escola e das necessidades dos alunos, diante da burocratização, do controle e da pressão sofrida, faz com que os professores assumam a legitimação técnica, em suas salas de aula, o que revela uma concepção de profissionalidade reflexivo-produtiva.

A terceira concepção, a do professor como profissional intelectual crítico, surge com as críticas feitas à concepção de professor reflexivo, como um modelo sociocrítico que considera que a pessoa tem possibilidades de transformar a sociedade em que vive. Nessa concepção, destacamos que Giroux (1990) concebe os professores como intelectuais transformadores, para "[...] os grupos sociais tomar consciência de suas deformações ideológicas e das possibilidades de ação política dirigida à eliminação das relações irracionais e injustas." (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 171).

Giroux (1997, p. 161) defende a concepção de professores como intelectuais, por ser mais ampla do que a dos professores reflexivos, porque o pensamento, a prática e a reflexão compõem uma postura profissional de "[...] dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens."

No entanto, Contreras Domingo (2002) é cauteloso ao argumentar que corremos o risco de o modelo de professor intelectual crítico não se traduzir na prática ou, ainda, de se impor uma visão universalizada, assim como de libertar os estudantes da tutela acadêmica, mas aprisioná-los à ideologia.

Quanto à epistemologia, Becker (1994) explica que o que sustenta a concepção de professor intelectual crítico é o modelo S ←→ O, sujeito e objeto de conhecimento agem um sobre o outro e, assim, representa o construtivismo, cujo significado está no fato de que o sujeito

constrói conhecimento pela assimilação, acomodação e equilibração majorante.

Desse modo, o professor intelectual crítico pode ser considerado o sujeito na relação com o sistema educativo, onde transforma sua prática educativa, analisa e questiona o sentido social e político, ao mesmo tempo em que é transformado. Além disso, desenvolve um processo de sensibilidade moral, compreensão dos fatores que dificultam a transformação das condições sociais e institucionais, da sua própria consciência e do reconhecimento dos próprios limites.

Já no modelo da pedagogia relacional, segundo Becker (1994), que pode ser representado por A ←→ P, o aluno age sobre o professor e este desafia o aluno, pensa e estrutura o trabalho docente para transformar o ensino.

O sujeito e o objeto da pedagogia relacional, segundo Becker (1994), representado no modelo S ←→ O, agem um sobre o outro, para adquirir conhecimento. Assim, podemos identificar tanto o professor como o aluno como sujeitos ativos.

Para Becker (1994), o modelo pedagógico A ←→ P, aluno e professor agem um sobre o outro, representa a pedagogia relacional e está presente na relação entre aluno e professor intelectual crítico. O aluno é incentivado a refletir criticamente, para construir novos conhecimentos, assim como o professor experimenta diante de sua prática, do sentido social e político.

O modelo de professor como profissional intelectual crítico, baseado num modelo sociocrítico, cuja base epistemológica é o construtivismo e a base pedagógica é a pedagogia relacional, traz uma concepção de profissionalidade docente emancipadora, pautada no profissional intelectual crítico, que pensa e estrutura o trabalho docente, de sorte a transformar o ensino.

Nessa concepção, o professor possui autonomia na transformação da sua prática educativa, com base nas aspirações e valores do ensino, como a igualdade, a justiça e a democracia, o que inclui análise e questionamento do sentido social e político. Ademais, desenvolve um processo de sensibilidade moral, de compreensão dos fatores que dificultam a transformação das condições sociais e institucionais, da sua própria consciência e do reconhecimento dos próprios limites.

Pela pedagogia relacional, percebemos que tanto o aluno quanto o professor têm dificuldades para colocar em prática essa postura crítica e emancipadora. Em acréscimo, podemos considerar que o professor tem autonomia, mas precisamos atentar para o alerta de Contreras Domingo (2002) a respeito do risco que corremos de o modelo de professor

intelectual crítico não se traduzir na prática, o que prejudicaria a educação das crianças e jovens, o trabalho docente e também a concepção de profissionalidade docente emancipadora.

Além disso, consideramos a importância da dimensão técnica e da dimensão prática na construção de conhecimentos profissionais dos professores porque entendemos que na formação e na vida profissional não é possível separar técnica e prática, uma vez que estão presentes nos conhecimentos que construímos como alunos, na formação inicial e na profissão de professor, assim como ocorre na profissão supervisão de ensino. No entanto, é possível agregar autonomia, postura crítica e emancipadora à formação dos professores e por consequência à profissão dos professores e dos supervisores de ensino, o que permitiria melhorar a prática educativa considerando os diversos contextos presentes na educação das crianças.

Diante da ocorrência de críticas e da dificuldade de efetivação prática do professor como profissional intelectual, identificamos que Morgado (2005) propõe o modelo de profissionalidade denominado professor da contemporaneidade, em face da postura teórica do pós-modernismo, caracterizada pela incerteza e pela dúvida e necessidade de analisar informações e transformá-las em conhecimento, com vistas à transformação emancipatória da sociedade.

O professor contemporâneo é aquele que mobiliza os alunos para a construção de novos conhecimentos. Para isso, os professores fariam parte de um projeto coletivo, no qual a atribuição do professor tradutor seria a de facilitar a aprendizagem dos alunos, exercendo a função de traduzir as linguagens culturais e explicitar os saberes.

Em consonância com a necessidade de constituição da profissionalidade do professor de Educação Infantil, considerando os modelos de formação e de professor, somos conduzidos a uma discussão sobre a profissão e a profissionalidade do professor de Educação Infantil.

3.4 Profissão de professores de Educação Infantil fundamentada em conhecimentos e saberes

Tendo em vista que o contexto histórico político e social da formação de professores, no Brasil, tem vivido várias alterações e não tem apresentado ainda a formação necessária ao século XXI, principalmente no que se refere à formação do professor de Educação Infantil, que

é recente, o docente precisa ser qualificado para conduzir sua prática a luz da teoria com capacidade para compreendê-la como um trabalho intelectual e, assim, atender às características e peculiaridades das crianças pequenas e o que é esperado dessa profissão.

Esse contexto nos motiva a defender a tese de que é necessário integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, e que existem perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente, através de projetos de formação e de supervisão.

Por isso, discutimos a profissão de professor de Educação Infantil fundamentada em conhecimentos, saberes específicos e estratégias necessárias para sua construção, pois essa profissão passou a ser considerada, no Brasil, após a ditadura militar, com a publicação da nova Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da nova LDBEN – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), porém, ainda está se constituindo.

Atualmente, um novo tipo de profissional é exigido nas instituições de Educação Infantil, que, segundo Machado (2000, p. 196), concebe a criança num contexto mais amplo e de interações, cuja mediação realizada pelos adultos "[...] viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo." Eis o desafio:

> [...] como a pedagogia vai exercer seu poder para além da construção de saberes, respeitando a infância e dando lugar à voz do conhecimento infantil nas relações em ambientes institucionalizados (escolas), a fim de que esses corpos sejam desenvolvidos e respeitados, reivindicando uma infância naturalmente normal e, portanto, extremamente inversa à tradicional, que via a criança como um adulto pequeno. (SILVEIRA, 2014, p. 36).

A resposta pode ser encontrada na Pedagogia da Infância, que apresenta como premissa um trabalho docente na Educação Infantil para atendimento das necessidades e características das crianças pequenas, o que demanda professores qualificados, cuja concepção é de uma criança ativa e capaz de interagir, construir conhecimentos e se relacionar com outras crianças e com os adultos.

Para Roca (2012, p. 13-14), a postura exigida é de "[...] outros papéis e funções, sempre privilegiando aspectos lúdicos e afetivos e a formação integral das crianças", enquanto Galardini e Giovannini (2002, p. 123) acrescentam que o professor precisa se envolver nas atividades das crianças, nos jogos, para estimular a curiosidade, percepção, expressividade, ajudando-as a explicitar suas ideias com o grupo, o que, para Foni (1998), ocorre através das intervenções diretas e indiretas e da experiência vivida pelas crianças e os objetivos

educacionais.

> O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas idéias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e técnicas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 112).

Em face das premissas da Pedagogia da Infância, refletimos, na sequência, acerca dos conhecimentos e saberes da docência, considerando que os professores os constroem em interação com o outro, mesmo antes de escolher essa profissão, durante a formação inicial e a atuação profissional.

Iniciamos com a afirmação segundo a qual os professores constroem conhecimentos e saberes, durante o seu percurso profissional. No entanto, autores como Tardif (2012) e Oliveira (2014) explicam que os professores são transmissores de saberes elaborados por especialistas que não contribuem para valorização e reconhecimento de sua profissão, em plena proletarização da docência, com evidências de "[...] precarização, intensificação e desprofissionalização do magistério." (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Nessa perspectiva, compreendemos a dificuldade de desenvolvimento profissional dos professores e sublinhamos a relevância da discussão sobre os conhecimentos e saberes dos professores, uma vez que compõem o núcleo da profissionalidade docente, conforme salienta Lopes (2010), além de ser também o núcleo deste estudo.

De acordo com Tardif (2012), os saberes da docência presentes no trabalho de professor têm uma relação direta com sua história de vida, os contextos sociais e culturais, inclusive da sua formação para ser professor. Esse processo de aquisição de saberes profissionais com vistas à profissionalidade docente é permeado por percepções e pontos de vista diretamente associados à interação com outras pessoas e com o conhecimento, ensejando uma relação entre o sujeito professor e os saberes da docência.

No entanto, a profissão docente exige uma mudança de paradigma, quanto à construção, validação e socialização do conhecimento específico, conforme Roldão (2010, p. 39):

> Profissionalizar a docência implica que os docentes abandonem o estatuto corrente de práticos, muito instalado no senso comum, em favor do papel de agentes de uma prática, mas teorizadores dessa prática, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico.

Tardif (2012) explicita três concepções de saberes adotados na cultura da modernidade, a partir do lugar que ocupa, ou seja, da subjetividade, do julgamento e da argumentação. Observamos que as concepções de saberes variam do individual ao coletivo, da certeza do sujeito, passando pelo julgamento, ao argumento validado pela interação coletiva. Dessa maneira, as concepções de saberes contribuem menos ou mais para a constituição da profissionalidade docente, pelo estabelecimento de significados dos saberes docentes, em relação à sua atuação profissional.

Roldão (2005) esclarece que o significado do ato de ensinar está associado com a função de ensinar e envolve o conhecimento e o aluno. Assim, propõe que sejam debatidas as representações sociais, com base na história do professor, considerando o "ensinar como professar um saber", com destaque para a relação transitiva entre o profissional e o saber que será transmitido. Além disso, preconiza o "[...] ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém", com aprofundamento no processo de transitividade, ou seja, de aprendizagem de alguma coisa por outra pessoa (ROLDÃO, 2005, p. 97).

As concepções de saberes, apresentadas por Tardif (2012), e a função de ensinar, por Roldão (2005), são fundamentais para compreendermos a importância dos saberes da docência, dos quais destacamos os subsídios de Pimenta (2002b) e de Shulman (2005).

Pimenta (2002b) contribui com a discussão, a partir do reconhecimento das três modalidades de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Para Pimenta (2002b), os saberes da experiência são de dois tipos: aqueles que são reforçados pela sociedade, pela experiência escolar, e aqueles que são frutos da reflexão da prática. Os saberes do conhecimento são aqueles presentes nas escolas, mas não se trata de mera informação. Os saberes pedagógicos são produzidos na ação, a qual confronta e reelabora.

Shulman (2005), por sua vez, pesquisou os conhecimentos dos professores e identificou que estes têm um papel ativo, durante sua vida profissional. Nesse processo, analisou seus esquemas de pensamento e ação pedagógica, constatando que, primeiro, o professor compreende a matéria e os propósitos, depois transforma, o que envolve a preparação e os propósitos do ensino. Posteriormente, representa o que será ensinado, selecionando, dentre o repertório de conhecimentos didático-pedagógicos, aquele que promove a adaptação e ajustes necessários aos alunos, visando à instrução no sistema de ensino e a avaliação.

Verificamos que os saberes da docência são produzidos pela socialização de forma

colaborativa com outras pessoas, porque são saberes sociais que englobam o trabalho e a vida do professor. Contudo, para constituir a profissionalidade docente, os saberes precisam ser produzidos, validados e socializados entre os professores. Tal recomendação se justifica pela necessidade de mudança de paradigmas, porque somente aplicar o conhecimento elaborado por especialista não faz do professor um profissional, como tem sido evidenciado na história dessa profissão. Além disso, as concepções dos professores e o significado que estes mantêm com os saberes cooperam para a constituição da profissionalidade docente, cuja importância pode ser notada nas diversas modalidades dos saberes e no papel ativo que exercem na vida dos professores.

Nesse sentido, apresentamos, no Quadro 7, os aspectos comuns entre os teóricos que discutem os conhecimentos e os saberes dos professores, no que se refere ao conhecimento experiencial, base de conhecimentos, conhecimento da formação profissional e os conhecimentos profissionais.

Quadro 7 – Modalidades de conhecimentos e saberes dos professores

Modalidades	**Aspectos comuns sobre conhecimentos e saberes dos professores**	**Autores**
Conhecimento experiencial	Saberes experienciais	Nóvoa (1998), Shulman (2005), Pimenta (2002b), Tardif (2012)
	Saberes da experiência como saberes específicos	Tardif (2012), Gauthier et al. (2013)
	Saberes da experiência compostos por diferentes tipos de saberes	Saviani (1996)
Base de conhecimentos	Relação com a profissionalização, os conhecimentos profissionais surgem da sua atuação docente e da vivência com os alunos	Gauthier et al. (2013)
	Construção contínua, usada durante atuação profissional para gerar a aprendizagem nos alunos	Shulman (1986, 1987)
Conhecimento da formação profissional	Composto pelos saberes da ciência da educação, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais	Tardif (2012)
	Transição entre a formação inicial e a atuação profissional	Tardif (2012), Alarcão e Roldão (2014)
	Apoio e acompanhamento profissional	Monteiro (2001) e Marquesin (2012)
Conhecimentos profissionais	Caracterização do conhecimento profissional	Shulman (1986), Alarcão (2010)
	Caracterizadores sobre a natureza do conhecimento da profissão do professor	Roldão (2010)
	Composto por uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico, por uma dimensão prática, mas não é apenas prático, por uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência	Nóvoa (2002), Shulman (1996 apud CUNHA, 2010), Marquesin (2012)
	Complexidade do conhecimento profissional	Montero (2001), Sacristán (2000)

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do referencial teórico.

Os conhecimentos experienciais da profissão de professor são conhecidos desde alunos, antes da decisão de ser professor, presentes na relação social e cultural, no processo de formação profissional, o que, para Tardif (2012), contribui para que a formação inicial não consiga mudar os conhecimentos e juízos construídos anteriormente, visto que ajudam na manutenção das representações sociais dos professores, nas ações, posturas e valores que os professores levam para o exercício profissional.

Gauthier et al. (2013, p. 24) ressaltam os saberes específicos para o reconhecimento profissional da profissão de professores, assim como Tardif (2012), que elenca os saberes da experiência como saberes específicos, fruto das experiências e que foram construídos nos acertos e erros da prática profissional dos professores. Reconhece que os saberes experienciais são formados por todos os outros saberes, após a sua introdução na prática. Questiona a possibilidade de os professores que experimentaram os seus saberes na prática os socializarem com os colegas de trabalho e com os formadores de professores, a fim de que haja um reconhecimento desses saberes e, ao mesmo tempo, uma revisão da formação profissional.

Nóvoa (1998, p. 31) também defende essa ideia, ressalta os saberes experienciais dos professores e lhes conferi um estatuto, negando que estes sejam apenas técnicos ou executores, mas "[...] que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual."

Saviani (1996, p. 151) aponta que os saberes da experiência devem ser considerados como "[...] uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber" e que nunca devem ser deixados de lado.

Diante disso, podemos concluir que a relação entre os professores e os saberes é originada socialmente, através da interação com os outros e com a própria profissão e, ainda, que estes continuam sendo incorporados e modificados pelos professores, numa relação de troca entre o sujeito e o objeto de conhecimento e entre o objeto de conhecimento e o sujeito. Ademais, possibilita a reflexão, a socialização e o reconhecimento de saberes profissionais e da profissão de professor, por meio da especificidade e do estatuto, quando lhe confere respaldo teórico.

A construção de saberes, a partir de uma base de conhecimentos, é essencial para a profissionalização dos professores. No entanto, Gauthier et al. (2013, p. 19) focalizam obstáculos que impedem a construção dos saberes pelos professores.

O primeiro obstáculo, segundo Gauthier et al. (2013), é denominado ofício sem saberes, com concepções de senso comum e ideias pré-concebidas se sobressaindo ao profissional. Trata-se de um ofício sem saberes específicos, baseado na ideia de que o bom professor é aquele que possui domínio sobre o conteúdo e o professor é aquele que tem vocação ou atende a uma missão.

Gauthier et al. (2013) denomina o segundo obstáculo de saberes sem ofício, que são os saberes disciplinares usados para enfrentar os desafios da profissão. Porém, esses saberes estão longe de atender às necessidades da prática docente, em face da crise instalada na sociedade e na escola. Trata-se de um ofício vazio, sem reflexo no exercício do ensino e que dificulta o desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, Gauthier et al. (2013) ressaltam que esses obstáculos precisam ser superados e defendem o ofício feito de saberes, em que os vários saberes são mobilizados pelo professor, para a atuação docente e profissional, acrescentando que esse profissional busca nos diversos saberes que possui aquele capaz de decidir sobre a sua atuação como um profissional.

Shulman (1986) apresenta três categorias de conhecimentos profissionais, ao defender que a função profissional e social do professor tem relação com essa base de conhecimentos.

A primeira categoria é o conhecimento do conteúdo disciplinar referente à área específica de atuação. Tal categoria envolve o domínio de conhecimento dos conteúdos disciplinares, no que concerne a atitudes, conceitos, procedimentos e valores.

A segunda categoria é o conhecimento pedagógico do conteúdo, que engloba a maneira como o professor vai ensinar os alunos, ou seja, "[...] representa la mescla entre a materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza", a partir daquilo que o professor percebe em seus alunos, como as dificuldades e os preconceitos, o que exige uma constante reorganização da situação de aprendizagem (SHULMAN, 2005, p. 11).

Conforme Shulman (1986), a terceira categoria é o conhecimento curricular, o qual está associado aos programas, temas, assuntos de um determinado nível de ensino, bem como dos materiais desses programas.

Em face dos ensinamentos de Gauthier et al. (2013) e Shulman (1986; 1987), concluímos que o papel da universidade, durante a formação inicial dos professores, é assegurar uma base de conhecimentos para além de ideias como as do ofício sem saberes e a dos saberes

sem ofício, porque não garantem uma atuação profissional. A base de conhecimentos amparada no ofício feito de saberes, apontada por Gauthier et al. (2013), em que os professores tomam decisões e se responsabilizam profissionalmente, deve ser prioridade. Defendemos ainda que, na formação inicial, é preciso considerar as categorias de conhecimentos profissionais ressaltadas por Shulman (1986), como o conhecimento dos conteúdos disciplinares, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular daquele nível de ensino específico.

Durante a formação, os professores desenvolvem conhecimentos da formação profissional, com destaque para os saberes da ciência da educação destinados à formação científica, saberes pedagógicos referentes às doutrinas ou concepções presentes na formação, saberes disciplinares atinentes às disciplinas, saberes curriculares relativos aos objetivos, conteúdos e métodos a serem ensinados e saberes experienciais, conforme Tardif (2012).

Nesse período de formação do professor, ocorre outra fase importante na constituição profissional, que é o período de transição entre a formação inicial e a atuação profissional como professor na escola, segundo destacado por Tardif (2012). Tal situação é repleta de dificuldades descritas por Alarcão e Roldão (2014), na gestão do ensino, do currículo, burocrática, emocional e social, porque os saberes adquiridos não atendem às necessidades de um iniciante na profissão de professor, o que faz com que abandone os saberes teóricos da formação ou, ainda, que mantenha viva a seguinte frase: “Na prática, a teoria é outra”. Ademais, esse período é importante, porque pode desencadear a continuidade ou não na profissão, a partir das dificuldades encontradas.

Por tudo isso, Montero (2001) defende o acompanhamento do processo de profissionalização, durante a vida profissional. Marquesin (2012) complementa e responsabiliza as instituições de formação pela inclusão dos professores, no ambiente de trabalho e na classe dos trabalhadores da educação, com a perspectiva de amenizar essa situação.

Alguns países já desenvolvem programas para apoiar os professores, no início de carreira. Portugal possui legislação a respeito e realiza programas baseados na formação e na supervisão de processos de trabalho colaborativo, a fim de alcançar a construção do conhecimento profissional, nesse período de transição. No Brasil, a Supervisão de Ensino poderia contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores assumindo o exercício de sua profissão como supervisão de sistema.

Os conhecimentos profissionais são fundamentais para alcançarmos a profissionalidade

docente, tanto que Alarcão (2010) resgata a caracterização do conhecimento profissional do professor, sob influência de Shulman (1986), que diferencia a compreensão do "Conhecimento dos fins educativos", "Conhecimento de si mesmo", "Conhecimento do conteúdo disciplinar", "Conhecimento científico-pedagógico", "Conhecimento do currículo", "Conhecimento pedagógico em geral", "Conhecimento do aluno e das suas características" e "Conhecimento dos contextos" (ALARCÃO, 2010). A autora acrescenta o "conhecimento da filiação profissional", quando o professor faz parte ou se associa a uma comunidade profissional, cuja interação ocorre com todos os outros conhecimentos e com os colegas de profissão.

Roldão (2010 p. 31-32) resume os caracterizadores sobre a natureza do conhecimento da profissão do professor, considerando-os necessários socialmente para a constituição da profissionalidade docente:

> - Incide sobre a ação /função do profissional.
> - É indispensável ao exercício da acção / função do profissional.
> - Implica analisar / teorizar a acção / função do profissional.
> - Legitima socialmente a acção / função do profissional.
> - É produzido pelos profissionais no interior de um colectivo ou de sua comunidade.
> - É controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença ou a exclusão da comunidade profissional em apreço.

Com relação ao conhecimento profissional, Shulman (1996 apud CUNHA, 2010), Marquesin (2012) e Nóvoa (2002) concordam que é composto por teoria, prática, mas também por atitudes. Sacristán (2000) e Montero (2001) explicitam que a complexidade do conhecimento profissional do professor tem relação com crenças e valores. Assim, trata-se de um conjunto de saberes, de competências e de atitudes.

Dessa maneira, o conhecimento profissional é construído a partir das experiências, porém, pressupõe conhecimentos teóricos, crenças, valores e concepções dos professores. O processo de elaboração, que pode acontecer tanto individual como coletivamente, é influenciado pelas concepções que os professores trazem do seu contexto social e de sua história de vida e da interação com o grupo de professores.

Em face da importância dos conhecimentos e saberes, para a constituição da profissão de professores de Educação Infantil e desenvolvimento da profissionalidade docente, focalizamos a seguir os saberes específicos.

3.4.1 Saberes específicos para ser professor de Educação Infantil

A discussão sobre os saberes específicos subsidia a profissão de professor de Educação Infantil que está se constituindo, está buscando um modo de ser encarregado da função de educar e cuidar das crianças pequenas. Para isso, o professor precisa dos saberes específicos, de qualificação e autonomia profissional, pois é na especificidade que uma profissão se constitui, a partir daquilo que lhe a especifica, a diferencia e a caracteriza - eis a relevância social dessa discussão.

Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nossa tese retrata a necessidade de integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, uma vez que entendemos que existem perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente, por meio de projetos de formação e de supervisão, com possibilidades para construir saberes específicos.

A respeito dos saberes específicos, Roldão (2004) argumenta que são aqueles que permitem o reconhecimento da função, necessários à sua atuação como profissional, enquanto Del Bianco (2009, p. 96) explica, com outras palavras:

> [...] os saberes encaminham o professor àquilo que é específico do trabalho docente, possibilitando-lhe ser reconhecido em suas ações como sujeito do conhecimento, com condições de reelaborar e produzir novos conhecimentos e de repensar as relações que estes estabelecem, de forma teórica e prática, com a sua formação e, consequentemente, com sua atuação profissional.

Roldão (2010, p. 29) ressalta ainda que alguns elementos são geradores de especificidade do saber docente: "[...] o seu caráter compósito e transformativo e a sua integração em função de cada acto profissional concreto e singular, tal como ocorre com o saber específico de outras profissões." Dessa forma, os saberes específicos estão relacionados com cada situação específica, com cada sujeito e com a sua profissão.

Roldão (2010, p. 29-30) acrescenta que, para o profissional conseguir ensinar alguma coisa a alguém, ele precisa dominar os seguintes eixos de conhecimento:

> - Saber o que ensinar – conhecimento de conteúdo, que objectiva o que deverá ser apropriado pelo aprendente.
> - Saber por que e para que ensinar – conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo.
> - Saber como ensinar – conhecimento pedagógico-didáctico do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de ser mobilizadas.
> - Saber a quem se ensina – conhecimento do sujeito, seu percurso e seu contexto, em

> termos de clarificar os seus modos e processos de aceder ao que é ensinado.
> - Saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação – conhecimento estratégico, que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis, em termos da adopção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular (SOUSA, 2010).
> - Saber analisar e avaliar como se ensinou – Conhecimento reflexivo, que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua acção, retroagir ou reorientar em função da análise feita.
> - Saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita – Conhecimento regulador.

Assim como Roldão (2010), compreendemos que é o conhecimento específico que possibilita diferenciar o técnico, com conhecimentos especializados de uma determinada área, do funcionário com conhecimentos mais gerais e polivalentes, do profissional que possui conhecimentos específicos.

Desse modo, os conhecimentos específicos têm relação com a função desempenhada pelo profissional, porque estão presentes no seu exercício profissional e possibilitam analisar e teorizar a sua ação. Assim, são os próprios profissionais que produzem, controlam e regulam o conhecimento específico, no coletivo e na comunidade de profissionais, o que pode legitimar a ação e a função social desse profissional, conforme explicitado por Roldão (2010).

A especificidade do trabalho do professor tem relação com a função social do professor profissional, que é a de saber ensinar e não somente saber o conteúdo. Nesse sentido, o conhecimento específico se manifesta no exercício profissional, que o professor adota uma postura de

> [...] ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102).

Roldão (2007) alega ainda que o conhecimento profissional específico dos professores é um ponto vulnerável na formação dos docentes, levando-nos a concluir que, para constituir a profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, é preciso investimento no conhecimento específico desse profissional, na formação inicial, no sentido de garantir as condições necessárias para sua atuação, visto que

> [...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 83-84).

Os saberes específicos da profissão de professor podem ser encontrados no desenvolvimento pessoal, nos conhecimentos prévios dos professores, nas transformações destes, durante a formação, no período de transição e no ato educativo. Esse processo nos motiva a buscar na teoria as contribuições a respeito do desenvolvimento profissional.

Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992) explicitam que o desenvolvimento profissional depende da formação que vivencia, tanto que Marcelo García (1999) o entende como um processo em desenvolvimento contínuo, o qual vai desde a formação inicial até o aperfeiçoamento profissional e que, para Nóvoa (1992), deve considerar o desenvolvimento pessoal, a articulação entre formação e a escola, além da cultura organizacional da escola.

O desenvolvimento profissional, para Marcelo García (2009), é um processo individual de longa duração, no qual as oportunidades e as experiências dos sujeitos ajudam a desenvolver novas teorias e novas práticas. Nesse processo, os professores desenvolvem características, como aprender no dia a dia, em contextos concretos na escola, quando ocupados no trabalho docente, relacionando suas experiências com o conhecimento que possuíam anteriormente e quando associados à reforma da própria escola e de sua cultura, de forma colaborativa.

Marcelo García (1999) defende o desenvolvimento profissional como uma abordagem que busca superar a distinção entre a formação inicial e o aprimoramento dos professores. Assim, esclarece que se trata de

> [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Além disso, Marcelo García (1999) apresenta dois modelos de desenvolvimento profissional: o primeiro é chamado de formação e treino profissional e o segundo, de apoio profissional, que ele indica para o desenvolvimento profissional dos professores, no que se refere à melhoria da formação e nas condições de trabalho, mais autonomia para tomadas de decisões e ações, tanto individualmente quanto coletivamente.

Desse modo, o conhecimento profissional implica “[...] o saber fazer, saber como fazer,

e saber porque se faz", ou seja, um conhecimento produzido e mobilizado pelos profissionais, na sua prática (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nóvoa (1992), por sua vez, entende o desenvolvimento profissional como um processo em que os trabalhadores aumentam sua autonomia, o seu poder e, ainda, melhoram o seu estatuto e até mesmo os seus rendimentos, com perspectivas de reconhecimento profissional.

Na verdade, o que nos interessa é o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil, porque acreditamos que um projeto educativo se concretiza a partir da educação das crianças pequenas e da formação de seus professores, com perspectivas para desenvolvimento da profissionalidade docente.

A formação inicial é uma etapa valiosa para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois o desenvolvimento profissional pode acontecer numa abordagem de formação de professores. Assim, percebemos a relação entre profissionalidade, desenvolvimento profissional e formação, de sorte que Roldão (2017, p. 200) argumenta que a formação de professores "[...] é inerente ao desenvolvimento profissional e tem de ser desenvolvida, procurada e articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível."

Jorro (2011) traz ainda a profissionalidade emergente como uma construção teórica entre o conceito de profissionalidade e o desenvolvimento profissional, na formação inicial. Assevera que se trata de uma primeira construção do ser profissional e que ocorre com os alunos estagiários, durante a formação inicial, em contato com o real mundo do trabalho. Ressalta que se tem um processo de apropriação profissional, o qual denomina "expertise profissional" (JORRO, 2011, p. 7).

Pires (2015), baseada em Jorro (2011), explica a diferença entre profissionalidade e profissionalidade emergente; a primeira está ligada a uma "temporalidade retrospectiva" e a segunda, por tratar-se do vir a ser professor, está associada a uma "temporalidade prospectiva".

Nesse sentido, a formação inicial, o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente estão inter-relacionados, desde que considerem

> [...] a integração em um grupo de trabalhadores, cujo elemento comum é o objeto de trabalho: a produção do conhecimento. É estar integrado em um sistema organizado, do qual participam outros trabalhadores da educação, que buscam refletir e agir em prol de sua própria condição de trabalhadora, trabalhador. (FERREIRA, 2006, p. 89).

A categoria dos professores pode transformar suas atividades e o seu ofício em

profissão, mas essa luta pelo desenvolvimento profissional exige saberes, normas e valores, com a participação dos próprios professores, os quais vão desenvolvendo sua profissionalidade docente na construção e reconstrução de sua profissão como categoria profissional, durante a vida profissional. A formação inicial pode contribuir com esse desenvolvimento profissional.

Nessa linha, resgatamos a caracterização dos conhecimentos proposta por Alarcão (2010), pautada em Shulman (1986), já apresentada na dissertação defendida no Mestrado (SILVA, 2011), para indicar os pressupostos que avaliamos necessários para iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia. Tais pressupostos consideram as necessidades formativas dos professores de Educação Infantil e os conhecimentos específicos, cuja intenção é contribuir com a especificidade da profissão do professor de Educação Infantil (Quadro 8):

Quadro 8 – Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil

Caracterização do conhecimento	**Necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil**	**Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil**
Conhecimento dos fins educativos	Construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos, com desenvolvimento nos campos cognitivo, afetivo, físico e social; Consideração do contexto atual, em que os profissionais possuem direitos legais; Rompimento com concepções arraigadas; Desconstrução de discursos dominantes; Construção de um projeto democrático de Educação Infantil; Revitalização da instituição de Educação Infantil; Construção da escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem.	Funções da Educação Infantil; Concepção de infância; Visão de criança; Visão de instituição de Educação Infantil; Papel dos professores; Lugar da criança.
Conhecimento de si mesmo	Construção da identidade profissional; Promoção da reflexão; Construção de discursos diferenciados e significativos; Constituição de um pedagogo pesquisador; Desenvolvimento dos contextos de trabalho; Desenvolvimento profissional articulado com o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional.	Modelo ecológico de formação centrado na escola, tendo a Supervisão como parceira na construção dos conhecimentos profissionais; Desenvolvimento de comunidades aprendizes; Desenvolvimento de escolas reflexivas; Projeto democrático para a Educação Infantil; Construção de significado.
Conhecimento do conteúdo disciplinar	Planejamento e organização da instituição de Educação Infantil; Planejamento intencional; Discussão teórica e prática sobre: Organização dos espaços e a oferta de materiais adequados à faixa etária e às necessidades das crianças; Contação de histórias;	Discussão sobre as condições de trabalho favoráveis ao trabalho com crianças pequenas; Construção do conhecimento profissional, para atuação com crianças pequenas; Mediação simbólica e lúdica; Interações e mediações culturais;

	Leitura de histórias; Jogos; Brincadeira, brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz de conta, brincadeiras de construção; Função social e cultural da comunicação; Histórias em quadrinhos; Poesias; Linguagens simbólicas; Linguagem oral; Balbucios, vocábulos ritmados e choros do bebê; Processo de criação; Linguagens artísticas; Experiências artísticas; Música; Desenho; Dança; Expressão corporal; Artes visuais e plásticas; Teatro; Literatura.	Diferentes linguagens; Arte na Educação Infantil; Corpo e movimento.
Conhecimento científico-pedagógico	Construção de conhecimentos pedagógicos; Utilização da documentação pedagógica, para propiciar a reflexão sobre a prática e para avaliar a aprendizagem dos alunos: como, o que, por que e pra que documentar?	Documentação pedagógica; Avaliação da criança na Educação Infantil.
Conhecimento do currículo	Discussão reflexiva a respeito de: práticas assistencialistas e preparatórias para o Ensino Fundamental; Projetos e sequências didáticas; Experiências curriculares de outros países.	Currículo para a Educação Infantil.
Conhecimento pedagógico em geral	Discussão reflexiva, a respeito de temas como sexualidade, gênero, raça, diferenças de cultura, etnia, religião, classe social, idade.	Igualdades e diferenças sociais; Educação contra a barbárie; Formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica; Narrativas de experiências culturais.
Conhecimento do aluno e das suas características	Discussão teórica e prática sobre autonomia, considerando a idade das crianças e aspectos relativos: à mediação de conflitos; a atividades cotidianas; a atividades com o próprio corpo; a atividades motoras, cognitivas e lúdicas; Discussão teórica e prática sobre identidade da criança, considerando aspectos relativos ao papel de: interações; brincadeiras; espaços; mediações.	Autonomia da criança; Identidade da criança.
Conhecimento dos contextos	Discussão reflexiva a respeito do desenvolvimento de ação socializadora e educacional, considerando que ações de cuidados e educação com as crianças sejam compartilhadas; Discussão teórica, a partir da prática sobre como, por que, para que possibilitar novas interações sociais e da necessidade de mediação; Mediação e interação cultural.	Relação com as famílias das crianças; Interações sociais estabelecidas entre as crianças, professores e família numa perspectiva construcionista; Formação científica, cultural e política.

Fonte: Silva (2011, p. 142-144).

Nesse sentido, defendemos que a formação inicial deve desenvolver os conhecimentos dispostos no Quadro 8 e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento profissional, o que nos desafia a pensar nas condições e estratégias para a construção de saberes com perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

3.4.2 Estratégias para construção de saberes específicos

Com o objetivo de buscar referências para a construção do conhecimento e em face da relevância dos saberes específicos, para melhoria do estatuto social e profissional dos professores de Educação Infantil, pesquisamos as condições e estratégias para a construção de saberes, com vistas à constituição da profissionalidade docente.

Iniciamos com Roldão (2004), que chama a atenção para alguns princípios capazes de nortear as estratégias de formação de professores, quando a intencionalidade é o desenvolvimento profissional:

> (1) apetrechar os professores com saberes de referência sólidos no plano científico profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
> (2) apetrechar os professores com competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);
> (3) apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. (Roldão, 2001). (ROLDÃO, 2004, p. 106).

Com o desafio de conseguir que os princípios apontados por Roldão (2004) estejam presentes no processo formativo, defendemos algumas estratégias, para a formação profissional do professor, como a participação ativa dos futuros professores, a reflexão crítica da prática, a realização do estágio supervisionado para a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional e a supervisão formativa, com o apoio de Freire (1996), Roldão (2001, 2007), Grillo e Gessinger (2008), Alarcão e Roldão (2008), Campos e Gonçalves (2010), Vieira (2009), Tardif (2012) e Roldão e Leite (2012).

Primeiramente, preconizamos a participação dos futuros professores como sujeitos ativos do processo de formação como essencial, a fim de que o futuro docente repense suas

experiências e o seu conhecimento prévio, para transformá-los em conhecimentos específicos.

Tardif (2012) sustenta a ideia de compreender os professores como sujeitos de conhecimento e inventar formas de inseri-los nas decisões sobre sua própria formação, desde a formação inicial, no Curso de Pedagogia. Assim, pensamos ser relevante, além da participação dos futuros professores, considerar ainda a dos professores da escola e dos demais sujeitos envolvidos no processo formativo.

A reflexão crítica da prática é uma estratégia de formação defendida nesta pesquisa, com fundamentos em Freire (1996), Roldão (2001, 2004, 2007), Roldão et al. (2006), Grillo e Gessinger (2008), Vieira (2009), Pimentel (2010) e Roldão e Leite (2012).

Freire (1996, p. 44) acredita na reflexão crítica e lhe atribui fundamental importância para a formação do docente, assinalando que "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." Tal afirmação encontra aprofundamento em Roldão (2001, p. 131):

> A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição à ideia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais.

Vieira (2009, p. 88) também aponta a urgência de "[...] análise e reflexão sobre a prática profissional que o professor realiza, abarcando neste processo, tanto o conhecimento disponível quanto os recursos intelectuais que produzirão e ampliarão novos conhecimentos profissionais [...]", como um valor que ressalta a responsabilidade profissional e a autonomia do professor. De acordo com Roldão e Leite (2012, p. 483), "[...] esta abordagem implica uma interação constante entre ação e pensamento, que estará na base de um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado."

Grillo e Gessinger (2008) alertam para as condições da reflexão, explicitando que a prática reflexiva precisa ser coletiva, de maneira a contribuir na construção de saberes e da autonomia profissional, já que um professor apoia o outro, numa perspectiva da práxis profissional.

A reflexão crítica pode favorecer a socialização dos saberes e fazeres entre os colegas professores e, ainda, estimular a construção de novos conhecimentos e, por consequência, um trabalho voltado ao atendimento de suas funções e à constituição da profissionalidade.

Outra estratégia de formação considerada nesta investigação é a realização do estágio

supervisionado, para a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional, no Curso de Pedagogia, todavia, de forma que atenda aos princípios apontados acima por Roldão (2004), como prover os futuros professores de saberes sólidos, de competências para ensinar e de competências de produção de novos conhecimentos, por meio da reflexão:

> A maior contribuição do estágio não está na inserção dos alunos no campo profissional, mas na organização de atividades, experiências e práticas que favoreçam a compreensão da ação educativa e a reflexão sobre ela, promovendo o domínio de saberes imprescindíveis ao exercício profissional. (PIMENTEL, 2010, p. 208).

O estágio supervisionado pode colaborar na formação profissional pela reflexão, socialização e integração dos saberes específicos para ser professor, desde que se considere as necessidades formativas dos futuros professores, num processo indicado por Roldão (2004) e Roldão et al. (2006) como formação por imersão.

Outra estratégia para formação de professores profissionais defendida no estudo é a supervisão formativa, com desdobramentos durante o estágio supervisionado e, ainda, na fase de transição entre a formação inicial e a escola.

Campos e Gonçalves (2010) salientam que a estratégia de supervisão formativa foi utilizada no probatório de professores desenvolvido em Portugal, durante um programa de formação, auxiliando na constituição da profissão de professor. Ressaltam que, nesse processo, é importante zelar pela construção e reconstrução dos conhecimentos dos professores:

> Para que a supervisão seja verdadeiramente formativa ela deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efectiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores. (CAMPOS; GONÇALVES, 2010, p. 7).

No Brasil, a Supervisão de Ensino poderia ajudar os professores a se desenvolverem profissionalmente, por meio de ações como “[...] gerar, gerir e partilhar conhecimento profissional”, o que os coloca na produção e construção de conhecimentos, na regulação e decisão de questões relativas à sua profissão, como sujeitos ativos (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008, p. 19).

Ao longo da formação inicial dos professores, precisamos garantir condições e estratégias, como participação ativa dos professores, reflexão crítica da prática, realização do estágio supervisionado para a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional e, ainda, para a supervisão formativa, que considerem as necessidades formativas

dos professores e os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil (Quadro 08), a partir da formação por imersão para apoiar a construção de saberes específicos e de sua profissão, com o apoio da Supervisão de Ensino.

Tais estratégias não são independentes uma das outras, ao contrário, podem se integrar e compor novas articulações, desde que a intencionalidade seja a construção de saberes específicos e de uma nova práxis profissional voltada à emancipação, à transformação e à constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, a qual será discutida a seguir.

3.5 Profissionalidade do professor de Educação Infantil

A constituição da profissionalidade do professor de Educação Infantil se justifica pela necessidade de profissionais qualificados que atendam às necessidades e características das crianças pequenas, zelando pelos seus cuidados e educação, visto que, nessa faixa etária, o desenvolvimento da criança é valioso, tanto para as crianças e suas famílias quanto para alcançarmos bons resultados nas demais etapas da Educação Básica. Além disso, é um direito conquistado recentemente, após a democratização do Brasil, que vem acompanhado pelo direito à educação em instituições próprias e com professores de Educação Infantil.

Nesse sentido, consideramos a história recente da profissão do professor de Educação Infantil que está se constituindo, apesar das dificuldades com relação à formação, execução de sua função, reconhecimento e valorização profissional e estatuto social e profissional.

Assim, a relevância da constituição da profissionalidade docente está no exercício da profissão de professor de Educação Infantil, o que ainda representa um desafio quanto ao reconhecimento social, político e profissional da profissão do professor de Educação Infantil, que acontece com "[...] a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional." (ROLDÃO et al., 2006, p. 96).

> Em síntese, *(re)*conhecer a necessidade do professor, sua identidade, sua história de vida profissional a partir de suas memórias, suas ideias, significados, percepções e como ele se vê frente às inúmeras contingências de sua prática pedagógica, levando em consideração seus saberes e práticas, bem como os fatores que interferem ou influenciam na *(re)*construção de sua *profissionalidade*, pode vir a contribuir para uma intervenção mais significativa na aprendizagem dos alunos. (FLORENTINO, 2013, p. 92, grifo do autor).

Entretanto, a profissão e a profissionalidade do professor de Educação Infantil se instauram num emaranhado de relações, fatores e interações, o qual, de acordo com Florentino (2013, p. 86), depende "[...] de como o professor compreende e analisa a sua prática educativa, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação diante das contingências."

A formação inicial pode contribuir com conhecimentos, saberes, valores e ética, além de ajudar na distinção e reconhecimento social do professor de Educação Infantil, no exercício de sua função, na natureza específica da atividade, no significado do trabalho docente nas creches e pré-escolas, no estágio supervisionado, a fim de que, numa temporalidade prospectiva, colabore com o desenvolvimento da profissionalidade docente, conforme sublinha Jorro (2011 apud PIRES, 2015).

Ademais, para a constituição da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, é relevante um novo paradigma de formação, inclusive dos processos de formação inicial, e das políticas públicas que as regulamentam, já que a profissionalidade se desenvolve ao longo da vida pessoal e profissional.

Para alcançar esse objetivo, será preciso considerar a interação e a socialização que o professor estabelece com o outro, nos diversos ambientes, os saberes, os valores e a ética que auxiliam na distinção do profissional como professor de Educação Infantil, observando-se a natureza específica da atividade docente e o sentido do trabalho docente, a partir do reconhecimento profissional e social, paralelamente à autonomia, com possibilidades de intervenção no contexto social, político e cultural.

Nesse processo formativo, é imperioso levar em conta a produção científica e os ensinamentos de Leontiev (1978), Piaget (1978), Wallon (1979), Vygotsky (1996), primando para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças atendam a tais indicações, em interação com outras crianças e com adultos, por intermédio de processos psíquicos, mentais e afetivos imersos na cultura e no momento histórico.

Verificamos que teóricos discorrem sobre profissionalidade docente de forma geral, ao mesmo tempo em que percebemos semelhanças e diferenças entre a ação docente dos professores da Educação Básica e dos professores de Educação Infantil. Desse modo, existem aspectos diferentes que convergem para uma profissionalidade específica, a partir dos saberes peculiares desses profissionais e das características das crianças pequenas, conforme apontado

por Silveira (2014). Em outras palavras, é uma profissionalidade própria para essa etapa da Educação Básica, a profissionalidade específica do professor de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, procuramos nos teóricos as contribuições para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil. Nesse levantamento, identificamos a definição do termo *profissionalidade* do professor de Educação Infantil.

Asseveram Oliveira e Formosinho (2000 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43) que "[...] o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão."

Oliveira (2016, p. 29) destaca as dimensões necessárias para se alcançar a profissionalidade docente, na Educação Infantil:

> . trabalhar com a função social da creche e pré-escola;
> . cuidar e educar (articulados);
> . ter conhecimento das várias linguagens da criança pequena;
> . ter a autonomia e a reflexividade do docente;
> . resgatar o conceito de infância (histórico e atual);
> . desenvolver a prática profissional e a articulação entre teoria e prática.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 44-48) enumera as especificidades presentes na profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil:

> 1) As características das crianças pequenas como a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; [...]
> 2) As características das tarefas, a abrangência do papel de educadora de infância; [...]
> 3) A rede de interações alargadas; [...]
> 4) A integração e as interações - entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos.

Tais especificidades são particulares do trabalho do professor de Educação Infantil, uma vez que o exercício dessa profissão apresenta diferenças em relação ao dos demais professores, por conta do público ao qual atende, isto é, as crianças pequenas.

É possível ainda evidenciar a relevância do tema profissionalidade docente para professores de Educação Infantil, relacionando-o com os quatro eixos da profissionalidade indicados por Roldão (2005, p. 109):

> - o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
> - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
> - o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
> - e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Roldão (2000, p. 2) arrola outras duas características que constituem a profissionalidade docente, de sorte que essa profissão seja desenvolvida com "- a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão; - a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias."

A partir dos apontamentos de Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), constatamos a urgência de uma nova relação do professor de Educação Infantil com a sua profissão, com o currículo, com a escola e, sobretudo, com as crianças pequenas, além de uma nova relação na formação inicial entre os professores formadores com os futuros professores de Educação Infantil e, ainda, entre estes e os professores de creche e pré-escola.

A profissionalidade a que nos referimos encontra embasamento nos referenciais teóricos, conforme Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), indo além do aspecto individual do professor de Educação Infantil, porém, alcançando a sua natureza específica, os conhecimentos necessários para o exercício profissional, as decisões e reflexões sobre a ação, num processo de socialização e trocas desses conhecimentos com os demais professores, ao lado da participação numa comunidade profissional, o que ressalta a importância do coletivo, para a profissionalidade docente, numa perspectiva de reconhecimento social da especificidade da função do professor de Educação Infantil.

Tal urgência será explicitada com o exame das especificidades da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil apontadas por Oliveira-Formosinho (2002) e a apreciação dos eixos e características da profissionalidade docente, sugeridos por Roldão (2000, 2005) que, nessa tese, são adotados como indicadores da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil por serem considerados fundamentais na atuação nas creches e pré-escolas.

Para isso, construímos um quadro que nos permite refletir sobre a profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Brasil. As especificidades, eixos e

características se encontram inter-relacionadas, no contexto de educação das crianças pequenas, assim como nos contextos de formação de professores, não agindo necessariamente separados, como no Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil

Profissionalidade docente – Professor de Educação Infantil	**Características das crianças pequenas**	**Características das tarefas e o papel de professor de infância**	**Rede de interações alargadas**	**Integração e interações**
Reconhecimento social da especificidade da função	Reconhecimento social da especificidade da função para atendimento às características das crianças.	Reconhecimento social da especificidade da função para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Reconhecimento social da especificidade da função, para o estabelecimento de rede de interações alargadas.	Reconhecimento social da especificidade da função, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e experiência, saberes e afetos.
Saber específico	Constituição de saberes específicos, para atendimento às características das crianças.	Constituição de saberes específicos, para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Constituição de saberes específicos, para estabelecimento de rede de interações alargadas.	Constituição de saberes específicos, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e experiência, saberes e afetos.
Poder de decisão e responsabilização social e pública	Promoção da autonomia e responsabilidade profissional para atendimento às características das crianças.	Promoção da autonomia e responsabilidade profissional, para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Promoção da autonomia e responsabilidade profissional, para o estabelecimento de rede de interações alargadas.	Promoção da autonomia e responsabilidade profissional, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e a experiência, saberes e afetos.
Pertença a um corpo coletivo	Promoção de condições para a construção de um corpo coletivo de saberes, para atendimento às características das crianças.	Promoção de condições para a construção de um corpo coletivo de saberes, para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Promoção de condições para a construção de um corpo coletivo de saberes, para o estabelecimento de rede de interações alargadas.	Promoção de condições para a construção de um corpo coletivo de saberes, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e a experiência, saberes e afetos.
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços	Promoção de condições, para a troca de conhecimentos para atendimento às características das crianças.	Promoção de condições, para a troca de conhecimentos para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Promoção de condições, para a troca de conhecimentos para o estabelecimento de rede de interações alargadas.	Promoção de condições para a troca de conhecimentos, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e a experiência, saberes e afetos.

Pertença a uma comunidade profissional	Participação e fortalecimento da comunidade profissional, para atendimento às características das crianças.	Participação e fortalecimento da comunidade profissional, para o desenvolvimento de tarefas próprias à Educação Infantil e de um papel abrangente pelo professor de Educação Infantil.	Participação e fortalecimento da comunidade profissional, para o estabelecimento de rede de interações alargadas.	Participação e fortalecimento da comunidade profissional, para o desenvolvimento de interações e integrações, conhecimento e a experiência, saberes e afetos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005).

Os eixos e características da profissionalidade fundem-se com as especificidades da profissão professor de Educação Infantil, o que demonstramos a seguir.

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena - globalidade, vulnerabilidade e dependência da família" - é uma necessidade profissional, porque as crianças de 0 a 5 anos de idade possuem algumas características próprias dessa faixa etária. A globalidade identifica o modo como a criança pequena aprende, o que deve ser considerado na Educação Infantil. Outra característica das crianças pequenas é a vulnerabilidade, porque estas dependem dos cuidados dos adultos e dos seus familiares, para satisfazer necessidades básicas de sobrevivência, tanto física e social como emocional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44).

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas - a abrangência do papel de professor de infância" é uma necessidade profissional, porque o professor de Educação Infantil exerce atividades diversas, desde o cuidado das crianças pequenas até a sua educação. Assim, as suas funções e tarefas são caracterizadas pelo desenvolvimento de um papel abrangente, na Educação Infantil, com responsabilidades voltadas ao atendimento das necessidades das crianças como cuidados e educação, diferenciando-o dos demais professores de outras etapas da Educação Básica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46).

"A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas" é uma necessidade profissional, por conta da exigência do estabelecimento de relações e interações pelo professor de Educação Infantil, além da integração de serviços, tendo em vista a educação e os cuidados das crianças pequenas. Tais interações envolvem desde os colegas de profissão, auxiliares, psicólogos, assistentes sociais, familiares, e as integrações incluem os prestadores de serviços às crianças e suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47).

“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância - uma profissionalidade baseada na integração e as interações - entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos -” é uma necessidade profissional, porque o professor de Educação Infantil exerce suas atividades docentes baseado no conhecimento e nas experiências que possui, nas interações profissionais que mantém com os outros e na integração dos serviços, além de se fundar em seus saberes e nos afetos que estabelece com as crianças pequenas. Tais relações e interações exigem do profissional saberes e fazeres baseados nas necessidades das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), essas especificidades são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil e para a Educação da Infância, em atendimento às reais necessidades das crianças. Tais características exigem abertura, responsabilidade, esforço e disponibilidade para aprender a ser professor de Educação Infantil, estabelecendo relações e se integrando com os demais adultos que cuidam dessas crianças e com os especialistas que contribuem com o seu desenvolvimento, assim como demandam zelo pelas necessidades básicas de cuidado e educação das crianças pequenas.

A fim de desenvolver essas especificidades, o professor de Educação Infantil necessita de uma formação que o ajude a construir uma história profissional com fundamento no reconhecimento social da especificidade da função, nos saberes específicos, no poder de decisão e na responsabilização social e pública, na pertença a um corpo coletivo, na reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços e na pertença a uma comunidade profissional.

A análise dos eixos e características da profissionalidade docente indicadas por Roldão (2000, 2005), mesmo não sendo as específicas do professor de Educação Infantil, evidencia que há uma inter-relação com as especificidades apontadas por Oliveira-Formosinho (2002), o que demonstraremos a seguir:

“O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade” ocorre quando um profissional exerce a função de professor de Educação Infantil e pensa que isso é importante para alcançar os objetivos educacionais dessa etapa da Educação Básica, como a educação e os cuidados das crianças pequenas, por meio da natureza específica da atividade docente (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Em outras palavras, o reconhecimento social acontece, quando todos nós primamos pelo reconhecimento social da especificidade da profissão do professor de Educação Infantil, em função das características das crianças, como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência

da família, ao lado das características das tarefas e do papel de educadora de infância, da rede de interações alargadas e da integração e das interações.

"O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza" acontece, quando um professor de Educação Infantil dispõe de saberes para educar e cuidar das crianças pequenas, com o apoio das famílias das crianças, das instituições de Educação Infantil, das instituições formadoras de professores e das políticas públicas (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Dessa forma, admitimos que não basta reproduzir práticas do Ensino Fundamental, todavia, é preciso um saber específico para exercer essa profissão, o qual leve em conta as características das crianças pequenas descritas por Oliveira-Formosinho (2002).

"O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício –" se dá em situações em que o professor de Educação Infantil toma decisões e se responsabiliza pelo trabalho docente que está realizando com as crianças e, posteriormente, presta contas disso aos interessados, justificando os motivos que o levaram a agir dessa forma, o que revela um grau de autonomia e poder profissional (ROLDÃO, 2005, p. 109).

A "pertença a um corpo coletivo" permitirá ao professor de Educação Infantil tomar decisões sobre o seu trabalho e as ações a serem desenvolvidas com as crianças pequenas, com autonomia e controle sobre o seu exercício, mas com o apoio de um coletivo, o que é diferente de muitas situações encontradas nas creches e pré-escolas brasileiras, como a ênfase na assistência social ou na antessala do Ensino Fundamental. Não se trata de aplicação de técnicas ou de apostilas elaboradas por especialistas, mas de um trabalho profissional e autônomo que tenha como preocupação um contexto mais amplo, o qual contemple o social e o público, quanto aos direitos das crianças à Educação Infantil.

Tais afirmações revelam a necessidade de promoção de autonomia profissional dos professores de Educação Infantil, a qual é fortalecida pela pertença a um corpo coletivo:

> A pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros esse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima [...]. (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Esse pertencimento coletivo ocorre junto com os demais professores, quando o professor de Educação Infantil consegue analisar, tomar decisões e refletir sobre a necessidade de alterações nos procedimentos adotados e, ainda, pela busca de novos saberes, oportunidade

em que temos a reflexão modificando a ação. Essa reflexidade está relacionada diretamente à prática e à função como profissional do ensino, professor de crianças pequenas, podendo construir novos saberes e chegar à práxis (ROLDÃO, 2005).

Enfatiza Roldão (2000, p. 2): "A reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão" consiste em uma necessidade para constituição da profissionalidade docente, com implicações nos demais eixos e características da profissão do professor de Educação Infantil, visto que essa profissão ainda está se formando e, para conseguir realizar um trabalho profissional à altura das necessidades das crianças, atendendo às suas especificidades e características, é necessário que haja trocas entre os colegas de profissão.

"A pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias." (ROLDÃO, 2000, p. 2). À medida que as demais características e eixos funcionarem como algo que colabora para a profissionalidade docente do Professor de Educação Infantil, também a participação em entidades profissionais associadas à atuação profissional na Educação Infantil se fortalecerá, o que é importante para legitimar a profissão, de maneira que considere as características das crianças da Educação Infantil, as características das tarefas e o papel de educadora de infância, a rede de interações alargadas e a integração e as interações (ROLDÃO, 2000).

Em função de toda a análise e a partir de Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005) as especificidades, eixos e características serão considerados como indicadores da profissionalidade docente porque estão inter-relacionados no contexto de educação das crianças pequenas diante da urgência de profissionalizar o professor para atuação na Educação Infantil, visto que a relevância social da profissionalidade docente, a qual compactuamos com Roldão (2010), está na missão teórica dos professores, em que estes podem construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, reconstruir sua práxis do ensino.

A constituição da profissão ainda é algo a ser conquistado pelos professores de Educação Infantil, uma vez que o termo "professor de Educação Infantil" é recente, no Brasil, dependente do desenvolvimento profissional, da formação e da profissionalidade docente. Por isso, defendemos que estejam inter-relacionados, com vistas à formação do profissional, ao fortalecimento da autonomia e à constituição da identidade profissional.

Quanto ao que é específico da profissão de professor de Educação Infantil, é possível afirmar que as especificidades propostas por Oliveira-Formosinho (2002) e os eixos e características apontadas por Roldão (2000, 2005) podem contribuir com o desenvolvimento da

profissionalidade docente, na formação inicial, ancorando-se no desenvolvimento de um trabalho articulado entre a educação e cuidados das crianças pequenas, o que representará ganhos consideráveis na qualidade da Educação da primeira infância, com posteriores desdobramentos para as demais etapas da Educação Básica.

Nesse sentido, o resgate das ideias pedagógicas, da cultura profissional, dos modelos de professor, formação e profissionalidade docente ganham sentido para nos ajudar a compreender o desafio de formar professores de Educação Infantil, com vistas à superação da semiformação, mas com possibilidades de desenvolvimento enquanto categoria profissional, com perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão.

Destarte, o desenvolvimento profissional pode atribuir sentido à profissão e contribuir na formação inicial de professores para o desenvolvimento da profissionalidade docente, com perspectivas para superação de paradigmas na formação de professores e na Educação Infantil. A constituição da profissionalidade do professor de Educação Infantil, pautada no apoio profissional, possibilitará que o professor assuma a missão teórica, construa conhecimentos e saberes para reconstruir sua práxis, considere o compromisso político e ético, a natureza específica da função e desenvolva a profissionalidade docente.

Diante desse desafio, exibimos, na próxima seção, a metodologia para apresentar o percurso da pesquisa, assim como os dados obtidos na pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, explicitamos a metodologia da pesquisa, apresentamos os procedimentos adotados para obtenção de dados na pesquisa e na sequência os dados, sem, contudo, nos ocuparmos com sua análise, o que será revelado na próxima seção.

Iniciamos com a retomada da pergunta da pesquisa e dos questionamentos para descrever o objeto de estudo, a caracterização da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, e dos participantes, procedimentos, análise dos dados, tratamento e apresentação dos resultados obtidos. Enfim, expomos o percurso feito e, em seguinda, apresentamos os dados obtidos na pesquisa documental, no questionário e na entrevista.

O anseio profissional em ser professor de Educação Infantil, aliado aos questionamentos na prática como professora de crianças pequenas, a busca da profissionalidade como Supervisora de Ensino e como pesquisadora contribuíram para a elaboração da pergunta da pesquisa: Como o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, auxilia os futuros professores a serem professores de Educação Infantil? Assim, como para identificação de diversos questionamentos relacionados a profissionalidade docente: Como está estruturado o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para a formação dos alunos participantes da pesquisa? Quais os fatores que contribuem ou condicionam a formação dos professores de Educação Infantil? Existem experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, que subsidiam o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil?

Essas questões nos indicaram o problema e os objetivos da pesquisa, uma vez que sentimos, no percurso profissional, a necessidade de desenvolvimento da profissionalidade docente, ainda hoje, como Supervisora de Ensino. Esse procedimento vivido pela pesquisadora carrega valores, preferências e interesses, conforme preconizam Lüdke e André (1986). Assim, procuramos investigar o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Infantil, durante a formação inicial, sem desconsiderar que esse processo ocorre ao longo de toda a formação e vida profissional, não se restringindo ao período de formação inicial. Assim, os objetivos específicos da pesquisa foram delimitados em:

. Examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, levando em conta a reestruturação do curso

para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, descrita no projeto pedagógico e no projeto de estágio que embasaram a formação dos sujeitos dessa pesquisa;

. Pesquisar fatores que condicionam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, e o estágio supervisionado, no que se refere aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento, para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil;

. Investigar a existência de experiências formativas, de programas, projetos e parcerias e, ainda, de estratégias formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, bem como a contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil;

Diante do proposto, a formação inicial do professor de Educação Infantil, no que tange ao desenvolvimento da profissionalidade docente, durante o Curso de Pedagogia, considerando o estágio como essencial para o estabelecimento da relação teoria e prática e a formação inicial como um momento propício para tal desenvolvimento, se constituiu no objeto do estudo.

O campo do estudo foi o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Tal escolha é decorrente da inovação na proposta para reinstalação do curso, a de formar professores de crianças pequenas, mesmo antes da LDBEN 9394/96 apresentar essa indicação. Os participantes são os alunos da turma 2011-2015, dos períodos diurno e noturno, os quais iniciaram o curso no ano de 2011 e o finalizaram em março de 2015, em virtude de greve ocorrida no campus da universidade. Logo, constituíram-se como sujeitos da pesquisa alunos que compuseram essa turma do Curso de Pedagogia.

Para desenvolver a pesquisa e alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, porque as ciências sociais têm suas particularidades e é preciso minimizar a distância entre a teoria, o discurso e a interpretação, pois, segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta características básicas, como a consideração do ambiente natural como fonte direta de dados, em que o pesquisador é o seu principal instrumento. Supõe ainda o contato direto com os dados produzidos, os quais são predominantemente descritivos.

Além disso, na abordagem qualitativa, o material obtido é rico em detalhes, aspecto confirmado nos questionários e nas transcrições das entrevistas realizadas com os alunos do Curso de Pedagogia, o que é fundamental para investigar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Essas características demonstram uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, cuja intenção é tornar o processo

indutivo na análise dos dados, sem a preocupação de buscar hipóteses.

Desse modo, adotamos tais características para reunir materiais e dados ricos em detalhes e analisá-los de forma indutiva, de sorte a revelar os significados da formação inicial e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de crianças pequenas, durante a formação inicial. Para isso, procuramos indícios que evidenciassem as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, nos projetos do curso, nos projetos do estágio curricular que embasaram a formação dos participantes da pesquisa, nos questionários respondidos por 67 alunos e nas entrevistas realizadas com 11 desses alunos.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa converge para o alcance da intencionalidade da pesquisa, visto que permite a interpretação, pelo pesquisador, sem excluir os números e as quantidades na interpretação.

A seguir apresentamos a caracterização da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, e dos participantes da pesquisa, como segue.

4.1 Caracterização da Faculdade de Ciências e Tecnologia e dos participantes da pesquisa

Com o desígnio de fornecer informações ao leitor para melhor compreensão da realidade em que se deu este estudo, mostramos o contexto no qual se situa a Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, Presidente Prudente/SP, onde os dados dessa pesquisa foram obtidos. Para prestar as informações aqui expostas, recorremos ao *site* da UNESP[4], ao Processo de reinstalação do curso nº 185/86 e ao Processo de reorganização do curso nº 569/93.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia integra a UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente, está localizada num município do interior do Estado de São Paulo, com mais de duzentos mil habitantes.

Atualmente, a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente oferece os cursos de graduação para Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Cartográfica, Engenharia Ambiental, Estatística, Física, Fisioterapia, Geografia,

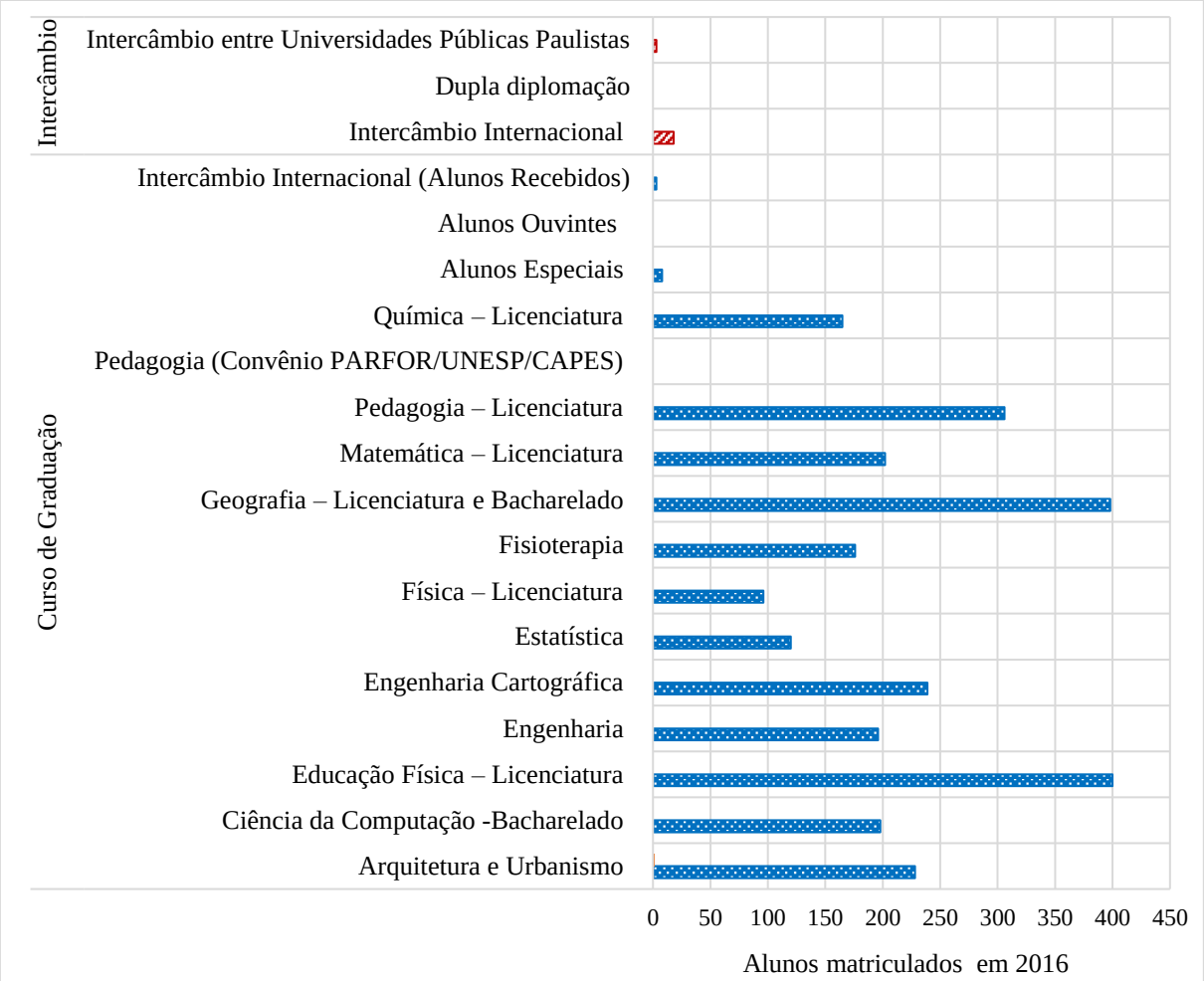
[4] Disponível em http://www.fct.unesp.br. Acesso em: 15 jan. 2018. A UNESP conta com 34 unidades, entre Faculdades e Institutos, localizados em 24 municípios do Estado. Oferece 154 cursos de graduação, com mais de 37 mil alunos. Na pós-graduação são mais de 13 mil alunos estudando em 232 programas: 120 mestrados acadêmicos, 12 mestrados profissionais e 100 doutorados acadêmicos.

Matemática, Pedagogia e Química.

Os docentes desenvolvem pesquisas e projetos, e a faculdade conta com programas de ensino, como iniciação científica e empresas juniores, bem como projetos de extensão, como o Programa UNESP Aberta à 3ª Idade (UNATI); Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA); Basquetebol Sobre Rodas; Orientando e Educando: Pais, vamos brincar no LAR e na Escola; Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social – CPIDES (projeto de extensão "Implementação de ferramentas de acessibilidade em Objetos Educacionais (OE) para Educação Inclusiva") e Cursinho Ideal: Cursinho preparatório para o vestibular destinado a alunos carentes de Presidente Prudente e região.

Apresentamos, no Gráfico 1, o número de alunos, referente ao ano de 2016, matriculados nos cursos de graduação[5]:

Gráfico 1 – Alunos matriculados na Faculdade de Ciências e Tecnologia no ano de 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

[5] Disponível em http://www.fct.unesp.br. Acesso em: 15 jan. 2018.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, oferece ainda Programas de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ciências Cartográficas Geografia, Educação, Fisioterapia, Matemática, Mestrado Profissional em Geografia e Física. Além destes, participa dos Programas de Pós-Graduação interunidades: Mestrado e Doutorado em Ciência e Tecnologia de Materiais**,** Ciência da Computaçã**o,** Mestrado Profissional em Matemática **e** Mestrado e Doutorado em Química**.**

A estrutura acadêmica referente ao ano de 2016, é composta por nove Departamentos de Ensino, 205 docentes, 201 servidores técnico-administrativos, 2.735 alunos regulares de graduação e 589 de pós-graduação[6].

Atualmente, a intenção do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, é formar o professor polivalente para Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**,** além da Gestão Educacional. O projeto do curso adota, como objeto de trabalho específico do pedagogo, os processos de ensino e de aprendizagem e a prática pedagógica no processo de formação.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, prevê 3.615 horas para a formação em 4 anos, mas a formação para gestão educacional corresponde a 600 horas, com duração de mais 1 ano, o que implica 4.215 horas com duração mínima de 5 anos. O curso funciona em dois períodos: vespertino e noturno.

O Curso de Pedagogia possui laboratório didático, laboratório de informática, sala de coordenação, Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPED), para uso pelos alunos e professores.

A caracterização dos participantes da pesquisa, alunos do 4º Ano do Curso de Pedagogia, turma 2011-2015 (vespertino e noturno), está baseada nos dados obtidos na primeira parte do questionário aplicado pelo Grupo de Pesquisa "Formação, trabalho pedagógico e representações sociais na Educação Infantil", do qual fazemos parte, uma vez que os participantes são os mesmos.

Com relação à experiência dos alunos, identificamos que 4 deles, no momento de aplicação do questionário, faziam estágio remunerado e 4 contavam com o apoio de bolsas de estudo.

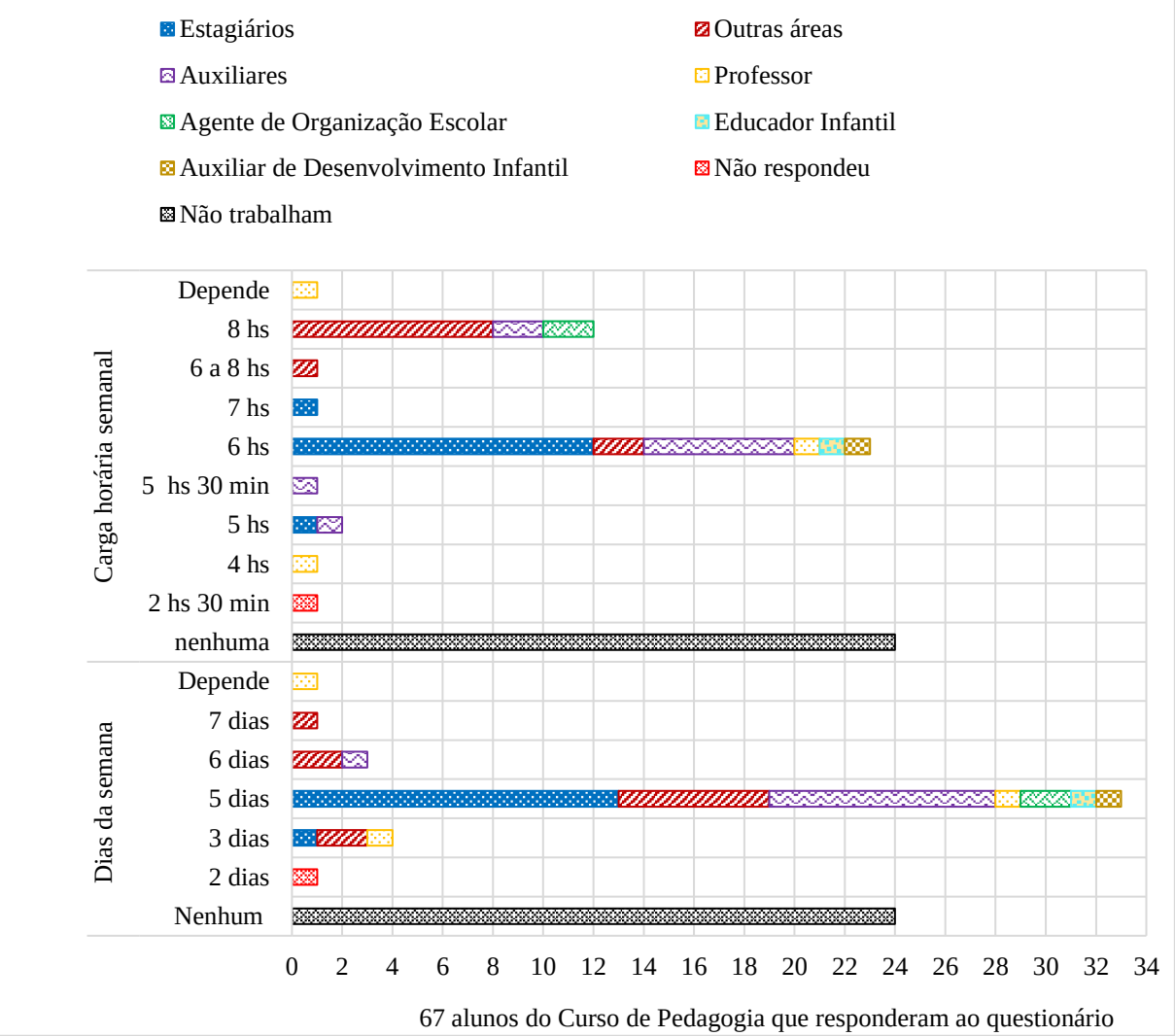
A condição laboral dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e

[6] Disponível em http://www.fct.unesp.br. Acesso em: 15 jan. 2018.

Tecnologia, Presidente Prudente, no ano de 2013, identificada na caracterização feita com os 67 alunos que responderam ao questionário, é que a maioria deles, 64%, trabalha. Verificamos que, dos que trabalham, 32% atuam como estagiários e outros alunos desenvolvem atividades como autônomos, vendedores, cargos administrativos, balconistas, polícia militar, babá, caixa e outros.

Apresentamos, no Gráfico 2, a condição laboral dos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Condição laboral dos participantes da pesquisa em 2013



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

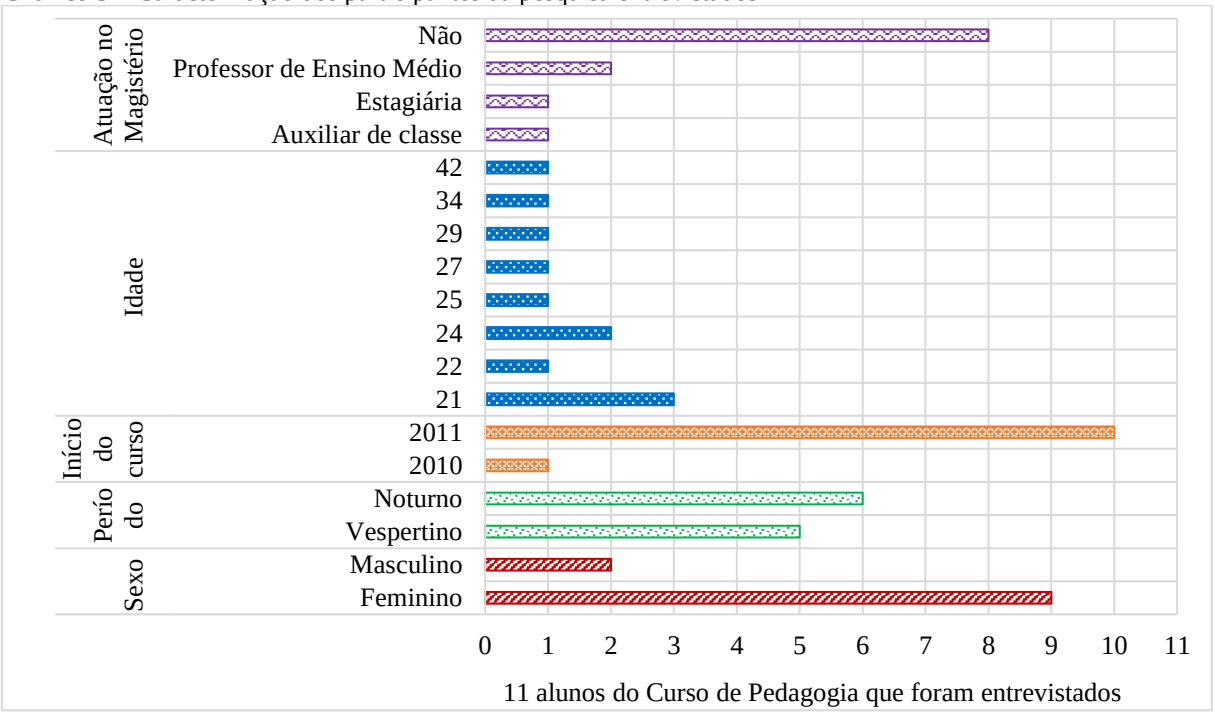
Notamos, ainda, que a quantidade de horas diárias despendidas com atividades laborais pelos alunos é, na maioria, de 6 horas, 53%, seguida por 27%, que trabalham 8 horas. Quanto à quantidade de dias trabalhados, identificamos que 79% trabalham 5 dias na semana (Gráfico 2).

Os dados obtidos com o questionário que caracterizam os participantes desta tese são idênticos aos verificados por Gatti e Barreto (2009), ao demonstrar que os alunos do Curso de Pedagogia se preocupam com a subsistência, uma vez que apenas uma minoria é sustentada pelos familiares. Além disso, os dados confirmam a caracterização realizada por Oliveira (2016, p. 83), a respeito da condição laboral dos alunos, demonstrando "[...] uma reduzida disponibilidade para os estudos e realização de estágio", o que pode comprometer o desempenho futuro da profissão.

Desse modo, podemos afirmar que os futuros professores encontram dificuldades no Curso de Pedagogia, das quais explicitamos a falta de tempo e a necessidade de apoio financeiro, para uma maior dedicação aos estudos e à futura profissão de professor de crianças pequenas.

Na sequência, procedemos à caracterização dos 11 alunos com quem foi feita a entrevista, ressaltando que eles também responderam ao questionário e que, portanto, estão incluídos na caracterização já exposta. No entanto, julgamos necessário apresentar novas informações obtidas no momento da entrevista, efetuada em 2015. Tais informações demonstram que a turma 2011-2015 é composta na maioria por mulheres e que a maior parte dos alunos iniciou o curso, no ano de 2011, como segue no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Além disso, verificamos que a maioria dos alunos está na faixa etária compreendida entre 21 a 29 anos, o que confirma uma forte presença da juventude. Os dados obtidos revelam ainda a presença de homens, mesmo que pequena, realizando o Curso de Pedagogia, equilíbrio quanto ao número de alunos entrevistados entre os períodos vespertino e noturno; indicam que quase todos iniciaram o curso no mesmo ano, forte presença de jovens e ausência de atuação no magistério com crianças pequenas, com exceção para uma experiência de estágio e de uma auxiliar, conforme consta no Gráfico 3.

Com relação à atuação no magistério, a maioria dos alunos, no momento da entrevista, declarou que não atua, no entanto, constatamos a presença de professores de Ensino Médio, assim como de uma estagiária e uma auxiliar. Notamos a ausência de professores que estivessem atuando com crianças pequenas, dentre os entrevistados.

A intencionalidade de alcançar os objetivos propostos nos conduz à escolha da metodologia da pesquisa, a qual descrevemos a seguir, como procedimentos metodológicos.

4.2 Procedimentos metodológicos

Expomos os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, tendo em vista que o Curso de Pedagogia está sendo construído pelos alunos, professores e formadores, a cada dia, o que denota um processo social em andamento, difícil de ser capturado pelos dados. Esse processo é constituído histórica, política e socialmente. Assim, de forma alguma, é estático; ao contrário, é dinâmico.

Baseado nesse entendimento, adotamos os procedimentos metodológicos de mapeamento bibliográfico necessário ao estado do conhecimento e à construção do referencial teórico, pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, os quais serão detalhados a seguir.

O mapeamento bibliográfico possibilitou a obtenção do estado de conhecimento, definido por Romanowski e Ens (2006, p. 40) como “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”. Esse procedimento foi adotado para identificar a contribuição dos pesquisadores e teóricos da área de Educação, com relação ao nosso tema de pesquisa, com a finalidade de agrupar os conhecimentos produzidos sobre formação inicial para

Educação Infantil e a profissionalidade docente, diferentemente do estado da arte, que é caracterizado pela abrangência a "[...] toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções." (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Para realização do estado do conhecimento, mapeamos os trabalhos acadêmicos da área da Educação, nos Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com notas iguais ou superiores a cinco, e selecionamos, na base de dados de cada universidade, as pesquisas cujo tema tivesse como referência a formação de professores para atuação docente com crianças pequenas e/ou Educação Infantil e, ainda, pesquisamos sobre profissionalidade docente, conforme mencionado na introdução deste estudo.

O período considerado para a realização do estado do conhecimento começou em 2006, quando foi publicada a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), contendo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, como um documento mandatório que determinou como deveria ser a formação inicial para professores de crianças pequenas, estendendo-se até o ano de 2014.

Nesse processo, investigamos as regularidades e as contradições presentes nas teses e dissertações, através da leitura dos resumos e conclusões desses trabalhos, a fim de identificar as contribuições e os desafios na formação de professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e no estágio curricular, além da profissionalidade docente. Adotamos procedimentos para descrição dos dados, organização, tabulação em planilhas, para posterior análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), e, finalmente, fizemos a discussão dos dados.

Para a exposição dos dados e das análises sobre a contribuição dos pesquisadores a respeito da formação inicial de professores e do estágio curricular, no Curso de Pedagogia, para atuação com crianças pequenas e/ou Educação Infantil, organizamos as pesquisas em aspectos temáticos, segundo indicado na Seção 2, que trata do contexto histórico, político e social da formação no Curso de Pedagogia.

A construção do referencial teórico forneceu subsídios para a busca de respostas às questões levantadas nesta pesquisa e aos objetivos pretendidos, já que as áreas da Educação, Sociologia, Psicologia e Filosofia reuniram, nas últimas décadas, conhecimentos que podem cooperar com a Educação Infantil, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, aos saberes necessários para formação e atuação dos professores com crianças pequenas.

Na construção do referencial teórico, adotamos os procedimentos de exploração das fontes, leitura do material selecionado para posterior organização, análise e elaboração de considerações, o que possibilitou a identificação de indicadores para a análise do desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, na formação inicial, com perspectivas para o desenvolvimento de projetos de formação e de supervisão, os quais sejam:

. Características das crianças pequenas,

. Características das tarefas e o papel de professor de infância,

. Rede de interações alargadas,

. Integração e interações,

. Reconhecimento social da especificidade da função,

. Saber específico,

. Poder de decisão e responsabilização social e pública,

. Pertença a um corpo coletivo,

. Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços,

. Pertença a uma comunidade profissional.

Na pesquisa documental, examinamos o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, levando em conta as propostas de reestruturação do curso para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, o projeto pedagógico e o projeto de estágio, nos dois volumes do Processo de Reinstalação do Curso nº 185/86, oito volumes do Processo de Reorganização do Curso nº 569/93 e o Projeto do Curso de Pedagogia de 2015.

Os documentos referenciados foram analisados na perspectiva de análise de conteúdo, porque o mais importante é a análise da mensagem, conforme Bardin (2011), cuja expectativa foi investigar a formação inicial e contribuição do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

O questionário que compôs esta investigação faz parte de pesquisa do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do qual fazemos parte, denominado “Formação, trabalho

pedagógico e representações sociais na Educação Infantil", cujos participantes são os mesmos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, da turma 2011-2015, sendo desnecessária, por conseguinte, perda de tempo com aplicação de novo questionário, porque ele atende aos desígnios de ambas as pesquisas, apesar de terem objetivos diferenciados. Contudo, selecionamos algumas questões relacionadas a temática desse estudo, conforme consta no Apêndice A.

Utilizamos o questionário de acordo com as orientações de Lakatos e Marconi (2003), para quem o questionário comporta, ao mesmo tempo, pontos positivos e negativos, visto que é aplicado sem necessidade de treinamento e respondido por um número amplo de pessoas, o que garante o anonimato e a liberdade para quem responde. Por outro lado, não garante a participação e respostas de todos os sujeitos, em todas as perguntas, além de os respondentes poderem enfrentar problemas ligados ao enunciado das questões, as respostas dependerem da criticidade do sujeito e ser possível a influência de uma questão sobre as demais.

A intenção era aplicar os questionários após a realização do estágio em creches e pré-escolas aos alunos da turma 2011-2015. Contudo, percebemos que, dos 67 alunos que responderam ao questionário, em agosto de 2013, nem todos haviam terminado o estágio na pré-escola. Mesmo assim, consideramos essa etapa fundamental para pesquisar os fatores que condicionam o Curso de Pedagogia e o estágio supervisionado, quanto aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento, pois os diferentes pontos de vistas dos participantes serão explicitados a partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Em março de 2015, realizamos a entrevista com 11 alunos, quando estavam encerrando o curso, com o objetivo de verificar os fatores que condicionam o estágio, no que concerne aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, investigando igualmente as experiências formativas, programas e parcerias, as estratégias formativas e, por fim, a contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

As entrevistas foram estruturadas com questões previamente formuladas, as quais permitiram a obtenção de respostas para posterior análise e identificação de regularidades ou divergências. Essa opção técnica possibilitou o acesso a informações importantes, uma vez que enseja "[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para isso, projetamos um roteiro para a aplicação das entrevistas (Apêndice B), com as questões associadas aos objetivos da pesquisa, de modo a ajudar na interação e na clareza das perguntas feitas pelo pesquisador ao participante. Antes, porém, foi realizado o teste-piloto, cujo resultado demonstrou a necessidade de reorganização do enunciado de algumas questões e da ordem das mesmas.

Na entrevista, o pesquisador tem uma participação ativa. Mesmo seguindo um roteiro, tivemos a possibilidade de fazer novas perguntas, objetivando esclarecer o problema da pesquisa e compreender melhor o contexto, garantindo liberdade para que os entrevistados expressassem ideias e dúvidas.

Consideramos essa etapa fundamental, porque as entrevistas possibilitaram que os diferentes pontos de vistas fossem explicitados para posterior apresentação, pois André (1984, p. 54) ressalta que estes devem ser apresentados, para maior compreensão do leitor.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o recurso do gravador de áudio, para que as falas e o modo singular dos sujeitos, ao expor suas convicções, seus anseios, expectativas, inseguranças, ficassem registrados. Tal escolha se deve ao fato de que esse tipo de entrevista se caracteriza pela articulação dos outros dois tipos, a aberta e a estruturada. Enfim, a entrevista semiestruturada favorece um diálogo, durante a conversação, com a elaboração de novas perguntas, o que auxilia na explicitação de sentidos e significados, essencial na pesquisa.

Concordamos com Lakatos e Marconi (2003), para quem existem pontos positivos nas entrevistas, como a flexibilidade, a expressão corporal, concordâncias ou discordâncias do entrevistado que também respondem as perguntas, assim como existem os pontos negativos, como a necessidade de treinamento do entrevistador, disposição e motivação do entrevistado, como sentimos e presenciamos, durante a realização da entrevista.

As informações obtidas com as entrevistas foram transcritas, organizadas, codificadas, para posterior análise, com base nos ensinamentos de Bardin (2011), em categorias de análises que se subdividiram em subcategorias, de acordo com o referencial teórico ou por se diferenciar dele, considerando o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A seguir, comentamos como foi feita a análise de dados da pesquisa.

4.3 Análise dos dados da pesquisa

Neste item, explicitamos como foi realizada a análise de dados obtidos com os documentos do Curso de Pedagogia, no estado do conhecimento, no questionário e na entrevista.

Optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), porque é recomendada na pesquisa de valores, crenças e significados, como um instrumento de diagnóstico, a partir do trabalho com as mensagens, o que propiciará a construção de interferências específicas ou interpretações causais sobre a problemática em questão. Assim, nós a concebemos como um tratamento da informação contida nas mensagens, por meio da qual o pesquisador conhece o texto e se deixa invadir por impressões e orientações. Os textos de análise são compreendidos como "[...] uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar [...]" (BARDIN, 2011, p. 99).

Nesse processo, a análise categorial temática repertoriará a busca das respostas a questões da investigação, pois possibilitará que os índices e indicadores construam inferências a respeito da formação inicial no Curso de Pedagogia, ensejando a construção de grelhas e de dimensões.

Na análise de conteúdo, além da abordagem qualitativa, levamos também em conta a quantitativa, pautada na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, como uma possibilidade para apresentação dos dados e posterior interpretação. No entanto, a ênfase é na abordagem qualitativa, pelos indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências, demonstrando a presença ou ausência e, ainda, de índices não previstos. Dessa forma, a inferência se baseia na presença do índice/tema e nunca na frequência de sua aparição, tendo em vista que alguma ausência ou raridade pode ter um significado importante, o qual será evidenciado.

Organizamos todo o material, teses, dissertações, documentos do Curso de Pedagogia, respostas aos questionários e as respostas às entrevistas, à luz do referencial teórico. Na análise das entrevistas, codificamos os informantes com as primeiras letras do seu nome, a fim de garantir o anonimato, porque seguimos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa[7] que aprovou o projeto, o questionário e a entrevista, de acordo com a legislação vigente.

O método utilizado na pesquisa facilita a organização e a apreciação dos materiais

[7] Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, **CAAE:** 38220014.4.0000.5402, em 12 de dezembro de 2014.

eleitos, de acordo com as fases da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), como a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação, os quais serão descritos a seguir.

4.3.1 Pré-análise

A pré-análise é a primeira fase de organização, como um plano de análise contendo as diversas operações que sistematizam as ideias. Para isso, em sua descrição, explicitamos que os documentos examinados seriam os documentos do Curso de Pedagogia, teses, dissertações, questionário e entrevista.

A escolha dos documentos foi feita *a priori*, durante a preparação do projeto de pesquisa. A própria elaboração do roteiro de entrevistas foi planejada intencionalmente, para obter informações sobre o problema em questão.

Os documentos do Curso de Pedagogia, contendo projetos pedagógicos e projetos de estágio, questionário e entrevista com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia constituem o *corpus*, o qual será submetido à análise de conteúdo, de acordo com os ensinamentos de Bardin (2011).

Na pesquisa, consideramos as quatro regras de seleção dos documentos, propostas por Bardin (2011): regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência. Assim, adotamos os seguintes procedimentos, para satisfazer tais regras, respectivamente: levamos em conta todos os elementos desse *corpus*; a amostra é representativa dos alunos do Curso de Pedagogia e os resultados podem ser generalizados; questionário e entrevistas são homogêneos e obedecem aos mesmos critérios que aceitam a comparação dos resultados; e, por fim, os documentos são apropriados ao objetivo da investigação.

Além da escolha dos documentos para análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final compõem as três missões indicadas por Bardin (2011) para um pesquisador, durante a pré-análise.

A leitura flutuante, como contato inicial do pesquisador com o material a ser analisado, é relevante para conhecer o texto, assim como é necessária uma leitura mais precisa, pois permitirá o levantamento de hipóteses emergentes, através da projeção de teorias e da aplicação de técnicas.

A formulação das hipóteses e dos objetivos da pesquisadora, como uma afirmação provisória a ser confirmada, expressa na elaboração do projeto de pesquisa e no plano de análise de conteúdo do material, será submetida à prova dos dados, em função de questionamentos do tipo: “Será verdade?” Para responder, será preciso mencionar dimensões e direções de análise.

Quanto à referenciação dos índices e à elaboração de indicadores, com base nas hipóteses, procedemos à menção implícita de um tema numa mensagem. Para isso, utilizamos as regras de recorte, de categorização, de codificação, com a realização de algumas operações, como a de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados que nortearão o caminho e as direções da análise.

Para preparação do material das entrevistas, foi efetuado manualmente o trabalho de edição do material, com a transcrição das entrevistas de áudio para texto, com a ajuda do aplicativo *Speech to Text*, com cuidadosas revisões feitas pela pesquisadora, para pontuação e paragrafação das respostas dadas às questões das entrevistas.

O alinhamento dos enunciados, proposição por proposição, foi adotado para facilitar a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, na análise temática.

Descrevemos, a seguir, como efetivamos a exploração dos documentos do Curso de Pedagogia, teses, dissertações, questionários e entrevista.

4.3.2 Exploração do material

Neste item, relatamos a fase de exploração do material que ocorre após a conclusão das operações de pré-análise, quando começamos a fase de apresentação e de análise, com a aplicação das decisões tomadas.

Na apresentação do conteúdo da pesquisa documental do Curso, do questionário e da entrevista com alunos concluintes, adotamos a análise temática como uma estratégia para desmembramento temático, em busca das significações do discurso em categorias, baseados nos critérios de escolha e de delimitação para alcançar os objetivos pretendidos.

Nesse sentido, empregamos as técnicas analíticas sobre o *corpus* constituído de 67 questionários e 11 entrevistas, com as operações de codificação, recorte, enumeração, direção, ordem e coocorrência, em função dos ensinamentos de Bardin (2011).

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em unidades, as quais possibilitam a descrição do conteúdo. Nessa fase, será promovida a contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada, a qual visa à transformação por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, que pode servir de índice.

Ademais, nesse processo de codificação, é preciso explicar por que se analisa, e explicitar o modo como foi feita a análise, os recortes, as regras de enumeração, a direção, a ordem e as coocorrências. O recorte – ou seja, a escolha das unidades de registro e de contexto – é importante, uma vez que o texto é recortado em unidades para responder de maneira pertinente aos objetivos da pesquisa. Para isso, identificamos temas-eixo, em redor dos quais um discurso se organiza, e tomamos a unidade de registro como unidade de significação correspondente ao segmento de conteúdo, visando à categorização e à contagem frequencial. O critério adotado é o de ordem semântica, em que o tema é uma unidade de significação complexa que se liberta naturalmente do texto e que apresenta uma regra de recorte, cujo sentido será usado para identificar os valores, crenças e significados na formação ocorrida durante a realização do Curso de Pedagogia.

Na fase de análise temática, nossa tarefa foi descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, a fim de que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

Adotamos as regras de enumeração como procedimentos de diferenciação entre as unidades de registro – o que se conta – e a regra de enumeração – o modo de contagem, que é fundamental para identificar a presença ou ausência de elementos significativos que poderão funcionar como indicador. Empregamos tanto a presença, a frequência da aparição das unidades de registo e de contexto, como também as ausências.

A frequência é a regra mais usada e se caracteriza quando a importância de uma determinada unidade de registro aumenta a frequência de sua aparição, pois todos os elementos têm peso igual.

Adotamos ainda, no caso de análise de valores e atitudes, as regras de enumeração que são consideradas indispensáveis por Bardin (2011), para quem, além da frequência, existe a

frequência ponderada, caso um elemento tenha maior importância do que outro. Assim, o sistema de ponderação se impõe, quando existe a tradução de intensidade de um elemento, e a intensidade que pode apresentar níveis na mesma variação semântica ou formais, no seio de uma só classe, com notas diferentes, no resultado, soma-se à intensidade de cada variação na mesma classe.

A direção das unidades de registro e de contexto se evidencia a partir da intensidade ou mesmo da direção, a qual pode ser favorável ou não e, ainda, neutra ou não. No material analisado, a ordem pode ser um índice pertinente, porque aquilo que aparece primeiro pode ser mais significativo do que a frequência. Desse modo, estamos atentos à ordem das unidades de registro e de contexto, assim como das inferências.

A coocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro, numa unidade de contexto, podendo aparecer dispersas num determinado texto e concentradas em outro. Para ressaltar as coocorrências, explicitamos as associações, as equivalências e as oposições.

Na investigação, adotamos como critério de categorização as categorias temáticas, como forma de organização ou classificação dos elementos da mensagem, procurando o que possuem em comum e, ao mesmo tempo, no que diferem.

De acordo com Bardin (2011, p. 117), a "[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos", e as categorias "[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos."

O objetivo desse processo é oferecer uma representação simplificada dos dados brutos, por um sistema de categorias não fornecido, mas que resulte da própria classificação. Nessa categorização, atendemos às qualidades de boas categorias, citadas por Bardin (2011), como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetivo, fidelidade e produtividade; uma vez que um elemento não pode existir em mais de uma divisão, um único princípio de classificação deve governar sua organização, estar adaptado ao material de análise e ao quadro teórico, ser codificado da mesma maneira, quando submetido a várias análises, e fornecer resultados férteis em índices de inferências, hipóteses e dados, respectivamente.

A seguir, expomos como foi concretizado o tratamento dos dados.

4.3.3 Tratamento dos dados: inferências e interpretação

Neste item, descrevemos a fase em que os dados brutos e os resultados obtidos com a realização da codificação, as dimensões que organizam o sistema categorial, são evidenciados com a demonstração de estranheza (ideologia) e do conflito (vivido), como variáveis construídas.

O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, além de verificar as hipóteses pelos dados do texto, em busca de resultados significativos e válidos.

Com essa intenção, a análise em triangulação, de acordo com Minayo, Assis e Souza (2005), a partir das informações obtidas na pesquisa documental, questionário e entrevista, é avaliada nas categorias e subcategorias em que foram organizadas, considerando os indicadores eleitos no referencial teórico e buscando, assim, responder às questões da pesquisa e alcançar os objetivos descritos.

Nesse trabalho de análise com os resultados da pesquisa documental, questionário e entrevista, enfatizamos os cruzamentos, a intervenção de intermediários, as estranhezas, os sentimentos, os significados, os valores, os conflitos e, ainda, as ambivalências, se for o caso.

Durante a análise em triangulação, propusemos inferências e interpretações para responder às questões da pesquisa, aos objetivos previstos ou a outras descobertas inesperadas, na apresentação dos resultados, conforme segue.

4.4 Apresentação dos resultados da análise

Neste item, explicamos como realizamos a análise, a qual será exposta através de operações estatísticas simples e complexas, em quadros de resultados que indicam as informações da análise, a síntese e a seleção dos resultados.

Assim, buscamos uma abordagem qualitativa da análise de conteúdo para a efetivação da análise dos dados obtidos no levantamento documental, questionário e entrevista, cuja apresentação quantitativa e qualitativa será expressa por meio de gráficos, quadros e explicações das ocorrências e evidências levantadas durante a análise dos dados.

Com os resultados da análise em triangulação, de acordo com os ensinamentos de Minayo, Assis e Souza (2005), as inferências e as interpretações contribuem para responder aos questionamentos da pesquisa, alcançar os objetivos previstos e conduzir a descobertas inesperadas, assim como propiciar uma nova análise ou a utilização dos resultados de análise, com fins teóricos ou pragmáticos. São evidenciadas as análises, a síntese e os resultados.

A intenção é dar visibilidade e significado às análises, na expectativa de buscar resposta para as questões da investigação proposta e, dessa maneira, colaborar no aperfeiçoamento da formação inicial dos professores para atuação na Educação Infantil, quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Para isso, apresentamos os dados obtidos na pesquisa e, na sequência, a análise em triangulação.

4.5 Apresentação dos dados obtidos na pesquisa

Apresentamos os procedimentos de obtenção de dados na pesquisa que serão analisados posteriormente na seção 5. Para isso, iniciamos com os referentes à pesquisa documental sobre o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia, seguidos dos dados obtidos por meio do questionário respondido em 2013, por 67 alunos do Curso de Pedagogia e, por último, das informações provenientes da entrevista realizada em 2015, com uma amostra de 11 alunos desse grupo, os quais estavam concluindo o referido Curso.

Os dados quantitativos foram organizados em categorias temáticas, segundo Bardin (2011), como uma das etapas do trabalho previstas em Gomes et al. (2005), nos momentos em que consideramos isso necessário para atender aos objetivos da investigação. Contudo, a riqueza dos dados obtidos permite outras análises posteriores que contribuirão com a formação dos professores de Educação Infantil.

A análise em triangulação ocorrerá na próxima seção, de acordo com os ensinamentos de Minayo, Assis e Souza (2005), reunindo teoria e prática, além dos diferentes pontos de vista, do pesquisador e dos informantes da pesquisa, para atingir primeiramente os objetivos específicos e, posteriormente, no processo de triangulação, o objetivo geral desta pesquisa, o qual consistiu em investigar a contribuição da formação inicial no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, incluindo o estágio, para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, a partir dos indicadores escolhidos no referencial teórico, especificamente em Oliveira-Formosinho (2002)

e Roldão (2000, 2005), a saber:

. Características das crianças pequenas,

. Características das tarefas e o papel de professor de infância,

. Rede de interações alargadas,

. Integração e interações,

. Reconhecimento social da especificidade da função,

. Saber específico,

. Poder de decisão e responsabilização social e pública,

. Pertença a um corpo coletivo,

. Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços,

. Pertença a uma comunidade profissional.

A opção metodológica da pesquisadora em identificar indicadores da profissionalidade docente decorre da necessidade de apoio teórico, uma vez que percebemos no estudo a escassez de publicações e pesquisas brasileiras sobre o tema em referência.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com a pesquisa documental, questionário e entrevista, cuja intenção é estabelecer relações e buscar regularidades que nos ajudem responder aos questionamentos da pesquisa.

4.5.1 Pesquisa documental: Processo de reestruturação do Curso de Pedagogia

Reunimos os dados da pesquisa documental realizada nos dois volumes do Processo de Reinstalação do Curso nº 185/86 (UNESP, 1986), nos oito volumes do Processo de Reorganização do Curso nº 569/93 (UNESP, 1993) e no Projeto do Curso de Pedagogia de 2015 (UNESP, 2015), com a intenção de atender ao primeiro objetivo da pesquisa, qual seja, examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, considerando a reestruturação do curso para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, o projeto pedagógico e o projeto de estágio que embasou a formação dos sujeitos desta investigação, especificamente dos sujeitos participantes. Essa proposta foi a que embasou a formação dos alunos que ingressaram no período de 2007 a 2011,

sendo que somente em 2012 o Curso teve um novo projeto aprovado. Tal opção decorre do fato de que esses alunos foram formados segundo a proposta aprovada em 2007, mas que foi sendo reorganizada desde 2001, conforme demonstramos a seguir.

Na pesquisa documental consideramos ainda, os dados contidos nas ementas das disciplinas pelo fato de comporem o projeto pedagógico e o projeto de estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. No entanto, reconhecemos que as práticas formativas nem sempre ocorrem como descrito nas ementas das disciplinas. Essa escolha é decorrente do objetivo específico anteriormente descrito.

No ano de 2004, a coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, encaminhou o seguinte projeto de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia para apreciação.

A proposta de 2004 apresentava como justificativa as "[...] reivindicações dos alunos em relação a problemas detectados no curso, como, por exemplo, o distanciamento entre teoria e prática docente", assim como a necessidade de adequação às novas legislações (UNESP, 1993, p. 1.085). Salientava, ainda, que o curso visava à formação de docentes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e para a gestão escolar, e que esse profissional deveria ser capaz de desenvolver atividades de coordenação e planejamento de ações pedagógicas, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 – Proposta de 2004 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Data	**Autorização**	**Embasamento legal**	**Habilitações**	**Habilitações pós-curso**	**Perfil profissional**
2004	Aguardando esclarecimentos.	Lei 9394/96; Resolução CNE 2/2002; Resolução CNE 1/2002.	Habilitação em Gestão Escolar; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Magistério para a Educação Infantil.	Pedagogo profissional, professores de séries iniciais, professores de Educação Infantil, pesquisadores em educação, gestores escolares, coordenadores, avaliadores e planejadores; Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Para alcançar o perfil profissional, era necessária uma sólida formação teórica, com a "[...] aquisição e o domínio de um conjunto de conhecimentos que sirvam de referência para iniciativas e ações ao longo da vida profissional do futuro educador." (UNESP, 1993, p. 1.086).

A avaliação do curso e do currículo vigente foi feita com a aplicação de questionários junto aos alunos, avaliação em sala de aula, com a produção de relatório e discussão pelos professores e alunos. Nessa avaliação, os alunos apontaram insatisfação com as formas de avaliação que os professores utilizavam e com a grade curricular, considerada inadequada e ultrapassada, além de reivindicarem inclusão de algumas disciplinas, conforme consta no processo (UNESP, 1993).

O projeto pedagógico explicitou a necessidade de adequação às novas demandas sociais: "Não se trata de atender às necessidades do mercado de trabalho, mas sim de atender às demandas dos sujeitos que chegam à escola em busca de formação profissional para o magistério, Gestão e Educação Infantil." (UNESP, 1993, p. 1.096).

O objetivo do curso estava pautado em conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos. Por sua vez, a identidade do curso confirmou novamente a de licenciatura, e o objeto do curso – a educação escolar (UNESP, 1993).

Na proposta de reestruturação de 2004, notamos que a prática de ensino foi concebida como componente curricular que deveria estar presente, desde o início do curso, nas atividades formativas propostas pelos docentes aos discentes, inclusive articulada ao estágio curricular, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Estágio na Proposta de 2004 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Habilitação	**Disciplina**	**Disciplina parceira**	**Carga horária**	**Ano**		**Estratégias formativas**
				Diurno	**Noturno**	
Habilitação em Gestão Escolar.	Metodologias	Práticas de ensino;	405 h + prática 1º - 105 h 2º - 100 h 3º - 100 h 4º - 100 h	3º - 205 h 4º - 200 h	4º - 205 h 5º - 200 h	Observação, reflexão crítica e reorganização de ações; Tematização e problematização das experiências observadas, a partir dos fundamentos teóricos, da prática dos professores e dos princípios de um projeto de trabalho.
Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Metodologias	Práticas de ensino.				
Magistério para a Educação Infantil.	Metodologia de Educação Infantil I e II.					

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

O estágio é descrito como espaço de formação em articulação com a prática de Ensino (Quadro 11), cuja incumbência é a de integrar a teoria e a prática. Nessa perspectiva, deveria

“[...] propiciar aos alunos, futuros profissionais da educação, a experiência acadêmico-profissional no ambiente de trabalho, constituindo-se como sujeitos capazes de construir sua própria formação.” (UNESP, 1993, p. 1.146).

A Prática de Ensino começaria junto com o Curso de Pedagogia, desde o 1º ano, com a realização de atividades em ambientes educativos, sob a orientação dos docentes das disciplinas de Fundamentos e das diferentes Metodologias. A intenção era que a disciplina Prática de Ensino fosse um “[...] momento privilegiado da interação entre teoria e prática, assegurando a aproximação dos alunos com situações educativas concretas, observando, refletindo e fazendo considerações pessoais, respaldadas pelas demais atividades do curso.” (UNESP, 1993, p. 1.153).

Nas ementas de Prática de Ensino I e II, verificamos que os objetivos convergem para a articulação teoria e prática, com base na reflexão a partir da tematização e problematização da prática docente e do próprio aluno sobre o ensino e aprendizagem nas séries iniciais e a elaboração de princípios organizativos para a realização de um projeto de trabalho pelos alunos (UNESP, 1993).

As ementas das disciplinas de metodologia não prescreviam o estabelecimento da unidade teoria e prática, para formação dos futuros professores, durante as aulas e no estágio, somente as metodologias de Educação Infantil I e II, Geografia e História, as quais mais se aproximavam de tal objetivo. Verificamos que as ementas das Metodologias não especificavam como ou se ocorreria a integração com o estágio supervisionado, com exceção para Matemática, que não garantia os aspectos apontados na proposta, contudo, mencionava o estágio, enquanto, na Educação Infantil I e II, Geografia e História, ficou implícito que poderia haver uma articulação (UNESP, 1993).

A informação 82/04 PROGRAD solicitou várias explicações atinentes à duração do curso e carga horária, em atendimento à Resolução CNE 2/2002 (BRASIL 2002b), como resultado de avaliação do curso, perfil profissional, objetivos do curso, organização e estrutura curricular. Além disso, retomou que o currículo ainda era o de 1989, conforme Resolução UNESP 62/88 (UNESP, 1988), alterado pela Resolução UNESP 9/01 (UNESP, 2001), com as habilitações Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, e que a habilitação Magistério para a Educação Infantil continuava sendo oferecida no pós-curso e no período noturno (UNESP, 1993).

A coordenação do Curso de Pedagogia respondeu às solicitações da PROGRAD, anexando os documentos e explicitando que a carga horária estipulada pela legislação tinha sido contemplada nos 4 anos do curso, que a intenção era a de preparar concomitantemente para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão escolar, de sorte que o professor pudesse retornar para cursar a habilitação para Educação Infantil, no pós-curso (UNESP, 1993).

Essa proposta foi analisada pela PROGRAD, informação 66/05, e aprovada pela Câmara Central de Graduação (CCG), por meio do Parecer CCG 445/05. No entanto, o despacho CCG/SG 504/05, de dezembro de 2005, aprovou a reestruturação, desde que cumpridas as condições explicitadas, como a revisão dos programas das disciplinas que sofreram modificações, como Educação de portadores de necessidades especiais, Práticas educativas e o processo de inclusão na Educação escolar e Música na Educação, assim como solicitou esclarecimentos a respeito da organização da oferta de Prática de ensino e do acompanhamento e registro das 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (UNESP, 1993).

Observamos que, dessa maneira, não houve publicação da aprovação do projeto de reestruturação, o qual retornou para a unidade, uma vez que essa aprovação estava condicionada às exigências acima mencionadas e a uma nova apreciação da CCG.

A partir da publicação, em 2006, da Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006a), a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as recomendações do Parecer CCG 445/05 são retomadas pela coordenação do Curso. Em agosto de 2006, uma nova proposta de reestruturação (Quadro 12) foi encaminhada em atendimento às novas Diretrizes, as quais deveriam entrar em vigor no ano de 2007 (UNESP, 1993).

Quadro 12 – Proposta de agosto de 2006 – Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Data	**Autorização**	**Embasamento legal**	**Habilitações**	**Perfil profissional**
Agosto de 2006	Aguardando a unificação das propostas de cursos de Pedagogia da UNESP.	Lei 9394/96; Resolução CNE 2/2002; Resolução CNE 1/2002; Resolução CNE/CP 01/2006.	Habilitação em Gestão Escolar; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil.	Pedagogo profissional, professores de séries iniciais, professores de Educação Infantil, pesquisadores em educação, gestores escolares, coordenadores, avaliadores e planejadores; Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Nesse projeto, averiguamos esforços para a implantação do novo currículo do Curso de Pedagogia, com as adequações decorrentes das novas Diretrizes e, ainda, a inclusão da habilitação em Educação Infantil no curso, com alterações na grade curricular.

Na proposta de agosto de 2006, a articulação entre as disciplinas de Práticas e o Estágio supervisionado se justificava na garantia de formação do perfil desejado. No entanto, observamos, nas ementas, que todas as práticas previam a observação e participação em situações de prática de ensino. Com exceção de Arte, todas mencionam a reflexão crítica. Com exceção de Literatura Infantil, todas remetem, na ementa, à problematização de situações da prática com referência na teoria. Apenas as Práticas de Ensino de Geografia, História e Educação Infantil descreviam a tematização da prática, relacionando-a com a teoria estudada.

De acordo com essa organização, a carga horária total destinada ao estágio seria de 390 horas, durante o Curso de Pedagogia (Quadro 13).

Quadro 13 – Estágio na Proposta de agosto de 2006 – Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Habilitação	**Disciplina**	**Disciplina parceira**	**Carga horária**	**Estratégias formativas**
Habilitação em Gestão Escolar, Magistério para a Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Estágio supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Arte;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Arte;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Vivências, experiências, observação, registro e análise de situações de ensino/aprendizagem;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino da Matemática;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Matemática;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Reflexão teórica pela problematização da prática docente e da coerência teoria e prática pedagógica e, ainda, a elaboração de princípios organizativos de um projeto de trabalho;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – Literatura Infantil;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Literatura Infantil;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Observar, analisar criticamente e propor atividades de leitura de obras literárias em sala de aula, de observação e participação e da elaboração e aplicação de projetos práticos com Literatura Infantil;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – Geografia;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Geografia;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Problematizar e analisar as experiências vividas com reflexões e perspectivas de intervenção e de reconstrução da prática pedagógica. Preparação das atividades de estágio, aulas de observação ou regência ou oficinas pedagógicas e a elaboração de relatório com apontamentos para a melhoria da qualidade das ações realizadas;

	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Ciências;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Ciências;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Identificar os problemas do ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, por meio de observação da realidade do ensino de Ciências no Ensino Fundamental e o desenvolvimento de estratégias de ensino pautadas nas propostas oficiais e outros projetos;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Educação Infantil;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Educação Infantil;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Elaboração de projetos e programas, elaboração de referenciais teóricos e práticos necessários ao planejamento, execução e avaliação de projetos/propostas curriculares, elaboração e utilização de instrumentos de avaliação do rendimento escolar adequados à Educação Infantil e avaliação de objetivos, conteúdos e metodologia, atividades, material didático-pedagógico;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – História;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de História;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Investigação e análise do ensino/aprendizagem de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na produção do relatório do estágio;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – Língua Portuguesa;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Observação, proposição e aplicação em aulas teóricas e práticas. Reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – Alfabetização e Linguística;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Alfabetização e Linguística;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Reflexão teórica sobre a alfabetização, a partir da observação participante e da problematização do trabalho da professora da série em que realizou o estágio e da discussão e produção do relatório final do estágio;
	Estágio Supervisionado de Conteúdos e Metodologia de Ensino – Educação Física;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Educação Física;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Vivência e reflexão crítica da realidade do professor, da escola e dos alunos;
	Estágio Supervisionado de Planejamento Educacional e Projeto Pedagógico;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Projeto Pedagógico;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Analisar e elaborar um projeto pedagógico para a unidade escolar, a partir da integração teoria e prática, com leituras, análises e discussão de textos teóricos, com aulas práticas de elaboração de projetos e de idas às escolas, para diagnóstico e intervenção;

	Estágio Supervisionado de Organização e Gestão da Escola;	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Gestão da Escola;	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Discussão e debates da relação teoria/prática para uma escola mais adequada e democrática, aulas expositivas, leituras e fichamentos, seminários e estudos;
	Estágio Supervisionado de Educação Inclusiva e uso das Tecnologias de Informação.	Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia de Ensino de Educação Inclusiva e uso das Tecnologias de Informação.	Estágio - 30 h Prática - 15 h	Apresentação de experiências desenvolvidas com pessoas com algum tipo de deficiência, acompanhamento e observação do trabalho do professor em sala de aula, buscando a interação com o professor, a respeito de outras opções de trabalho, além de auxiliar o professor na atuação com o aluno deficiente.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do. Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Percebemos ainda que todas as disciplinas de práticas se preocupavam com o estabelecimento da unidade teoria e prática, mas que somente o estágio, juntamente com as disciplinas de Práticas de Ensino e Metodologia de Ensino de Literatura Infantil, Geografia, Educação Infantil, Educação Física, propunha o desenvolvimento de propostas de trabalho ou de projetos, no futuro campo de atuação profissional.

O processo foi devolvido para a coordenação do curso, em agosto de 2006, numa tentativa de unificar as propostas dos cursos de Pedagogia das unidades da UNESP (UNESP, 1993).

Assim como Silva (2011), notamos que, em dezembro de 2006, o projeto de reestruturação curricular (Quadro 14) é novamente encaminhado para apreciação, em atendimento ao artigo 11º da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), com a justificativa de que a proposta anterior não fora concluída, por conta da determinação de elaboração de novo projeto pedagógico, além da extinção das habilitações.

Quadro 14 – Proposta de dezembro 2006 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Data	**Autorização**	**Embasamento legal**	**Habilitações**	**Perfil profissional**
Dezembro 2006	Resolução UNESP 18/2007.	Lei 9394/96; Resolução CNE/CP 1/2006.	Habilitação em Gestão Escolar;	Pedagogo para a docência, para atuar com instituições de ensino e de educação que atendem à infância de 0 a 12 anos e para o trabalho na gestão escolar.
			Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;	
			Magistério para a Educação Infantil.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Nessa proposta, foram explicitados os objetivos do curso como sendo uma sólida fundamentação teórica-metodológica, com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação, com uma formação teórico-prática por meio das disciplinas de Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados. Tal proposta (Quadro 15) se articulava nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, integrados à profissionalização do licenciado em Pedagogia, para atuação com crianças de 0 a 12 anos e, ainda, para atuação na gestão e na organização e funcionamento dos sistemas de ensino (UNESP, 1993).

Quadro 15 – Estágio na Proposta de dezembro de 2006 - Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Habilitação	**Disciplina**	**Disciplina parceira**	**Carga horária**	**Estratégias formativas**
Habilitação em Gestão Escolar, Magistério para a Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Estágio supervisionado e Prática de Ensino de Gestão Educacional I e II;		2º ano - 105 h	Relacionar o estágio à área de gestão, através do acesso às unidades escolares, palestras, vídeos e relatórios;
	Estágio supervisionado e Prática de Ensino de Educação Infantil I e II;	Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 0 a 3 anos – 3º ano e Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 4 a 6 anos – 4º ano;	3º ano - 105 h	Participação do aluno como agente de transformação e construção de um fazer pedagógico coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social, educativo das crianças pequenas; Planejamento, execução e avaliação de atividades e projetos junto às crianças da creche e pré-escola e compartilhar as propostas desenvolvidas no estágio;
	Estágio supervisionado e Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II.	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte I e II - 2º ano, Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I e II, Ciências I e II, História I e II, Educação Física I e II – 3º ano, Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I e II, Língua Portuguesa I e II, Alfabetização e Linguística I e II – 4º ano.	4º ano - 105 h	Exame das concepções pedagógicas, identificação dos fundamentos metodológicos, discussão e análise das concepções de educação, reflexão sobre a prática docente e a visão de homem que sustenta o caminho pedagógico. Análise das metodologias e tendências pedagógicas dos PCN, por meio de leitura, seminários, produção de textos e estudo de casos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Todas as ementas dos estágios supervisionados e das disciplinas parceiras descreviam a articulação teoria e prática. No entanto, a organização dos estágios demonstrava a desarticulação teoria e prática, uma vez que o estágio estava previsto para ocorrer no 4º ano e a disciplina de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte fora realizada pelos alunos no 2º ano, enquanto a de Geografia, Ciências, História, Educação Física, no 3º ano. Além disso, o estágio de Educação Infantil estava previsto para acontecer no 3º ano (Quadro 15) e Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 4 a 6 anos seria ministrada somente no 4º ano.

O desenvolvimento de projetos ou de propostas no futuro campo de atuação profissional foi mencionada nas ementas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I e II, Matemática I e II, Alfabetização e Linguística I e II, Metodologia e prática de ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. A disciplina Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I e II propunha a discussão de vídeos, ao passo que as disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte I e II, História I e II e Geografia I e II indicavam a pesquisa.

Na ementa do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Infantil e nas disciplinas de Metodologia e prática de ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, a intenção era construir um conjunto de critérios e habilidades orientadores da preparação de projetos e programas, elaborar referenciais teóricos e práticos necessários ao planejamento, execução e avaliação de projetos e propostas curriculares, elaborar e utilizar instrumentos de avaliação do rendimento escolar e avaliar objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, material didático-pedagógico, segundo concepção de infância, de cuidados e educação e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil (UNESP, 1993).

O estágio supervisionado de Prática de Ensino de Educação Infantil da proposta de dezembro de 2006 propõe o fazer pedagógico coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social e educativo das crianças pequenas, incluindo a realização de projetos junto às crianças da creche e pré-escola, além de compartilhar as propostas desenvolvidas no estágio.

No estágio supervisionado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não identificamos estratégias para formação que contemplassem a participação ativa dos futuros professores, a reflexão crítica, a realização do estágio supervisionado para a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional e à supervisão formativa, com vistas à constituição da profissionalidade docente.

Ao contrário, percebemos a reflexão teórica, todavia, não identificamos uma reflexão sobre a prática.

A construção de materiais didáticos estava prescrita nas disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte I e II, Ciências I e II, Geografia I e II, Educação Física I e II e no Estágio da Educação Infantil.

Havia a previsão de implantação curricular para 2007, com a realização de equivalência para os alunos que ingressaram em 2006, inclusive com o oferecimento da disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva e, no caso da habilitação para a Educação Infantil, que seriam ofertadas optativas para os interessados, "[...] teremos mais dois anos do Curso de Habilitação para a Educação Infantil." (UNESP, 1993, p. 1682).

A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia foi analisada pela PROGRAD, através da informação 05/07, com diversas considerações. A Câmara Central aprovou a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia, com a condição sugerida pelo Parecer 058/07 CCG (UNESP, 1993).

Em 23 de janeiro de 2007, a coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia informou que as providências exigidas para aprovação estavam sendo tomadas com relação às disciplinas, a contratação de um professor, a alteração da denominação de Atividades complementares para Atividades acadêmico-científico-culturais, com 105 horas, a modificação da nomenclatura dos estágios supervisionados para Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II, Estágio Supervisionado na Educação Infantil I, Estágio Supervisionado na Educação Infantil II, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II.

Além disso, assumiu compromisso com a adequação dos programas de ensino (UNESP, 1993). Assim, o estágio supervisionado seria desenvolvido no Núcleo de Estudos Integrados, especificamente no âmbito da Prática de Ensino na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional, com carga horária de 315 horas, sendo 105 para cada uma das modalidades, de acordo com o artigo 3º da Resolução UNESP nº 18, de 29 de março de 2007 (UNESP, 1993).

Em dezembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação aprovou o pedido de renovação do reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, por 5 anos (UNESP, 1993).

Com as solicitações atendidas, foi publicada em 30 de março de 2007, no *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, na página 52, a Resolução UNESP nº 18, de 29 de março de 2007 (UNESP, 2007), a qual estabeleceu a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. (UNESP, 1993).

Essa proposta embasou o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período compreendido entre 2007 e 2011, inclusive a formação das turmas participantes desta pesquisa. Apenas em 2012, foi aprovada nova alteração curricular, através da Resolução UNESP nº 145/2012 (UNESP, 2012), que fixou a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia para os alunos ingressantes a partir de 2012, o que justifica a opção inicial pelo exame ao documento aprovado em 2007.

Trazemos, no Quadro 16, a síntese dos dados obtidos na pesquisa documental feita no Processo de reorganização nº 569/93 (UNESP, 1993) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Quadro 16 – Dados obtidos com a pesquisa documental no período de 2001 a 2007 referente à reestruturação do Curso de Pedagogia

Curso de Pedagogia		**Proposta de 2004**	**Proposta de agosto de 2006**	**Proposta de dezembro 2006**
Contextualização do Curso de Pedagogia	Organização do Curso de Pedagogia;	Currículo de 1989; Sólida formação teórica; Licenciatura; Formação para atuação na educação escolar; Educação Infantil no pós-curso;	Novo currículo adequado às novas diretrizes; Inclusão da habilitação em Educação Infantil no curso; Licenciatura;	Currículo do Curso de Pedagogia adequado às novas diretrizes; Sólida fundamentação teórico-metodológica; Formação teórico-prática; Licenciatura;
	Construção de conhecimentos pelos futuros professores;	Conjunto de conhecimentos que sirvam ao pedagogo profissional para atuação em diferentes espaços e níveis educacionais;	Conjunto de conhecimentos que sirvam ao pedagogo profissional para atuação em diferentes espaços e níveis educacionais;	Conjunto de conhecimentos que sirvam ao pedagogo para a docência, com atuação restrita à educação da infância e à gestão escolar;
Influência de políticas públicas	Interferência do Estado;	Lei 9394/96; Resolução CNE 2/2002; Resolução CNE 1/2002;	Lei 9394/96; Resolução CNE/CP 1/2006;	Lei 9394/96; Resolução CNE/CP 1/2006
	Dependência das instituições de formação;	Condicionada às exigências da PROGRAD e CCG;	Unificação das propostas dos cursos de Pedagogia com as demais unidades da UNESP;	Resolução UNESP nº 18 de 29 de março de 2007; Aprovação do CEE/SP;

Reestruturação do Curso de Pedagogia	Necessidades institucionais;	Atendimento a novas demandas sociais dos alunos: formação profissional para o magistério, Gestão e Educação Infantil;	Elaboração de novo projeto pedagógico, além da extinção das habilitações;	Questões internas e interesses diversos entre a equipe de professores no Conselho do Curso e no Departamento de Educação;
	Necessidades do futuro professor;	Aproximação teoria e prática docente; Alterações nas avaliações e na grade curricular; Inclusão de disciplinas;	Aproximação teoria e prática docente; Alterações nas avaliações e na grade curricular; Inclusão de disciplinas;	Atendimento ao mercado de trabalho;
Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	Elaboração do projeto pedagógico;	Experiência acadêmico-profissional no ambiente de trabalho;	Adequações decorrentes das novas diretrizes; Inclusão da habilitação em Educação Infantil no curso; Alterações na grade curricular;	Atendimento à Resolução CNE/CP 1/2006, inclusive com a elaboração de novo projeto pedagógico, além da extinção das habilitações;
	Aprovação do projeto pedagógico;	Em elaboração, para atendimento das exigências legais;	Em elaboração, para atendimento às exigências legais;	Aprovado em 2007, vigorou até 2012;
Projeto de estágio	Organização dos Estágios;	Estágio articulado com a prática de ensino para integrar teoria e a prática;	Estágio supervisionado articulado com Práticas de ensino de Conteúdos e Metodologia;	Estágio supervisionado articulado com as disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino; Os estágios de Educação Infantil e do Ensino Fundamental organizados em anos diferentes das disciplinas de Metodologia e Prática de 4 a 6 anos e com as disciplinas de Conteúdos, Metodologias e práticas de Arte, Geografia, Ciências, História, Geografia e Educação Física, respectivamente;
	Teoria e Prática;	Somente as ementas das disciplinas de metodologias de Educação Infantil I e II, Geografia e História previam a articulação teoria e prática, e a de Metodologia de Matemática mencionava o estágio;	Todas as disciplinas de práticas descreviam o estabelecimento da unidade teoria e prática, mesmo que implicitamente;	Todas as disciplinas propunham a articulação teoria e prática;
	Estratégias e metodologias.	Tematização e problematização da prática docente; Elaboração e realização de um projeto de trabalho pelos alunos; Construção do conhecimento com o repensar crítico da prática.	Observação e participação em situações de prática de ensino; Reflexão crítica exceto em Arte; Problematização de situações da prática com referência na teoria, exceto em Literatura Infantil; Propostas ou projetos em Práticas de Ensino de Literatura Infantil, Geografia,	Reflexão crítica, problematização de situações da prática; Tematização da prática; Reflexão teórica no estágio do Ensino Fundamental; Elaboração de projetos e o fazer pedagógico no estágio de Educação Infantil; Construção de materiais didáticos nas disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte,

			Educação Infantil e Educação Física; Tematização da prática em Práticas de Ensino de Geografia, História e Educação Infantil; Construção de materiais didáticos em Práticas de Ensino de Matemática.	Ciências, Geografia, Educação Física e no Estágio da Educação Infantil; Projetos ou propostas em Conteúdos, Metodologia e Prática de Educação Física, Matemática, Alfabetização e Linguística e na Metodologia e prática de Ensino de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Os dados obtidos com a pesquisa documental, por meio do Processo de reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, evidenciam que três propostas foram encaminhadas para aprovação da reestruturação do Curso de Pedagogia, no período compreendido entre 2001 a 2007, como as propostas de 2004, de agosto de 2006 e de dezembro de 2006, o que demonstra a existência de interesses diversos, como da equipe de professores, do Conselho do Curso, do Departamento de Educação, da própria universidade e até mesmo o anseio dos alunos para atendimento ao mercado de trabalho, ao longo do processo.

Com a pesquisa documental e síntese, no Quadro 16, é possível retomar o primeiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, inclusive o estágio, tendo em vista a formação inicial dos professores de crianças pequenas, especificamente dos sujeitos participantes da pesquisa.

No Quadro 16, portanto, explicitamos a contextualização do Curso de Pedagogia, influência de políticas públicas, reestruturação do Curso de Pedagogia, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e projeto de estágio, o que nos permite afirmar que o Curso de Pedagogia teve 3 propostas organizadas, no período de 2001 a 2007, até a aprovação da terceira, em 2007. Contudo, para ser aprovada, a proposta foi adequada ao poder do Estado, atendendo aos preceitos da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a) e da própria UNESP, com a unificação das propostas do Curso de Pedagogia com as demais unidades que mantinham Curso de Pedagogia. Além dessas pressões legais, a reestruturação esteve condicionada aos interesses diversos dos professores do curso e dos alunos, para atendimento ao mercado de trabalho.

Assim, a partir de 2007, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, tinha novo projeto pedagógico, com alterações na grade curricular e

extinção das habilitações que anteriormente funcionavam no pós-curso, como a Educação Infantil. A base dos conhecimentos a serem construídos pelos alunos, durante a formação, é a educação da infância e a gestão escolar. O projeto de estágio previa a articulação teoria e prática, com estratégias metodológicas para formação de professores de Educação Infantil, em prol de um fazer pedagógico adequado às necessidades das crianças pequenas, baseado na reflexão crítica, na problematização de situações práticas, tematização da prática, elaboração de projetos e construção de materiais didáticos.

Com a apresentação dos dados obtidos com a pesquisa documental, foi possível investigar a formação inicial no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, porém, a sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil será analisada na próxima seção, logo após a exposição dos dados obtidos com o questionário e entrevista, como seguem.

4.5.2 Questionário com 67 alunos do Curso de Pedagogia

Apresentamos os dados do questionário respondido em agosto de 2013, por 67 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – Turma 2011-2015, quando estes já haviam cursado pelo menos metade do curso, com a intenção de responder aos questionamentos da pesquisa. Assim, visamos atender ao segundo objetivo da pesquisa, qual seja, pesquisar fatores que condicionam o Curso de Pedagogia, quanto aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, a fim de, depois, confirmá-los ou não com os dados da entrevista. Na próxima seção, a tarefa é analisá-los em triangulação, considerando os indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil identificados em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005). Além disso, os dados obtidos com o questionário permitem ao pesquisador confrontá-los com os adquiridos na análise documental e na entrevista.

As informações obtidas com o questionário foram transcritas, organizadas e codificadas, sob a perspectiva da análise de conteúdo, de acordo com os ensinamentos de Bardin (2011), segundo os quais o pesquisador aprecia o texto e permite que a mensagem seja entendida.

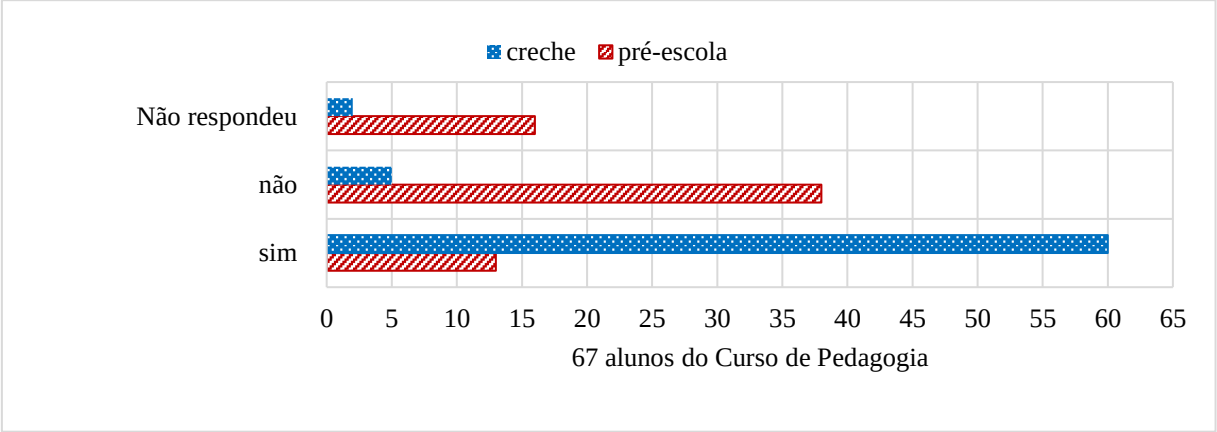
O questionário apresenta a visão dos 67 alunos do Curso de Pedagogia, tratando dos

seguintes temas: realização do estágio em Educação Infantil, ser professor de Educação Infantil e trabalho do professor de Educação Infantil, conforme Apêndice A.

O tema realização do estágio em Educação Infantil reúne dados relativos à experiência dos 67 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, exibindo o que aprenderam ou o que faltou aprender durante a realização dos estágios. Para isso, perguntamos aos alunos: "Você realizou estágio na creche?" e "Você realizou estágio na pré-escola?"

Os dados obtidos nos autorizam a afirmar que, em agosto de 2013, a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia já havia realizado o estágio na creche, com exceção de 5 deles e, ainda, que 2 alunos não responderam. Todavia, com relação ao estágio na pré-escola, apenas 13 alunos o tinham realizado e 38 alunos ainda não o tinham iniciado, o que é justificado pelo fato de o estágio estar planejado para ocorrer durante o 3º ano do curso e os estudantes terem ainda mais um semestre para concluí-lo. Destacamos, igualmente, que 16 alunos não responderam sobre o estágio na pré-escola, conforme o Gráfico 4.

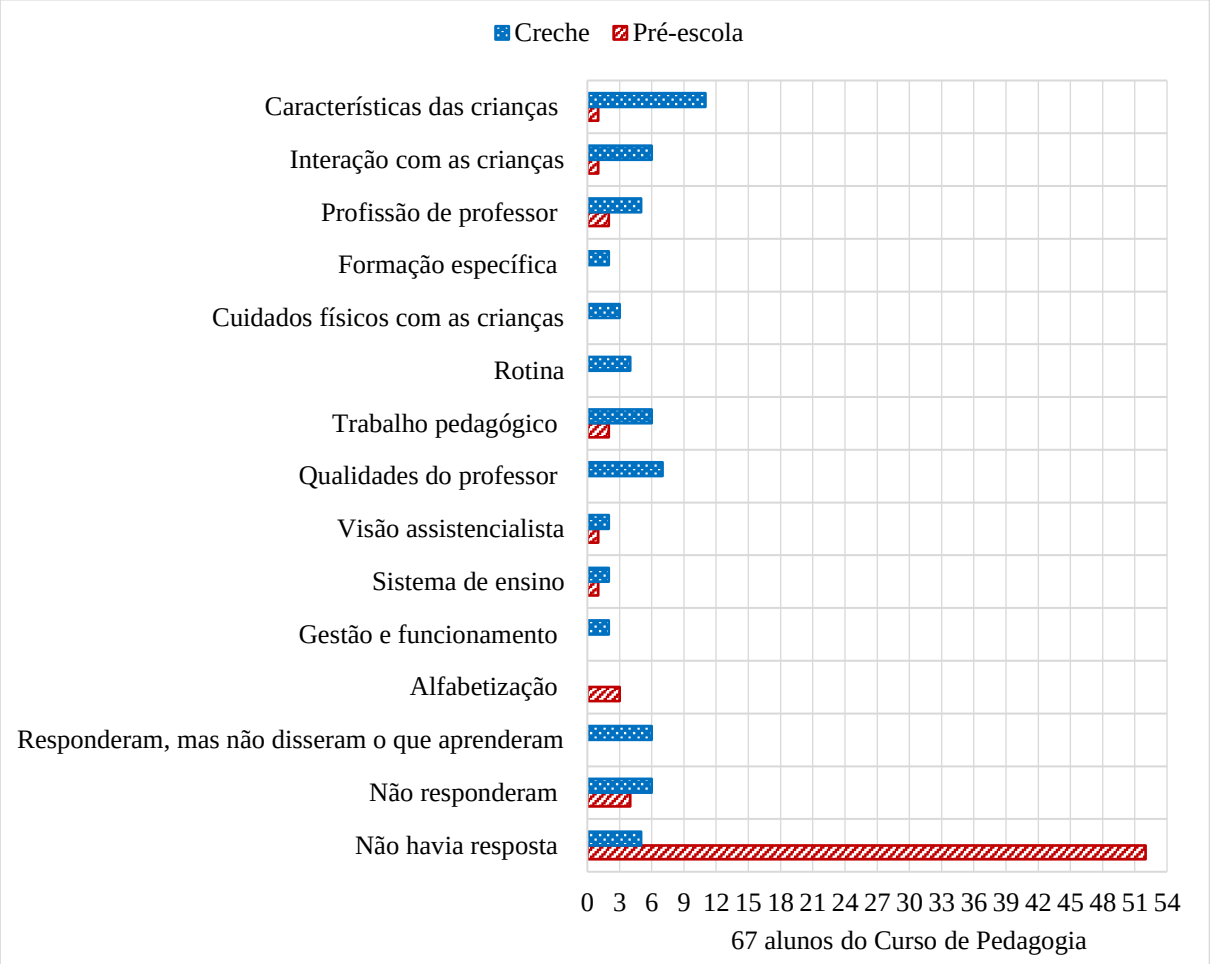
Gráfico 4 – Realização do estágio em Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com a intenção de obter dados sobre quais aprendizagens ocorreram, no estágio em Educação Infantil, perguntamos aos 67 alunos do Curso de Pedagogia "O que você aprendeu no estágio na creche?" e "O que você aprendeu no estágio na pré-escola?" (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Aprendizagens adquiridas no estágio na Educação Infantil



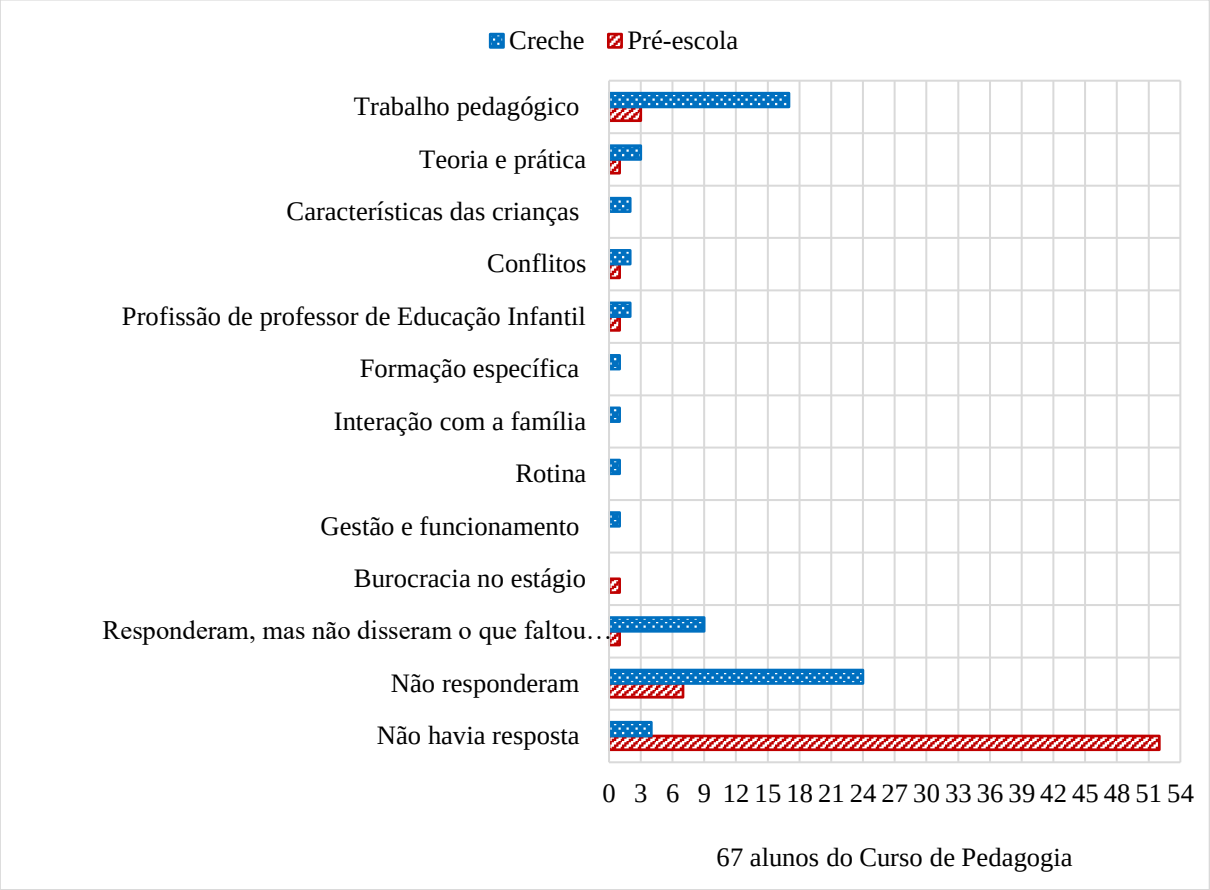
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de 1uestionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As respostas dos alunos revelaram suas aprendizagens, das quais destacamos que a maioria dos alunos indicou as características das crianças pequenas como aprendizagem da creche e alfabetização na pré-escola. Além disso, os dados obtidos revelam que, do total de sujeitos, 17 alunos na creche e 56 na pré-escola não expressaram suas aprendizagens, conforme Gráfico 5[8].

Reproduzimos ainda as respostas dos alunos do Curso de Pedagogia sobre o que acreditam que faltou aprender, na realização do estágio na Educação Infantil, a partir das questões "O que você sentiu falta de aprender no estágio na creche?" e "O que você sentiu falta de aprender no estágio na pré-escola?", conforme descrito no Gráfico 6.

[8] Agrupamos os alunos como "não responderam" quando não responderam a questão e "não havia resposta" quando os alunos não responderam em decorrência da resposta à pergunta anterior.

Gráfico 6 – O que faltou aprender no estágio na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os alunos do Curso de Pedagogia apontaram o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola como o que faltou aprender. Além disso, os dados obtidos revelam que alguns alunos não expressaram o que faltou aprender, sendo 37 alunos no estágio da creche e 60 na pré-escola.

Os dados obtidos evidenciam que as categorias gestão e funcionamento, rotina, formação específica, profissão de professor de Educação Infantil, características das crianças e trabalho pedagógico compareceram tanto nas respostas sobre suas aprendizagens (Gráfico 5), como sobre o que faltou aprender no estágio na Educação Infantil (Gráfico 6), o que demonstra que nem todos os alunos aprenderam sobre esses temas.

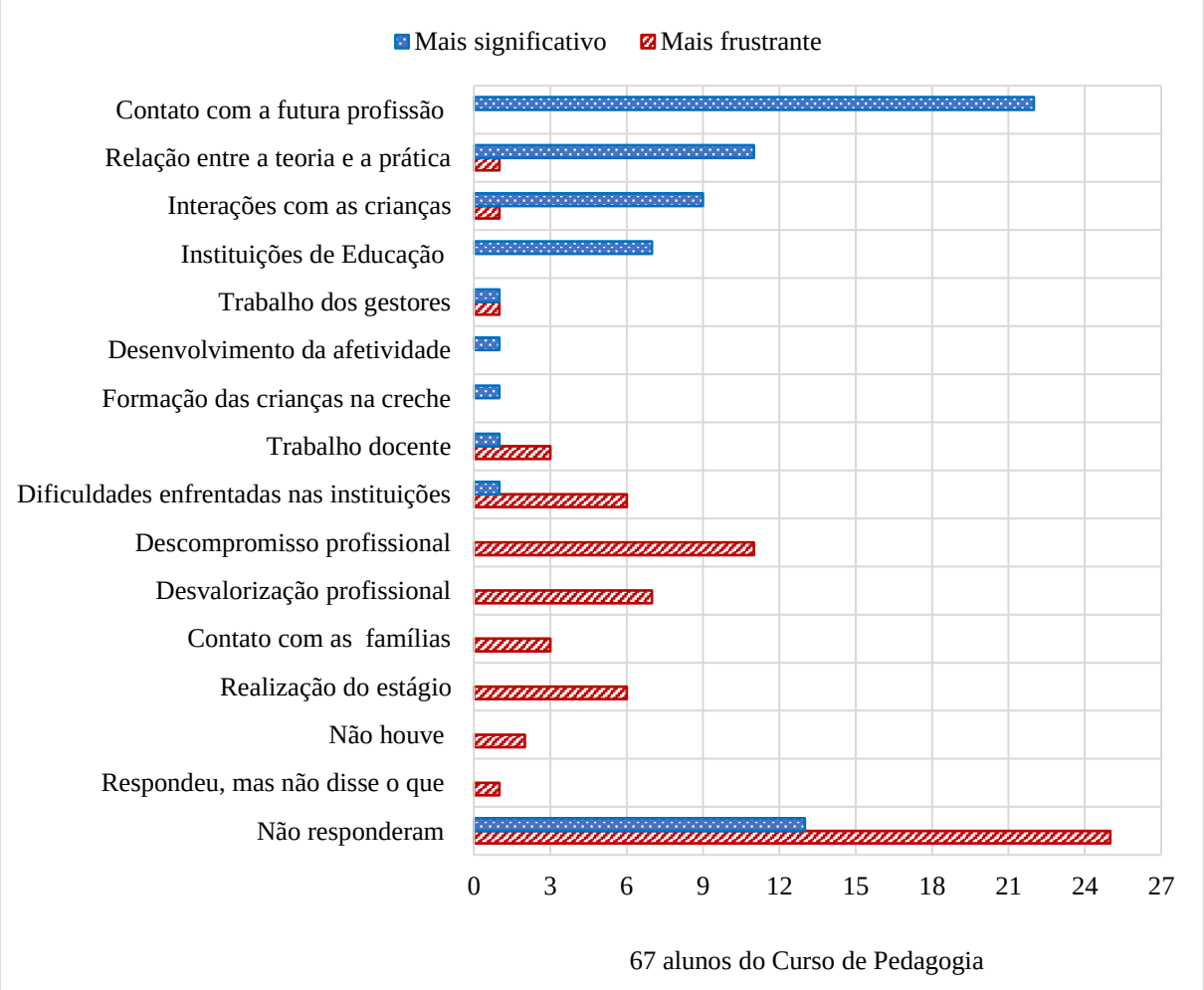
Ademais, os dados obtidos mostram que apenas 5 alunos não haviam realizado o estágio na creche (Gráfico 4), mas constatamos que 17 alunos não souberam dizer quais foram suas aprendizagens na creche (Gráfico 5) e que 37 não expressaram o que faltou aprender na creche (Gráfico 6). Por outro lado, na pré-escola, 38 alunos não haviam realizado o estágio (Gráfico 4), mas 56 deles não souberam dizer quais foram suas aprendizagens (Gráfico 5) e 60 não explicitaram o que sentiram falta de aprender (Gráfico 6), o que contradiz a sua primeira

afirmativa.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com o tema Ser professor de Educação Infantil, no questionário, especificamente ao que foi significativo e frustrante para sua formação profissional e, ainda, sobre a pouca ou muita motivação para vir a ser professor de Educação Infantil.

Iniciamos com os dados obtidos com a questão "No estágio para sua formação profissional: O mais significativo foi... Por quê?" e "O mais frustrante foi.... Por quê?", cujas respostas seguem no Gráfico 7, dos quais destacamos que o mais significativo para a maioria dos alunos na sua formação profissional foi o contato com a futura profissão, enquanto o mais frustrante foi a percepção do descompromisso, durante a realização do estágio.

Gráfico 7 – Significados e frustrações no estágio para a formação profissional

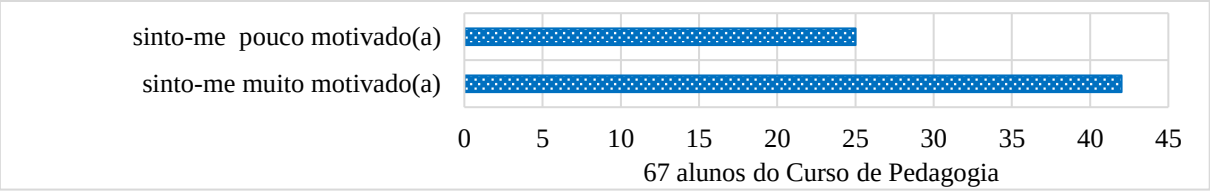


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados evidenciam que, segundo 2 alunos, não houve aspectos frustrantes provenientes do estágio para sua formação profissional, 13 não responderam sobre o que foi mais significativo, 25 não expressaram o que foi mais frustrante para sua formação profissional e 1 não indicou o que foi mais frustrante, apesar de ter respondido, conforme descrito no Gráfico 7.

Inquirimos ainda os alunos com a questão "Com relação à possibilidade de ser um(a) professor(a) de Educação Infantil: ( ) sinto-me muito motivado(a) e ( ) sinto-me pouco motivado(a)", cujas respostas estão descritas no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Motivação dos alunos para vir a ser professor de Educação Infantil



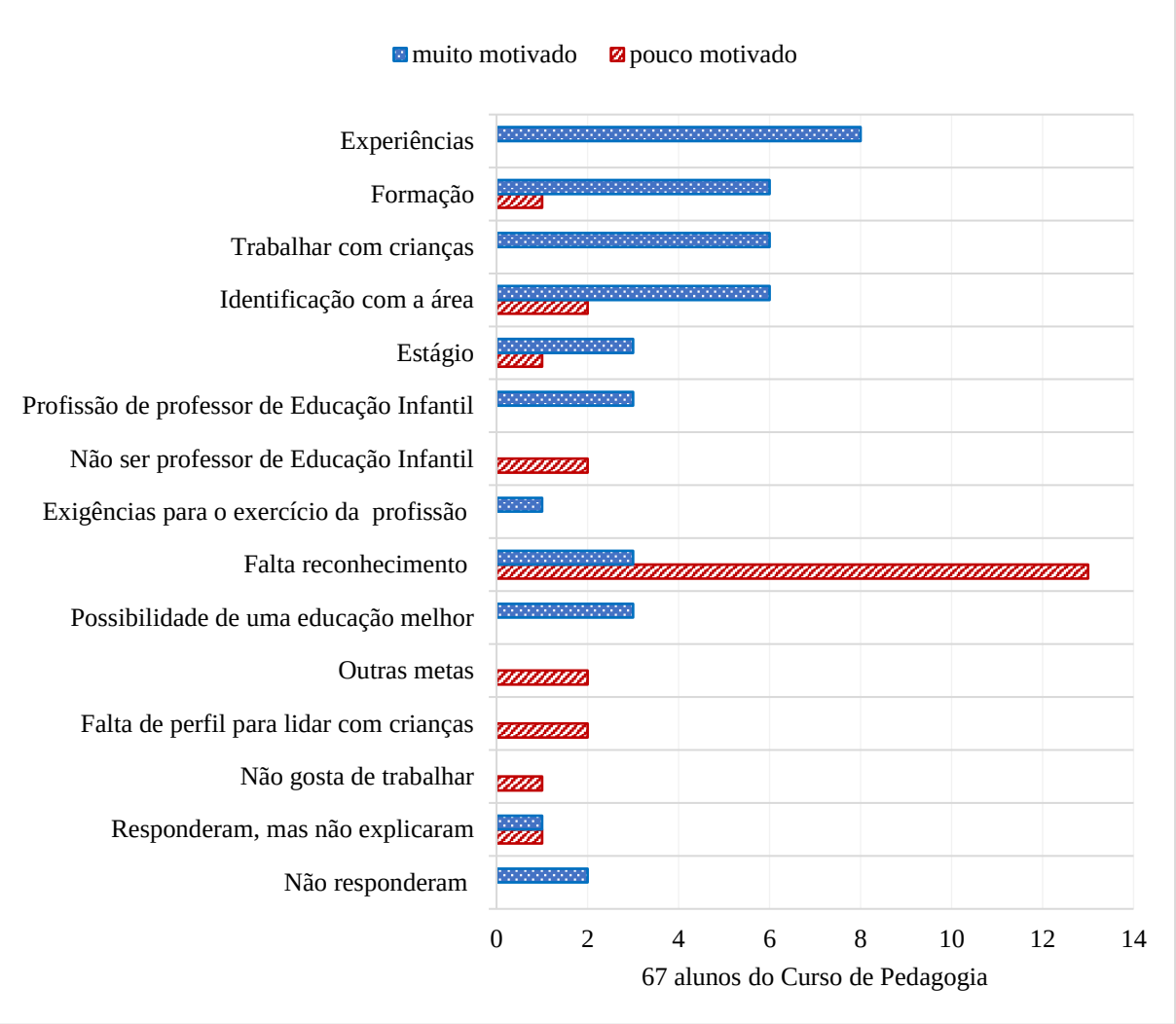
Fonte: Elabora pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados demonstram que a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia que iniciaram o curso em 2011 e concluíram em 2015 encontram-se motivados para ser professor de Educação Infantil e atuar nas creches e pré-escolas, enquanto 25 alunos se sentem pouco motivados.

Questionamos os 67 alunos a respeito da razão de sua motivação para ser professor de Educação Infantil: "Com relação à possibilidade de ser um(a) professor(a) de Educação Infantil: Explique a razão da sua escolha como muito motivado" ou "Explique a razão da sua escolha como pouco motivado", tendo reunido as respostas no Gráfico 9.

É possível afirmar que as razões para a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia se sentirem muito motivados para ser professor de Educação Infantil estão relacionadas às experiências e na sequência a formação, o trabalhar com as crianças e a identificação com a área. Contudo, as razões que levaram a maior parte dos alunos do Curso de Pedagogia a se sentirem pouco motivados para ser professor de Educação Infantil se associam à falta de reconhecimento, na perspectiva de 13 alunos. Os dados revelam que 4 alunos não expressaram as razões de estarem muito ou pouco motivados para ser professor de Educação Infantil, conforme descrito no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Razão da motivação dos alunos para vir a ser professor(a) de Educação Infantil



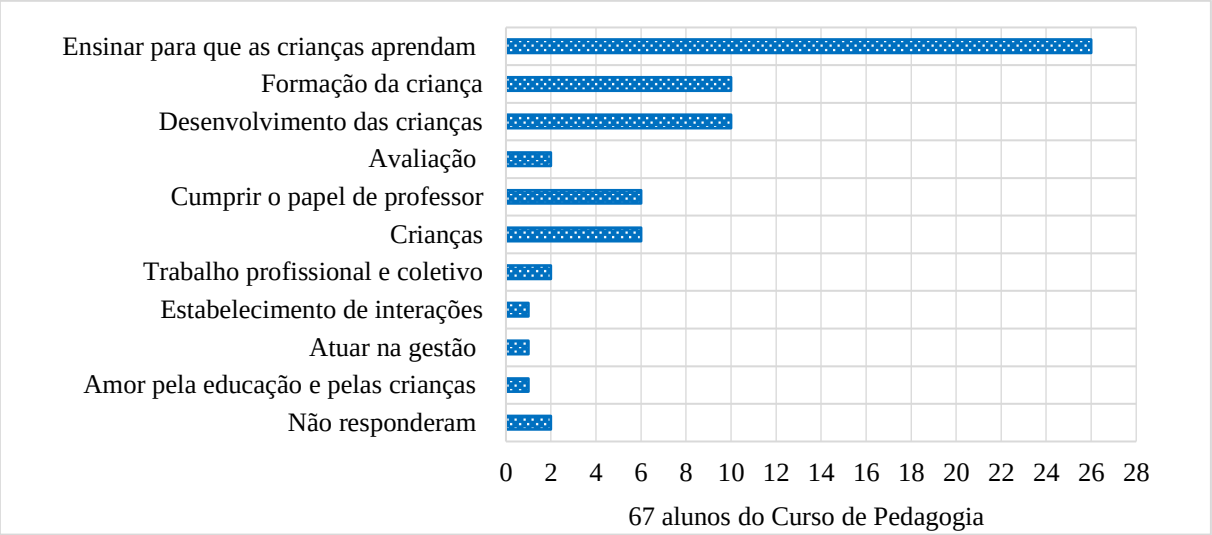
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A seguir, focalizamos os dados obtidos com o tema Trabalho do professor de Educação Infantil, na visão dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, que evidenciam as satisfações e dificuldades quanto ao exercício dessa profissão.

Iniciamos com a pergunta “Imagino que no meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causarão maior satisfação serão... Por que acha assim?”

Na visão da maioria dos alunos do Curso de Pedagogia, o que causa satisfação no trabalho como professor de Educação Infantil é ensinar para que as crianças aprendam, seguido pela formação e desenvolvimento das crianças. Verificamos ainda que 2 alunos não responderam, o que pode indicar que não conseguiram perceber satisfação no trabalho como professor de Educação Infantil, conforme segue no Gráfico 10.

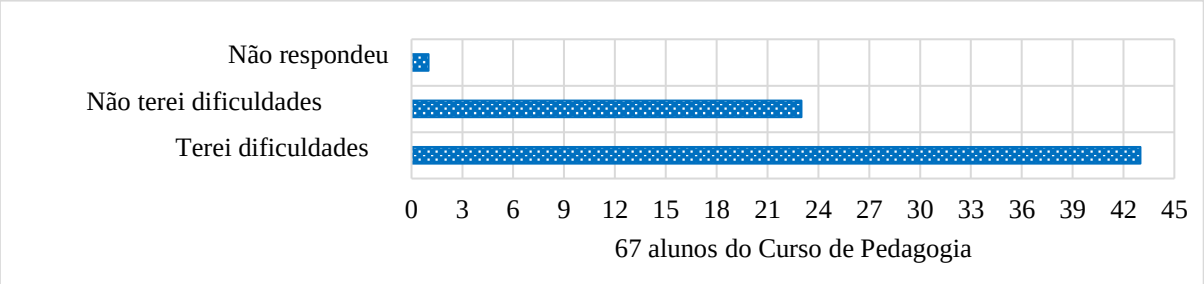
Gráfico 10 – Satisfação no trabalho de professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Ainda no tema Trabalho do professor de Educação Infantil, expomos o que os participantes responderam sobre as dificuldades encontradas no trabalho como professor de Educação Infantil. Para isso, perguntamos aos alunos do Curso de Pedagogia se estes teriam dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil: "Imagino que, se eu assumir o trabalho de professor (a) de Educação Infantil: ( ) Terei dificuldades ( ) Não terei dificuldades", cujas respostas podem ser observadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Se eu assumir o trabalho de professor de Educação Infantil



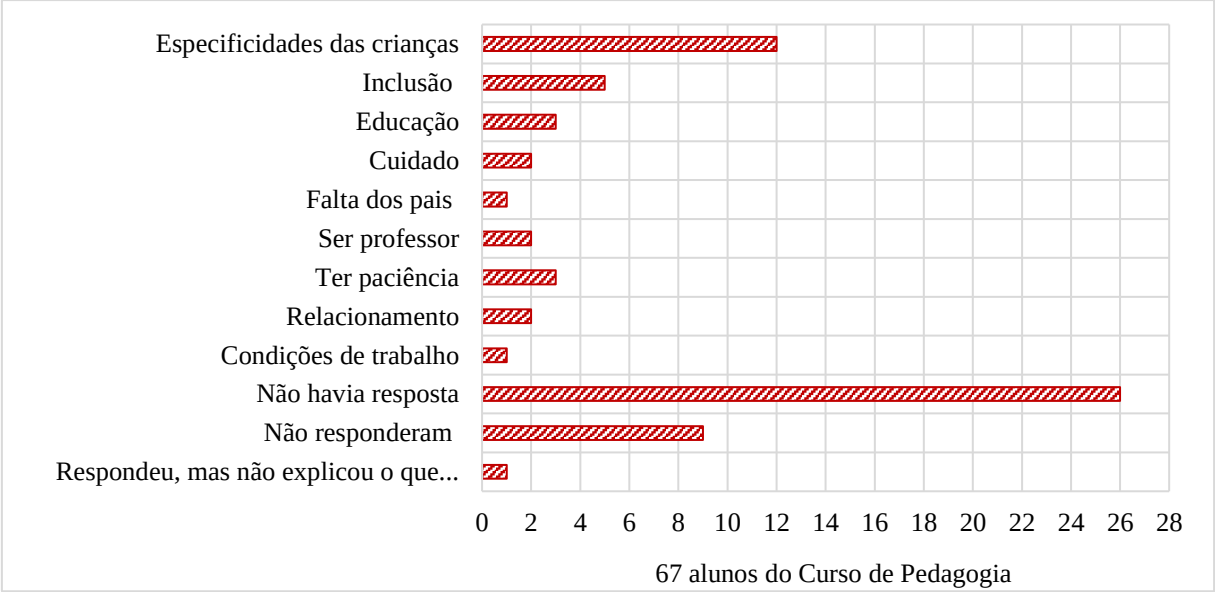
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados evidenciam que 43 alunos do Curso de Pedagogia acreditam que terão dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil, enquanto 23 deles afirmaram que não terão. Além disso, 1 aluno não respondeu à questão.

Com a intenção de aprofundar essa discussão, foi solicitado aos alunos que respondessem à questão “Em caso afirmativo, escreva, em cada item abaixo, as principais dificuldades que você acredita que poderá encontrar/enfrentar”, mencionando as dificuldades ligadas às crianças, à família, a instituição, a si mesmo e ao exercício profissional.

As respostas às dificuldades relacionadas às crianças foram organizadas, como se verifica no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas às crianças



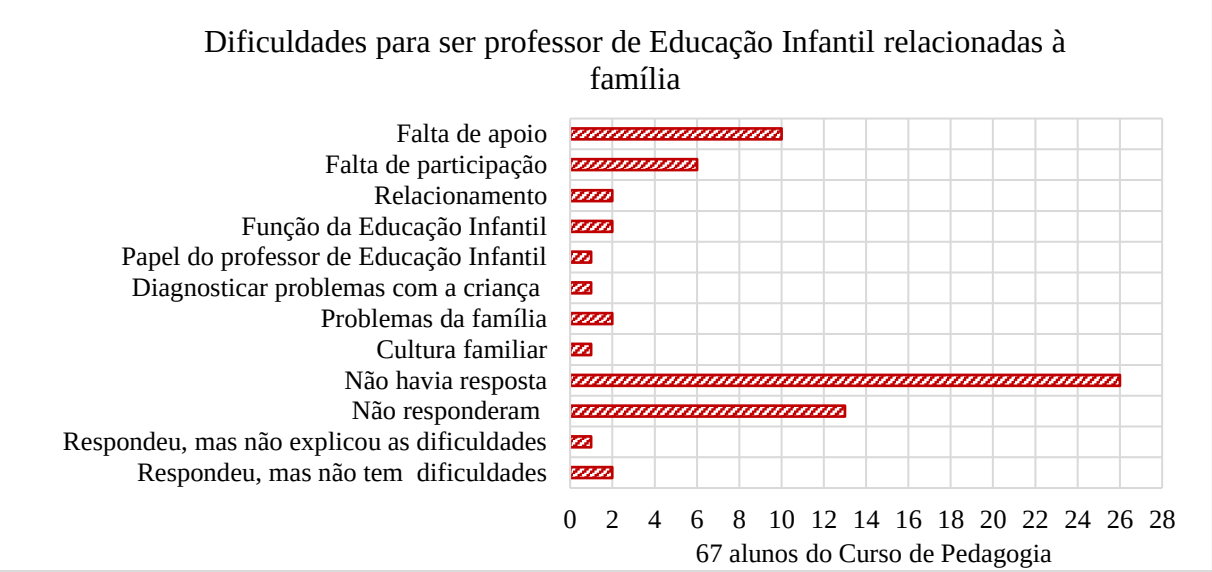
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Segundo a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, as dificuldades no trabalho do professor de Educação Infantil estão ligadas às especificidades das crianças. Com efeito, a menor incidência foi com a falta dos pais e condições de trabalho. Evidenciamos dados referentes a 1 aluno que respondeu, mas não explicou quais as suas dificuldades para ser professor de Educação Infantil atinentes à criança, 9 alunos que não responderam e, ainda, 26 deles que não ofereceram sua resposta. Tal situação totaliza 36 alunos (Quadro 12), 13 alunos a mais em comparação aos 23 que declararam não possuir dificuldades no trabalho com a Educação Infantil (Gráfico 11).

As dificuldades em relação à família das crianças foram agrupadas em categorias. Os dados obtidos demonstram que 2 alunos responderam, mas explicaram que não têm dificuldades para ser professor de Educação Infantil quanto à família, 1 aluno respondeu, mas não explicou qual a sua dificuldade, 13 alunos não responderam e, ainda, 26 não ofereceram resposta. Tal

situação totaliza no Gráfico 13 - 42 alunos, sendo 19 a mais, em comparação aos 23 que afirmaram não possuir dificuldades no trabalho com a Educação Infantil (Gráfico 11), , as quais estão indicadas no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas à família

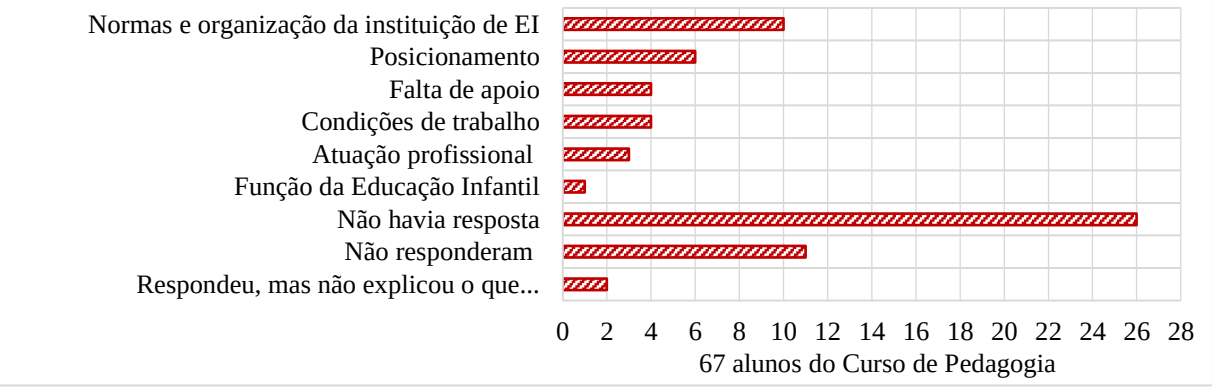


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As dificuldades no trabalho do professor de Educação Infantil associadas às famílias, na visão da maioria dos alunos, estão relacionadas à falta de apoio e, na sequência, à participação.

Os 67 alunos do Curso de Pedagogia responderam às mesmas questões, porém, apontando suas dificuldades concernentes à instituição de Educação Infantil, que foram agrupadas em categorias, como segue no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas à instituição



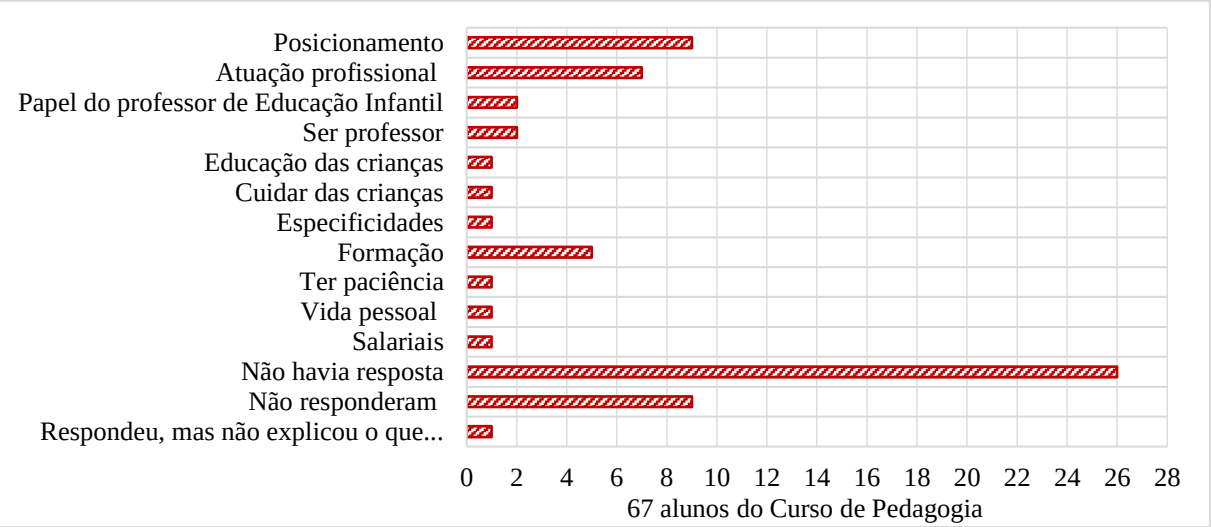
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As dificuldades no trabalho do professor de Educação Infantil relacionadas à instituição, na visão da maioria dos alunos descritas no Gráfico 14, relacionam-se às normas e organização da instituição de Educação Infantil, que foi a opção mais citada. Os dados explicitam que 2 alunos responderam, mas não explicaram qual seria a sua dificuldade, 11 alunos não responderam e 26 não deixaram sua resposta. Tal situação revela que 39 alunos não apontaram dificuldades para ser professor, no que refere às instituições, 16 alunos a mais em comparação aos 23 que afirmaram não possuir dificuldades no trabalho com a Educação Infantil (Gráfico 11).

Os alunos foram investigados sobre dificuldades no trabalho como professor de Educação Infantil associadas a si mesmos: “Em caso afirmativo, escreva, em cada item abaixo, as principais dificuldades que você acredita que poderá encontrar/enfrentar: Em relação a si mesmo”.

As dificuldades no trabalho do professor de Educação Infantil associadas a si mesmo relaciona-se ao fato de terem que se posicionar para ser professor de Educação Infantil e na sequência, a atuação profissional na perspectiva de 7 alunos, descritas no Gráfico 15. Tais revelações indicam insegurança para ser professor de Educação Infantil.

Gráfico 15 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas a si mesmo

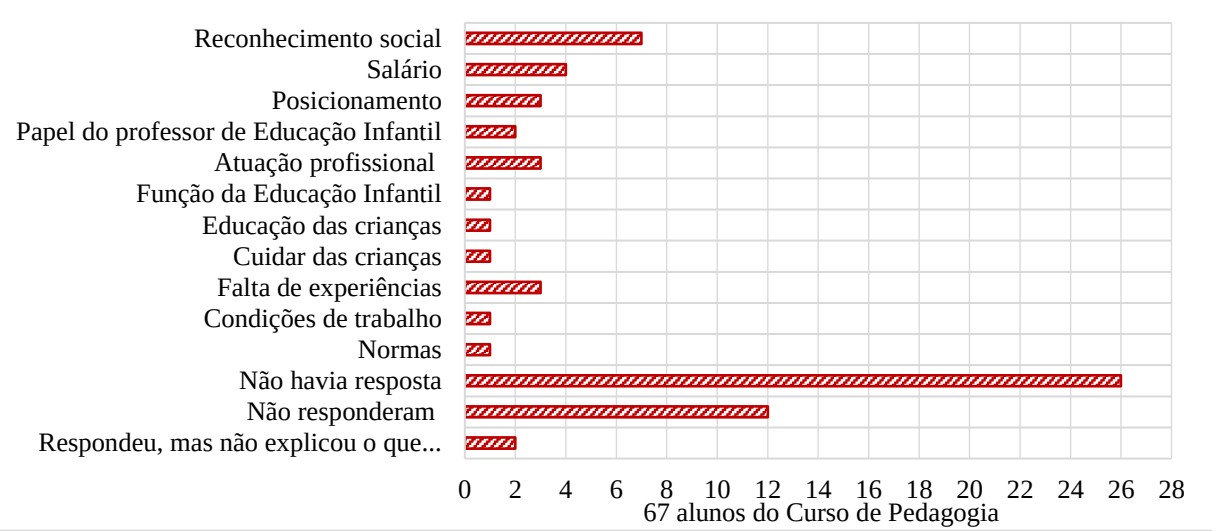


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Verificamos que 1 aluno respondeu, mas não explicou qual a sua dificuldade em relação a si mesmo; 9 alunos não responderam e, ainda, 26 deles não deram resposta, o que evidenciou que 36 alunos não detectaram naquela ocasião dificuldades para ser professor, no que refere a si mesmo. Tal situação revela 13 alunos a mais, em comparação aos 23 que afirmaram não possuir dificuldades no trabalho com a Educação Infantil (Gráfico 11).

No que tange às dificuldades, os 67 alunos das turmas do Curso de Pedagogia 2011-2015 responderam igualmente à mesma questão, mas descrevendo as principais dificuldades quanto ao exercício da profissão; suas respostas foram agrupadas no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Dificuldades para ser professor de Educação Infantil relacionadas ao exercício da profissão



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As dificuldades no trabalho do professor de Educação Infantil associadas ao exercício profissional, na visão da maior parte dos alunos, relacionam-se ao reconhecimento social e, na sequência, ao salário.

Os dados obtidos demonstram que 2 alunos responderam, mas não explicaram qual a dificuldade, 12 alunos não responderam e 26 não registraram resposta. Tal situação indica que eles somam 40 alunos, 17 a mais em comparação aos 23 que declararam não possuir dificuldades no trabalho com a Educação Infantil (Gráfico 11).

Apresentamos, no Quadro 17, a síntese dos dados obtidos no questionário respondido, em 2013, por 67 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – Turma 2011-2015, referente aos temas questionados quando estes já haviam cursado pelo menos metade do curso, demonstrando a natureza e o significado desse

momento.

Quadro 17 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas ao questionário referente aos fatores que condicionam o estágio no Curso de Pedagogia

Realização do estágio supervisionado	**Natureza/significado**	**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**	**Falta de aprendizagens adquiridas pelos alunos (Necessidades formativas)**
	Alfabetização	Alfabetização;	
	Crianças	Características, interações e cuidados físicos;	Características, seus conflitos;
	Formação inicial		Relação teoria e prática e burocracia do estágio;
	Instituições de Educação Infantil	Gestão e funcionamento, sistemas de ensino;	Gestão e funcionamento;
	Profissão de professor de Educação Infantil	Formação específica, trabalho pedagógico e rotina;	Formação específica, trabalho pedagógico e rotina, interação com a família.
	Qualidades do professor	Qualidades do professor;	
	Visão assistencialista	Visão assistencialista.	
Ser professor de Educação Infantil	**Natureza/significado**	**Significado para a formação profissional**	**Frustrante para a formação profissional (Necessidades formativas)**
	Crianças	Interações, desenvolvimento da afetividade e a formação na creche;	Interações;
	Formação inicial	Contato com a futura profissão, relação teoria e prática;	Realização do estágio e a relação teoria e prática;
	Instituições	Dificuldades e trabalho com os gestores;	Dificuldades e trabalho com os gestores;
	Profissão de professor	Trabalho docente.	Trabalho docente, contato com as famílias, descompromisso e desvalorização profissional.
	Natureza/significado	**Muito motivado para ser professor de Educação Infantil**	**Pouco motivado para ser professor de Educação Infantil (Necessidades formativas)**
	Crianças	Trabalhar com as crianças;	
	Educação melhor	Educação melhor;	
	Formação inicial	Estágio, experiências, formação, identificação com a área;	Estágio, não identificação com a área;
	Motivações pessoais		Outras metas, não gostar de trabalhar;
	Profissão de professor de Educação Infantil	Falta de reconhecimento; falta de perfil, profissão, exigências.	Não ser professor de Educação Infantil, falta de reconhecimento, falta de perfil.
Trabalho do Professor de Educação Infantil	**Natureza/significado**	**Satisfação no trabalho de professor de Educação Infantil**	**Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil (Necessidades formativas)**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Função e papel do professor de Educação Infantil;	
	Crianças	Interações, amor pela educação;	Especificidades, inclusão, educação e cuidados das crianças, relacionamento e falta dos pais, ter paciência, condições de trabalho e ser professor de EI;
	Família		Falta de apoio e participação, relacionamento e problemas com a família, função da Educação Infantil, papel do professor de Educação Infantil, problemas com a criança e cultura familiar;

	Instituições		Normas e organização, posicionamento, falta de apoio, condições de trabalho, atuação profissional e função da Educação Infantil;
	Si mesmo		Tomada de posicionamento, educação e cuidado das crianças, atuação profissional, papel do professor de Educação Infantil, ser professor de EI, formação, especificidades das crianças, formação, ter paciência, vida pessoal e questões salariais;
	Exercício profissional	Ensinar, formar, desenvolver e avaliar as crianças, trabalho profissional e coletivo, atuar na gestão.	Reconhecimento social, salarial, posicionamento, papel do professor, atuação profissional, função da Educação Infantil, educação e cuidados das crianças, falta de experiências, condições de trabalho e normas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com a apresentação da natureza e significado dos dados obtidos com o questionário (Quadro 17), é possível retomar o segundo objetivo específico da investigação, qual seja, pesquisar fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

A natureza e o significado demonstrados pelos alunos, no questionário, estão associados com as crianças, formação inicial e profissão do professor de Educação Infantil presentes em todos os aspectos investigados. Outros foram mencionados, como alfabetização, instituição de Educação Infantil, qualidades do professor, visão assistencialista, educação melhor, motivações pessoais, exercício profissional, família e si mesmo, mas com menor incidência.

Os alunos citaram necessidades formativas, quando responderam ao que faltou aprender, especialmente as frustrações, as razões de estarem pouco motivados e as dificuldades no trabalho como professor de Educação Infantil, ressaltando-se a quantidade de indicações relacionadas às crianças, à família, às instituições, a si mesmo e ao exercício profissional, reforçando que a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida, no que se refere à construção de conhecimentos, à formação profissional, à motivação para ser professor e ao desenvolvimento do trabalho como professor. Além desses aspectos, a organização do curso, a formação inicial e a realização do estágio têm condicionado a formação do professor de Educação Infantil.

Na síntese dos dados obtidos no questionário, verificamos a natureza e o significado da formação inicial, inclusive do estágio, identificando fatores condicionantes, para serem confirmados (ou não), a partir dos dados da entrevista, como se verá a seguir. Posteriormente, na próxima seção, será possível analisá-los em triangulação.

4.5.3 Entrevista com 11 alunos concluintes do Curso de Pedagogia

Neste tópico, reproduzimos os dados da entrevista realizada com 11 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – Turma 2011-2015, para continuar pesquisando os fatores condicionantes do Curso de Pedagogia, no que se refere aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento. Pretende-se, pois, atender ainda ao terceiro objetivo da pesquisa, qual seja, investigar a existência de experiências formativas, de programas, projetos e parcerias e estratégias formativas no Curso de Pedagogia, para, na próxima seção, analisá-los em triangulação, considerando os indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil obtidos a partir do mapeamento bibliográfico, especificamente em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005). Além disso, a pesquisadora poderá confrontar os dados obtidos na entrevista com os adquiridos na aplicação do questionário e na análise documental.

A entrevista foi feita nos dois últimos meses do curso, entre fevereiro e março de 2015, para garantir que os alunos tivessem terminado os estágios da Educação Infantil e estivessem concluindo o Curso de Pedagogia e, dessa forma, fosse possível obter mais dados que nos ajudassem a responder as questões da pesquisa e atingir os objetivos propostos.

As informações obtidas com as entrevistas foram transcritas, organizadas e codificadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (2011), cujas mensagens são entendidas como um tratamento da informação pelo qual o pesquisador aprecia o texto, para deixar as mensagens fluir.

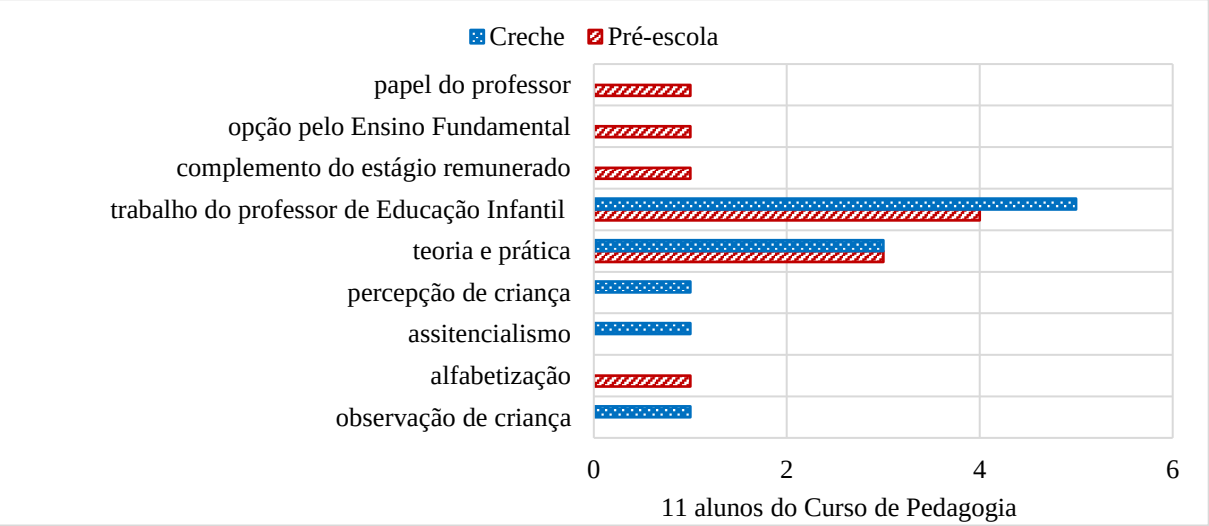
As perguntas da entrevista tratam dos seguintes temas: fatores condicionantes, experiências formativas, programas, projetos e parcerias e, ainda, estratégias formativas, conforme Apêndice B, apresentando a visão dos 11 alunos do Curso de Pedagogia.

Iniciamos com os dados sobre o tema Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil, especificamente a respeito de suas visões sobre a natureza e o significado do estágio para sua formação, contribuições e desafios, o que sentiram falta de aprender, os saberes específicos e o significado para ser professor de Educação Infantil, além de questionar a organização de associações profissionais, estatuto profissional e código de ética para o magistério.

Para isso, perguntamos aos alunos: “Houve contribuição do estágio curricular do Curso de Pedagogia com a sua formação para ser professor de creche e pré-escola?”

Os dados confirmam que os alunos acreditam que o estágio contribuiu para sua formação para ser professor de creche e pré-escola, com exceção de 1 estudante, que a princípio negou, mas acabou admitindo, na sequência, que na prática houve contribuição para a observação da criança na creche e na alfabetização na pré-escola. Dessa forma, contamos sua resposta como sim. Esses dados estão expostos no Gráfico 17:

Gráfico 17 – Contribuição do estágio para ser professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

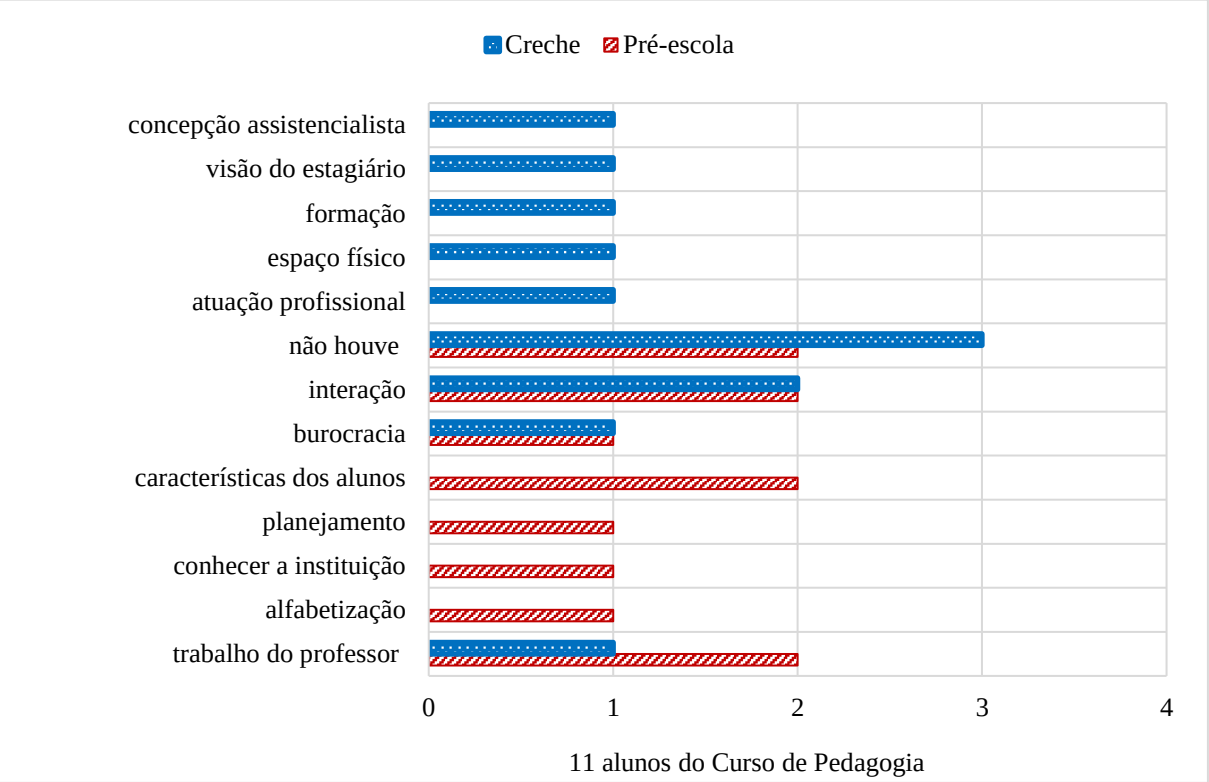
Verificamos ainda que a maior parte dos alunos considera o trabalho do professor de Educação Infantil e a teoria e prática como as maiores contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola.

Inquirimos os alunos sobre a existência de desafios na sua formação inicial: “Houve desafio na realização do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Houve obstáculo e/ou problema, durante a realização do estágio curricular do Curso de Pedagogia?”

Em suas respostas, todos os alunos admitiram que houve desafios e obstáculos, com exceção de 1 aluno. No entanto, nas perguntas seguintes, esse aluno reconheceu ter havido desafios na creche, na pré-escola, no Curso de Pedagogia, nos encaminhamentos do professor de estágio e, ainda, com os colegas e demais professores. Com a intenção de esclarecer quais foram os desafios, questionamos os 11 alunos: “Quais foram esses desafios?”

Para apresentação dos dados, organizamos três grupos, um referente aos desafios da creche e da pré-escola (Gráfico 18), outro atinente ao Curso de Pedagogia (Gráfico 19) e o terceiro relativo aos encaminhamentos do estágio pelo professor de estágio, com os colegas e demais professores, conforme Gráfico 20.

Gráfico 18 – Desafios na realização do estágio na creche e pré-escola



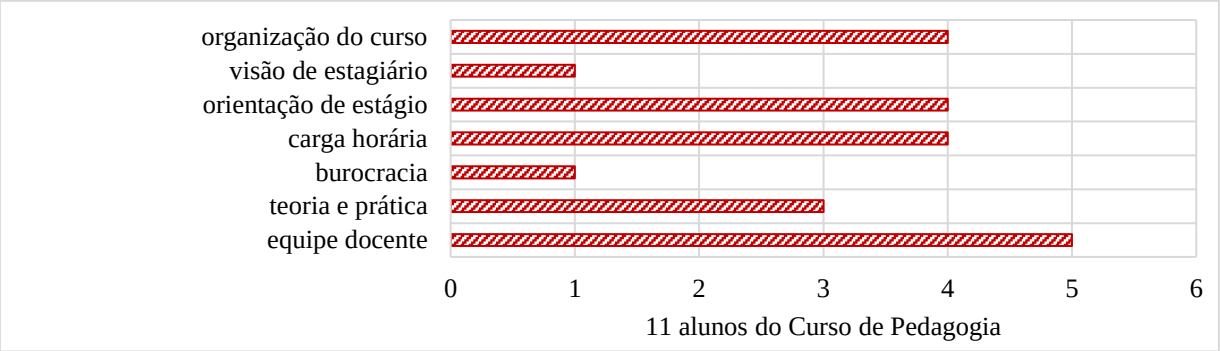
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No Gráfico 18, destacamos que 3 alunos não expressaram os desafios ligados à creche, enquanto, na pré-escola, 2 afirmaram que não houve. Verificamos ainda que 2 alunos, quanto à creche, e mais 2, sobre a pré-escola, apontaram a interação; na pré-escola, outros 2 alunos indicaram as características dos alunos e outros 2, o trabalho do professor, como os desafios, com maior número de incidências.

Explicitamos no Gráfico 18 os desafios que os alunos afirmaram ter enfrentado, durante sua formação inicial, concernentes à realização do estágio no Curso de Pedagogia.

Além disso, na maior parte das respostas dos alunos, notamos desafios com a equipe docente e, na sequência, na organização do curso, na orientação do estágio e na carga horária, conforme os dados contemplados no Gráfico 19.

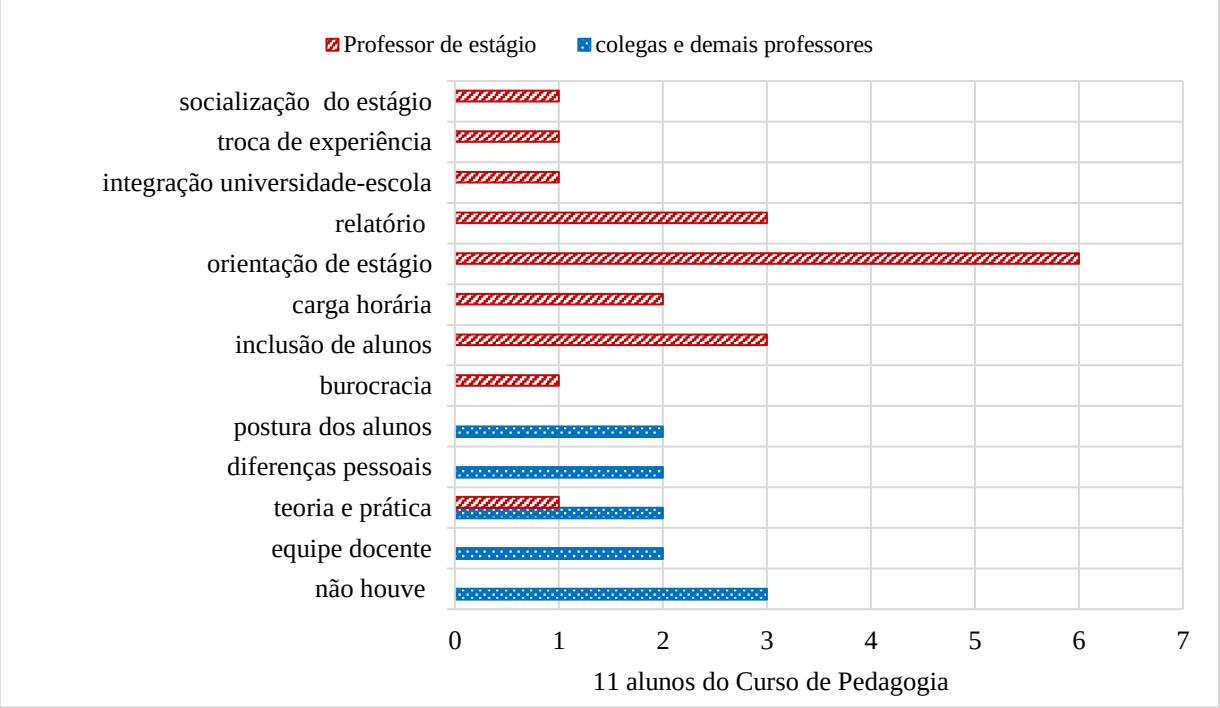
Gráfico 19 – Desafios na realização do estágio no Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No Gráfico 20, exibimos os desafios que os alunos afirmaram ter enfrentado, ao longo de sua formação inicial, relativamente aos encaminhamentos do professor de estágio, dos colegas e dos demais professores, quando da realização do estágio.

Gráfico 20 – Desafios nos encaminhamentos do estágio



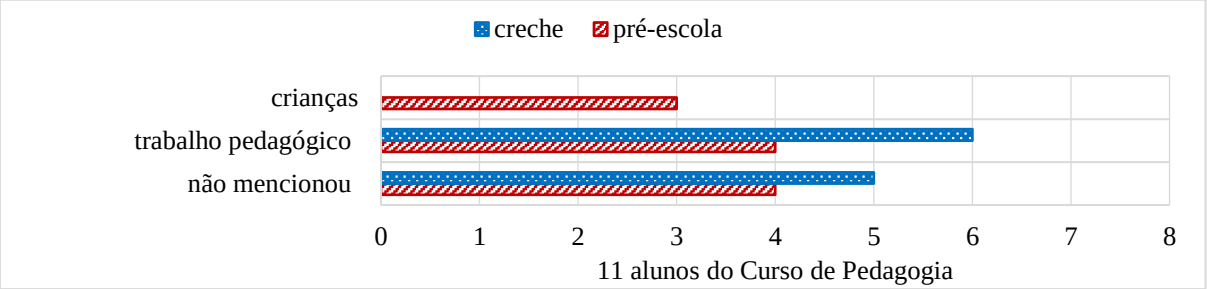
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Enfatizamos o caso de 3 alunos, os quais afirmaram não ter havido desafios relacionados aos colegas e aos demais professores do Curso de Pedagogia. No entanto, a maioria das respostas dos alunos mostraram que os maiores desafios foram os encaminhamentos do

professor de estágio, especificamente as orientações de estágio, seguidas pelo relatório de estágio e pela inclusão de alunos.

Perguntamos ainda sobre os saberes específicos: “A formação recebida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular contemplou saberes específicos da profissão ‘ser professor de creche’? Explique quais e como ocorreu essa formação.” E, posteriormente à resposta, indagamos sobre pré-escola, conforme Gráfico 21.

Gráfico 21 – Saberes específicos dos professores de Educação Infantil presentes no estágio e no Curso de Pedagogia



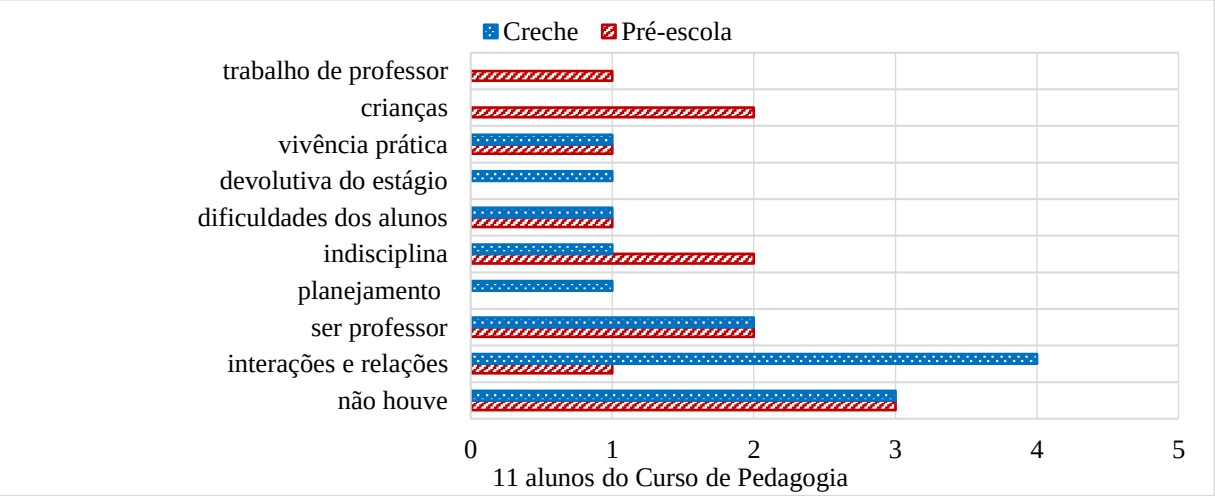
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados obtidos revelaram que os alunos entrevistados afirmaram que, no estágio da creche, foram contemplados saberes específicos, como trabalho pedagógico; no entanto, 5 alunos não mencionaram qual foi o saber específico abordado. No estágio da pré-escola, os saberes específicos tratados foram sobre as crianças e o trabalho pedagógico, mas 4 alunos não mencionaram nada.

Inquirimos os alunos sobre suas necessidades formativas, com a questão: “Você sentiu falta de aprender alguma coisa durante a realização do Curso de Pedagogia e do estágio curricular para ‘ser professor de creche’?” E, posteriormente à resposta, perguntamos sobre pré-escola, conforme as informações expostas no Gráfico 22.

Os dados demonstram que, na visão dos alunos entrevistados, o que mais faltou aprender na creche foi sobre a interações e relações e sobre ser professor, enquanto, na pré-escola, foi sobre crianças, indisciplina e ser professor. Além disso, 3 alunos ressaltaram que não houve o que faltou aprender na creche e nem na pré-escola, conforme se nota no Gráfico 22.

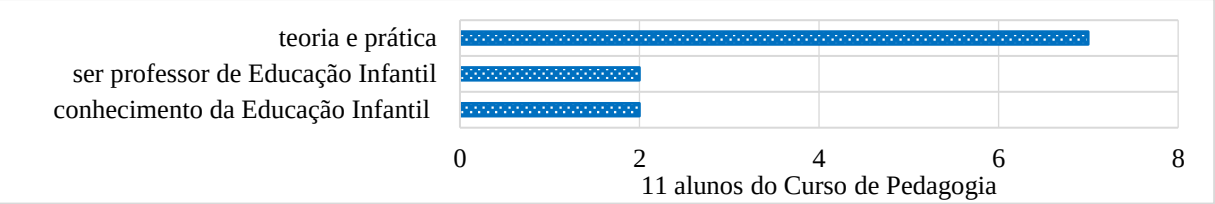
Gráfico 22 – O que faltou aprender no curso de Pedagogia e no estágio para ser professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Ainda no tema Fatores condicionantes, perguntamos aos alunos: “O que significou o estágio curricular realizado durante o Curso de Pedagogia para você ser e/ou tornar-se um professor de Educação Infantil? O estágio curricular do Curso de Pedagogia teve sentido para sua vida profissional? Justifique”, conforme apresentado no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Significados do estágio para ser professor de Educação Infantil

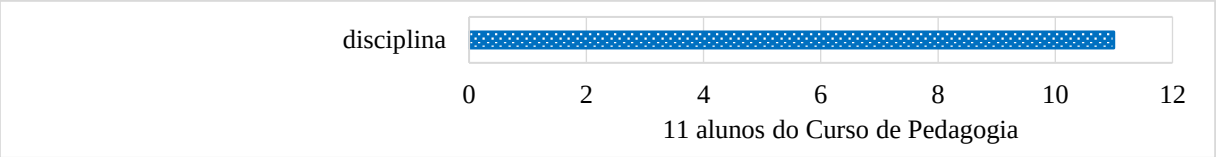


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Nas respostas, percebemos que os alunos declararam que o estágio foi significativo para ser professor de Educação Infantil, porque estabeleceu relação teoria e prática, de acordo com os dados do Gráfico 23.

Ainda no tema Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil, perguntamos aos alunos: “A formação recebida no estágio curricular do Curso de Pedagogia abordou questões sobre organização de associações profissionais, o estatuto profissional e código de ética para o magistério?”, cujas respostas estão resumidas no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Formação sobre organização de associações profissionais, estatuto profissional e código de ética



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A resposta para essa questão foi unânime, todos os alunos explicaram que tiveram uma disciplina no último semestre do curso que tratava do professor, de modo geral, sem contemplar questões do professor de creche e pré-escola.

No Quadro 18, apresentamos a síntese dos dados obtidos na entrevista, no tema Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil, especificamente a natureza e o significado desse momento para a formação inicial dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, inclusive no estágio.

Quadro 18 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista referente aos fatores condicionantes

Fatores Condicionantes	**Natureza/significado**	**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**	**Desafios (Necessidades formativas)**
	Alfabetização	Alfabetização;	Alfabetização;
	Criança	Observação, percepção;	Características, inclusão de alunos;
	Formação inicial	Teoria e prática, complemento do estágio remunerado;	Teoria e prática, burocracia, organização do curso, carga horária, visão do estagiário, socialização dos estágios, orientação do estágio, troca de experiências, relatório, integração universidade-escola, postura dos alunos, equipe docente, diferenças pessoais;
	Instituições de Educação Infantil		Conhecer a instituição;
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho do professor, papel do professor, opção pelo Ensino Fundamental;	Trabalho do professor, interação, atuação profissional, planejamento, espaço físico;
	Visão assistencialista	Assistencialismo.	Concepção assistencialista.
	Natureza/significado	**Saberes específicos**	**Falta de aprendizagens (Necessidades formativas)**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico;	Trabalho do professor, planejamento, ser professor;
	Crianças	Crianças.	Crianças;
	Formação inicial		Devolutiva do estágio, vivência prática, interações e relações, dificuldades dos alunos, indisciplina.

	Natureza/significado	Significado	Estatuto profissional e código de ética para o magistério (Necessidades formativas)
	Formação inicial	Teoria e prática;	Ser professor de creche e pré-escola.
	Profissão de professor de Educação Infantil	Ser professor de Educação Infantil;	
	Instituições de Educação Infantil	Conhecimento da Educação Infantil.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com a apresentação da natureza e significado dos dados obtidos na entrevista (Quadro 18), podemos retomar o segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja, pesquisar fatores que condicionam o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para afirmar que a natureza e o significado admitido pelos alunos, na entrevista, estão relacionados com as crianças, formação inicial e profissão do professor de Educação Infantil, assim como verificamos no questionário. Outros significados também coincidem com os indicados no questionário, como alfabetização, instituição de Educação Infantil e visão assistencialista.

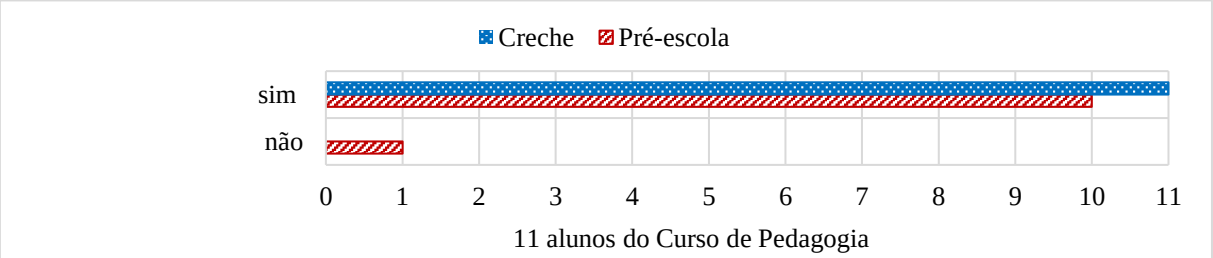
Além disso, os alunos abordaram necessidades formativas, quando responderam sobre os desafios, o que faltou aprender e a formação referente ao estatuto profissional e código de ética para o magistério, o que confirma a natureza e o significado apontados no questionário, no que concerne às crianças, à formação inicial e à profissão do professor de Educação Infantil. Já os desafios se destacaram pela quantidade de indicações e por reiterar a natureza e os significados e, assim, admitir que a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida quanto à construção de conhecimentos, à formação profissional, à motivação para ser professor e ao desenvolvimento do trabalho como professor, acrescentando-se a ausência de formação ligada ao estatuto profissional e ao código de ética para o magistério. Assim, reiteramos que a organização do curso, a formação inicial e a realização do estágio têm condicionado a formação do professor de Educação Infantil. Na próxima seção, esses dados serão analisados em triangulação.

Em continuidade, explicitamos os dados com o tema Experiências formativas, no que se refere aos relatos, orientações, socializações e suas contribuições na formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Educação Infantil, de sorte a atender ao terceiro objetivo da pesquisa.

Para isso, perguntamos aos alunos se “Existiram experiências formativas/propostas

pedagógicas/situações/projetos propostos pelo seu professor de estágio que ocorreram durante a realização do seu estágio curricular do Curso de Pedagogia?" No Gráfico 25, demonstramos dados relativos à existência das experiências formativas.

Gráfico 25 – Experiências formativas no estágio do Curso de Pedagogia

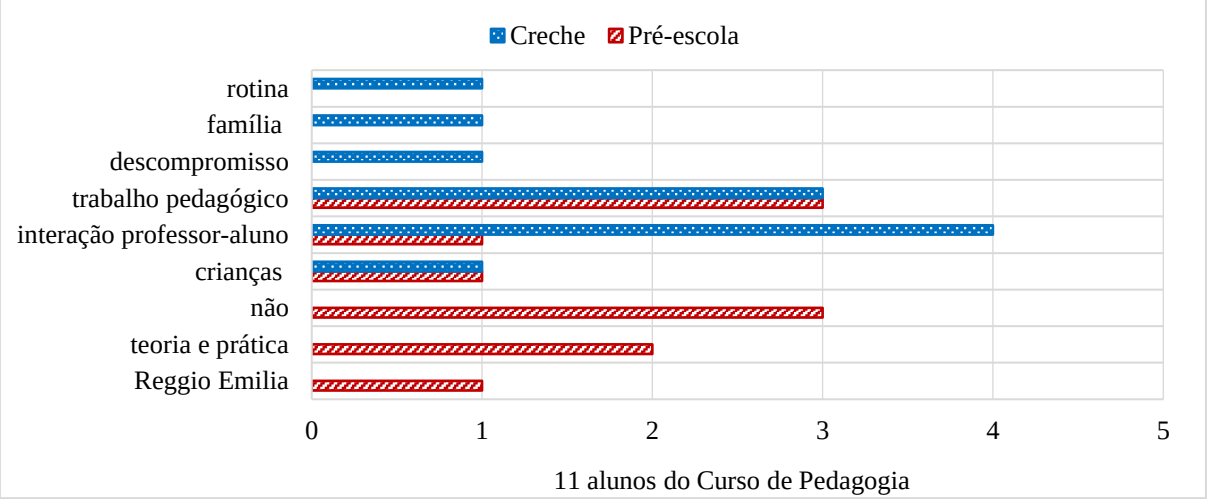


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

É possível asseverar que, no estágio realizado na creche, os 11 alunos confirmaram ter vivido experiências formativas que colaboraram em sua formação para ser professor de crianças pequenas, enquanto, no estágio na pré-escola, 1 aluno admitiu que não houve experiências formativas nesse sentido.

Questionamos os alunos a respeito das experiências formativas. Primeiramente, perguntamos sobre a creche: "Relate as experiências formativas/situações e/ou projetos que contribuíram com a sua formação para ser professor de crianças pequenas na creche." (Gráfico 26).

Gráfico 26 – Relato de experiências formativas para ser professor de crianças pequenas



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

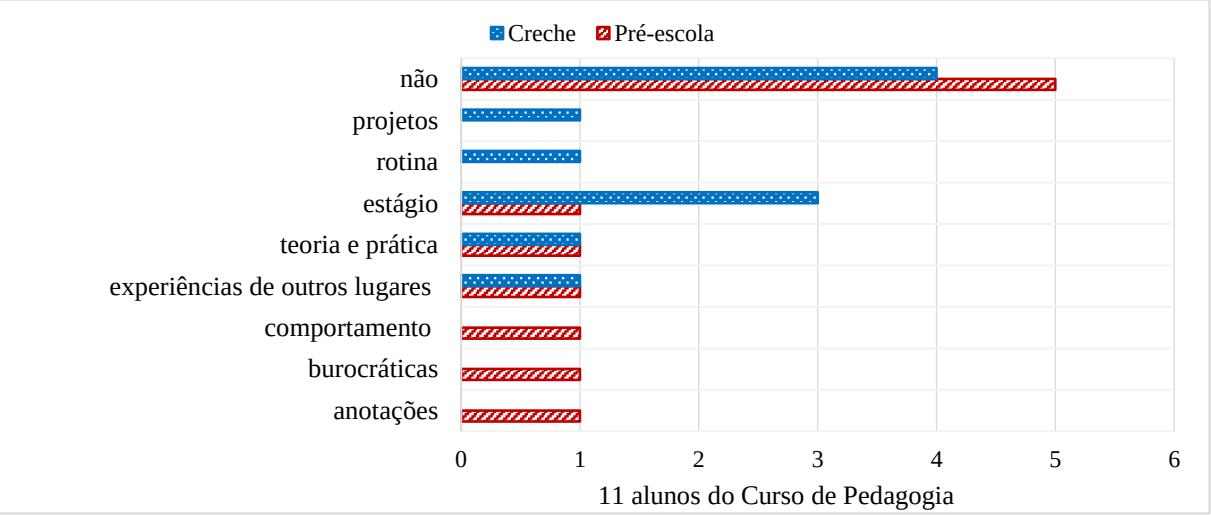
Na sequência da entrevista, fizemos outras perguntas para obter dados sobre a experiência formativa, como orientação, socialização e sua contribuição para ser professor de creche. Depois de respondidas, retomamos a pergunta inicial desse tema e utilizamos para questionar sobre as experiências formativas no estágio da pré-escola. Na apresentação, trazemos os dados da creche e da pré-escola concomitantemente, conforme se vê no Gráfico 26.

Quanto às experiências formativas para ser professor de Educação Infantil, 4 alunos relataram experiências formativas na creche que diziam respeito à interação professor-aluno; na sequência, o trabalho pedagógico foi indicado por 3 alunos, acerca da creche e mais 3, da pré-escola. Enquanto isso, outros 3 não mencionaram experiências formativas e, destes, 2 afirmaram que não houve e 1 não se lembra. Portanto, apenas 8 alunos dos 11 entrevistados tiveram experiências formativas na pré-escola, o que contradiz a indicação anterior, quando apenas 1 aluno tinha feito tal afirmação, segundo informações apontadas no Gráfico 25.

Na sequência, perguntamos aos 11 alunos entrevistados: “Como foi a proposta e a orientação dada pelo professor de estágio?”

Destacamos que 3 alunos responderam que as orientações do professor de estágio da creche foram sobre o próprio estágio, contemplando aspectos preparatórios desse momento. Na pré-escola, as orientações são bem diversificadas, segundo os alunos. Além disso, 5 alunos enfatizaram não ter recebido orientação na pré-escola, enquanto, na creche, foram 4, conforme foram descritas no Gráfico 27.

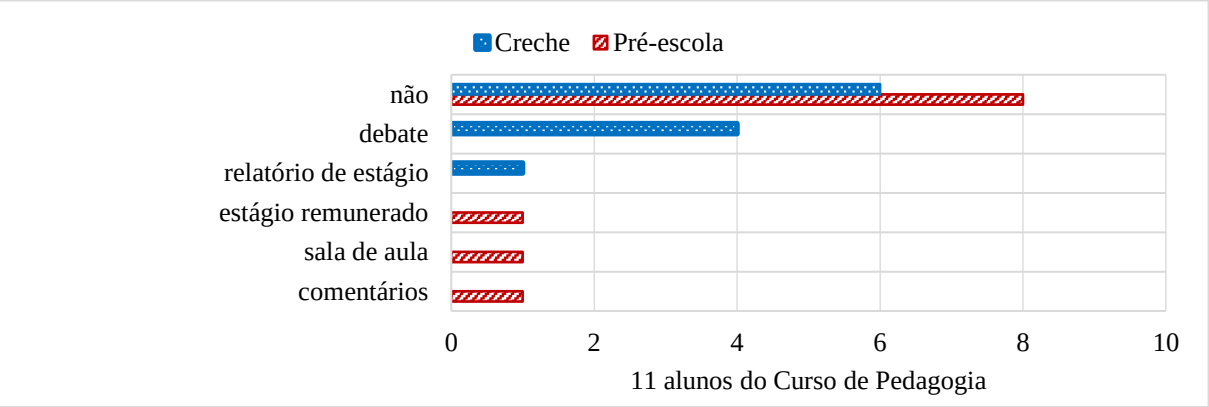
Gráfico 27 – Orientação do professor de estágio sobre as experiências formativas



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Questionamos os alunos: “Essa experiência foi discutida/socializada na disciplina de estágio pelo professor do estágio? Conte como isso ocorreu.” As respostas foram categorizadas e descritas no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Socialização das experiências formativas com o professor de estágio

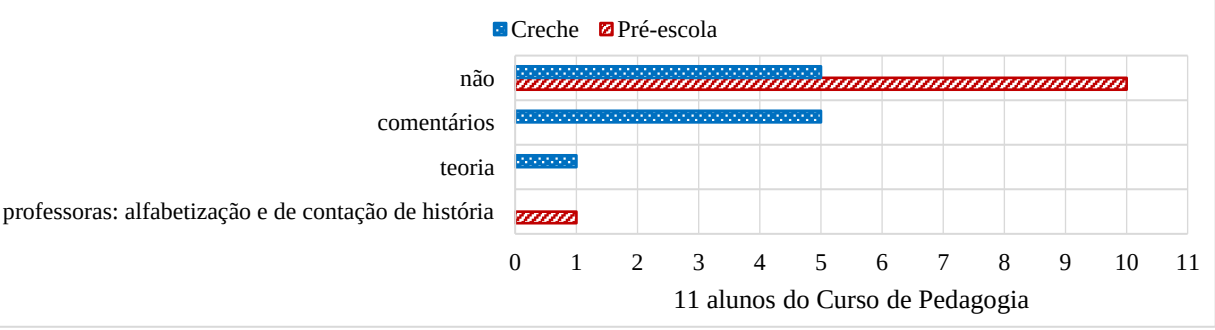


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Pelas respostas, observamos que 6 alunos admitiram que a experiência formativa não foi socializada com o professor de estágio da creche, embora 4 alunos tenham mencionado o debate como uma forma de socialização, a mais indicada. Por sua vez, 8 afirmaram que não houve socialização com o professor de estágio da pré-escola, sendo que, destes, 2 não mencionaram nada. Constatamos que apenas 3 alunos tiveram experiência formativa na pré-escola.

Por outro lado, organizamos, no Gráfico 29, as categorias com as respostas dos alunos à pergunta: “Essa experiência foi discutida/socializada com os demais professores e alunos no Curso de Pedagogia? Conte como isso ocorreu.”

Gráfico 29 – Socialização das experiências formativas com os demais professores e alunos

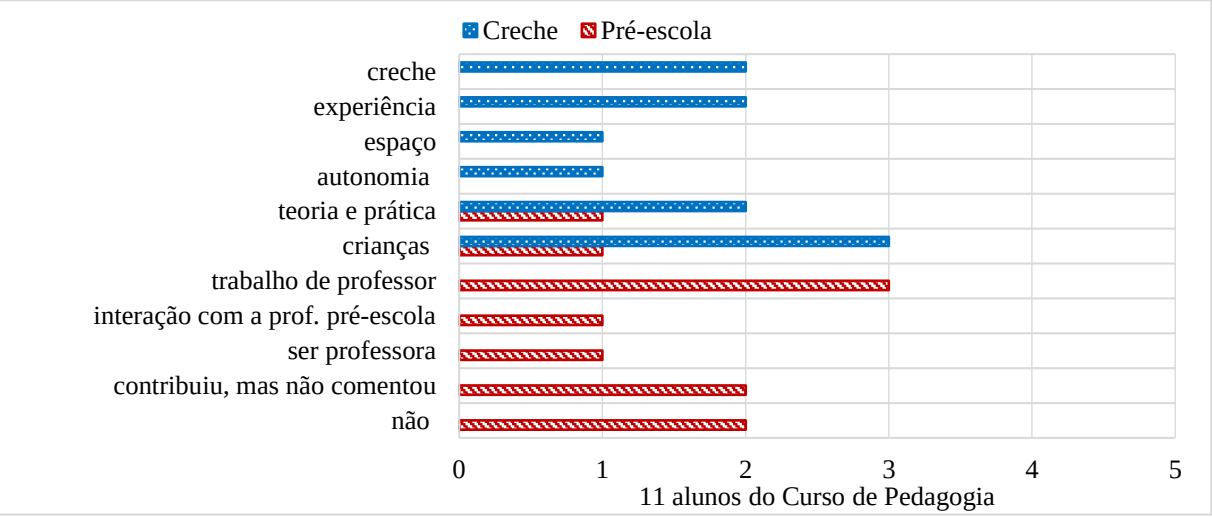


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na socialização das experiências formativas com os demais professores do curso de Pedagogia e com os alunos, ressalta-se que, na creche, 1 aluno mencionou a teoria, 5 alunos negaram, enquanto outros 5 enfatizaram a socialização em forma de comentários, o que demonstra improviso. Na pré-escola, foram 10 alunos que não disseram como ocorria a socialização, dos quais 7 não mencionaram nada a respeito, enquanto 1 descreveu que a socialização se dava com professoras do curso.

Indagamos aos 11 alunos: "Essa experiência formativa contribuiu para o desenvolvimento de sua formação para ser professor de creche? Justifique:" E, posteriormente, perguntamos se contribuiu para ser professor de pré-escola. Reunimos os dados em categorias, as quais foram expostas no Gráfico 30.

Gráfico 30 – Contribuição das experiências formativas para ser professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As respostas indicaram que as experiências formativas contribuíram para ser professor de creche, no que se refere às crianças, ao passo que, na pré-escola, enfocaram o trabalho do professor. Agrupamos respostas de 2 alunos que admitiram a contribuição para ser professor de pré-escola, mas não justificaram essa contribuição. Outros 2 afirmaram que não houve contribuição para ser professor de pré-escola, sendo que um deles não comentou nada a respeito, totalizando 4 alunos. Tal situação contradiz a explorada no Gráfico 25, o qual demonstrava que 10 alunos tinham experiências formativas na pré-escola, salientando que nem todas as experiências formativas colaboraram para a formação dos alunos.

No Quadro 19, apresentamos a síntese dos dados obtidos na entrevista, voltados para o tema Experiências formativas, inclusive a natureza e o significado desse momento para a formação inicial dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

Quadro 19 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista sobre as experiências formativas

	Natureza/significado	**Relato de experiências formativas**	**Orientação do professor de estágio**	**Socialização com o professor de estágio**	**Socialização com os demais professores do curso e com os alunos**	**Contribuição**
Experiências formativas	Crianças	Crianças;				Crianças;
	Formação inicial	Teoria e prática, Reggio Emilia;	Teoria e prática, estágio, comportamento, questões burocráticas, anotações e experiências de outros lugares;	Debates, relatórios de estágio e comentários, estágio remunerado e sala de aula;	Professoras de alfabetização e de contação de histórias, comentários e teoria;	Teoria e prática;
	Instituições de Educação Infantil					Creche;
	Profissão do professor de Educação Infantil	Descompromisso, rotina, família, trabalho pedagógico, interação professor-aluno.	Rotina, projetos.			Autonomia, interação com a professora da pré-escola, trabalho do professor, experiência, espaço e ser professora.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com a apresentação da natureza e significado dos dados obtidos na entrevista (Quadro 19), é possível retomar, em partes, o terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, investigar a existência de experiências formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sendo que os alunos admitiram que estes estão ligados à formação inicial, profissão do professor de Educação Infantil e crianças, conforme verificamos igualmente no questionário e nos fatores condicionantes, anteriormente.

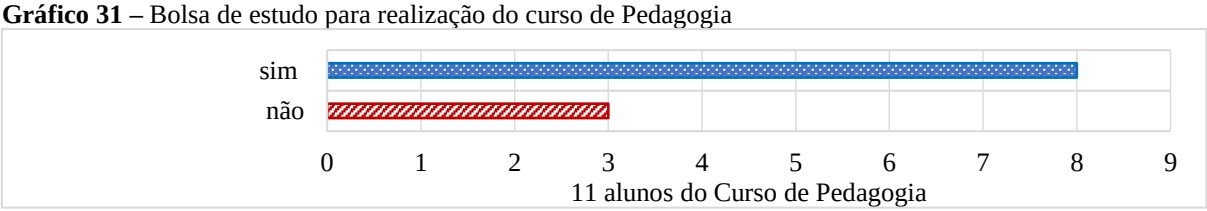
Os alunos expressaram necessidades formativas, quando demonstraram não ter relato de experiências formativas sobre as instituições de Educação Infantil, não ter tido orientação do professor de estágio concernente às crianças e às instituições, não ter tido socialização sobre crianças, instituições e profissão.

Assim, podemos afirmar que as experiências nem sempre tiveram a orientações necessárias, nem sequer uma socialização que levasse à reflexão, porém, os alunos concordam que houve contribuição para ser professor de Educação Infantil. Contudo, a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida com as condições do Curso para a existência das experiências formativas, considerada como fatores condicionantes.

A seguir, expomos os dados obtidos na ocasião das entrevistas a respeito do tema Programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia, com a intenção de responder a um dos questionamentos da pesquisa sobre quais programas, projetos e parcerias estão presentes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. As respostas dos 11 alunos aludem à existência de bolsas, programas, projetos e parcerias e, ainda, ao funcionamento, orientação, atribuição e influência destes para ser professor de Educação Infantil.

Inicialmente, perguntamos aos alunos: “Você teve bolsa para realizar o Curso de Pedagogia? Você teve bolsa para realizar o estágio no Curso de Pedagogia?” No Gráfico 31, reunimos dados relativos à existência de bolsas de estudo.

Gráfico 31 – Bolsa de estudo para realização do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

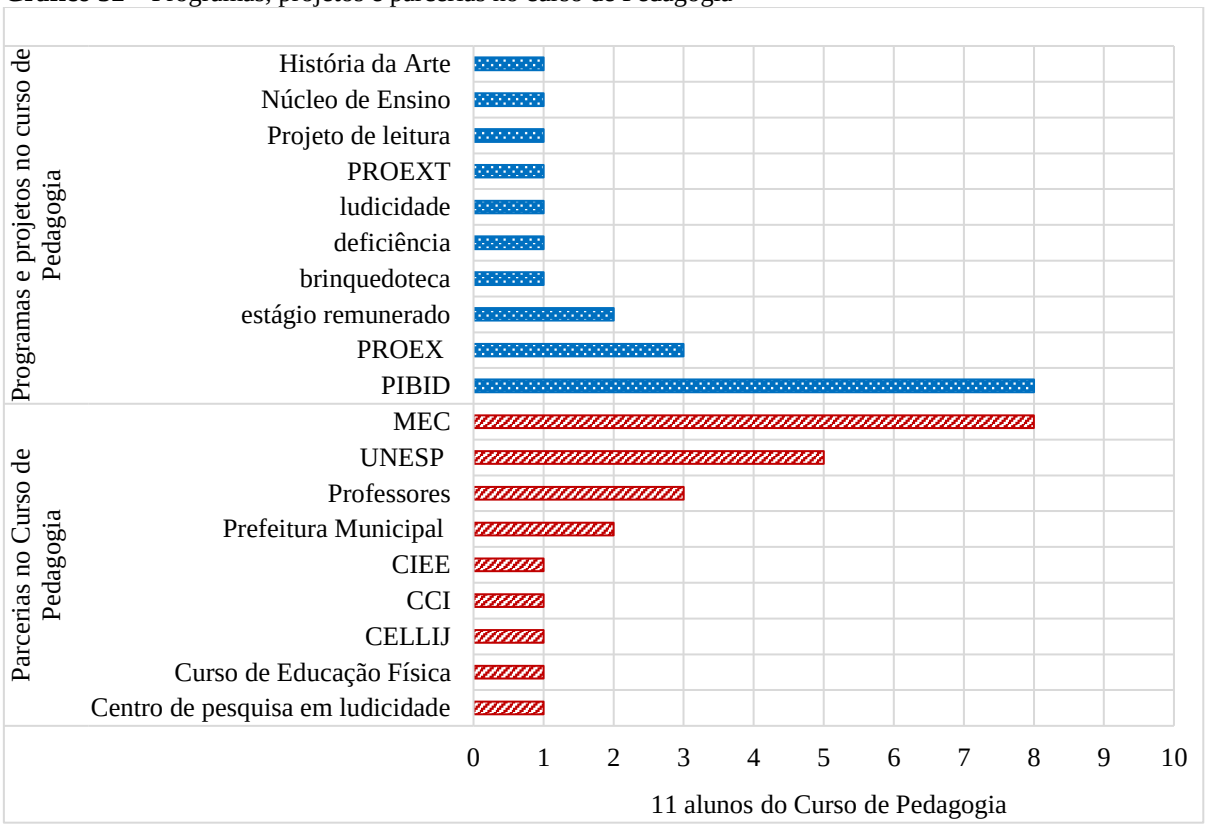
As respostas dos alunos indicaram que 3 alunos não tiveram bolsas de estudos no Curso de Pedagogia, enquanto 8 tiveram essa ajuda, na formação inicial.

A seguir, indagamos: “Você tem conhecimento de algum programa ou projeto para o desenvolvimento do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Qual?” e “Você tem conhecimento de alguma parceria estabelecida com professores, Departamentos da Faculdade de Ciências e Tecnologia, com a Universidade e, ainda, com o MEC, para o desenvolvimento do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Qual?” As respostas foram organizadas em 2 grupos, sendo um para programas e projetos e outro para parcerias.

A maioria dos alunos mencionou a parceria com o MEC e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), seguida pela parceria com a própria UNESP,

enumerados no Gráfico 32.

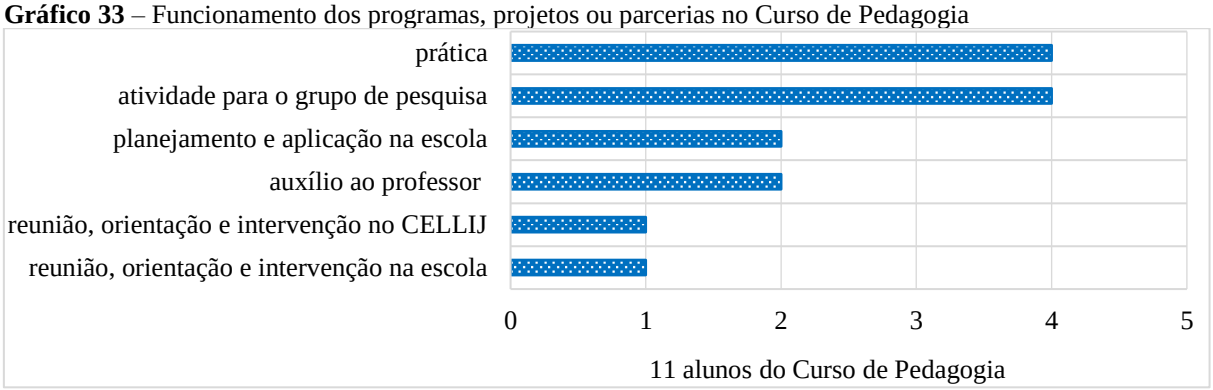
Gráfico 32 – Programas, projetos e parcerias no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Perguntamos aos 11 alunos entrevistados: “Explique como funcionou esse programa, projeto ou parceria.”, cujas respostas apresentamos no Gráfico 33.

Gráfico 33 – Funcionamento dos programas, projetos ou parcerias no Curso de Pedagogia

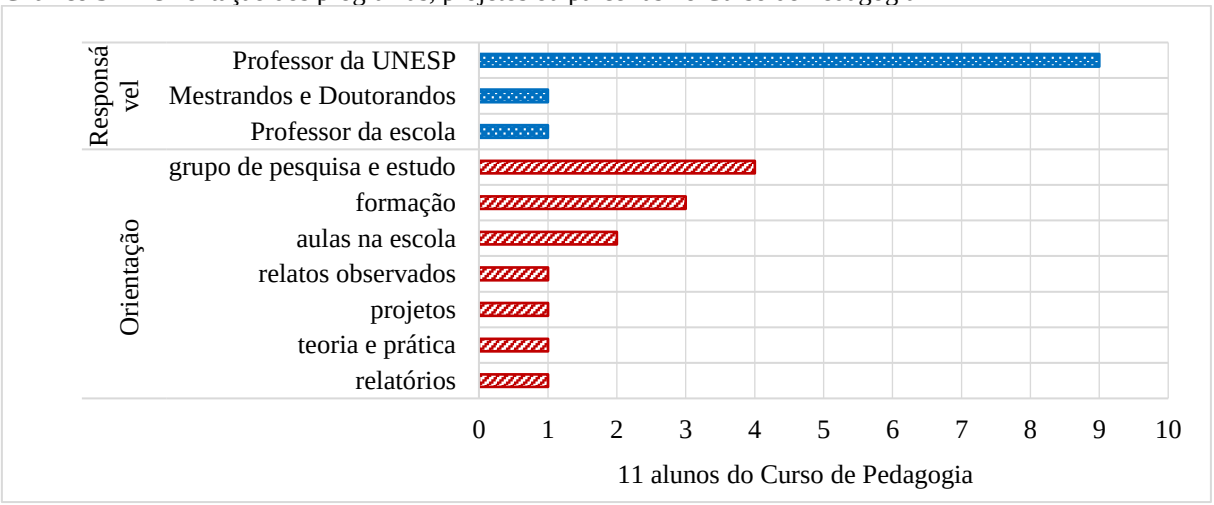


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

O funcionamento dos programas, projetos e parcerias estava ligado ao grupo de pesquisa, mas também contemplava a prática, afinal, essas foram as respostas com maior incidência. Não consideramos 3 respostas, porque os alunos não participaram dos programas, projetos e parcerias, tendo demonstrado dúvidas a respeito.

Em seguida, questionamos os 11 alunos sobre as orientações recebidas nos programas, projetos ou parcerias "Nesse programa, projeto ou parceria, quem orientava os alunos estagiários? Como eram realizadas essas orientações?" As respostas foram reunidas em dois grupos, sendo o primeiro para apresentar os responsáveis pelas orientações e o segundo sobre as orientações, conforme Gráfico 34.

Gráfico 34 – Orientação dos programas, projetos ou parcerias no Curso de Pedagogia

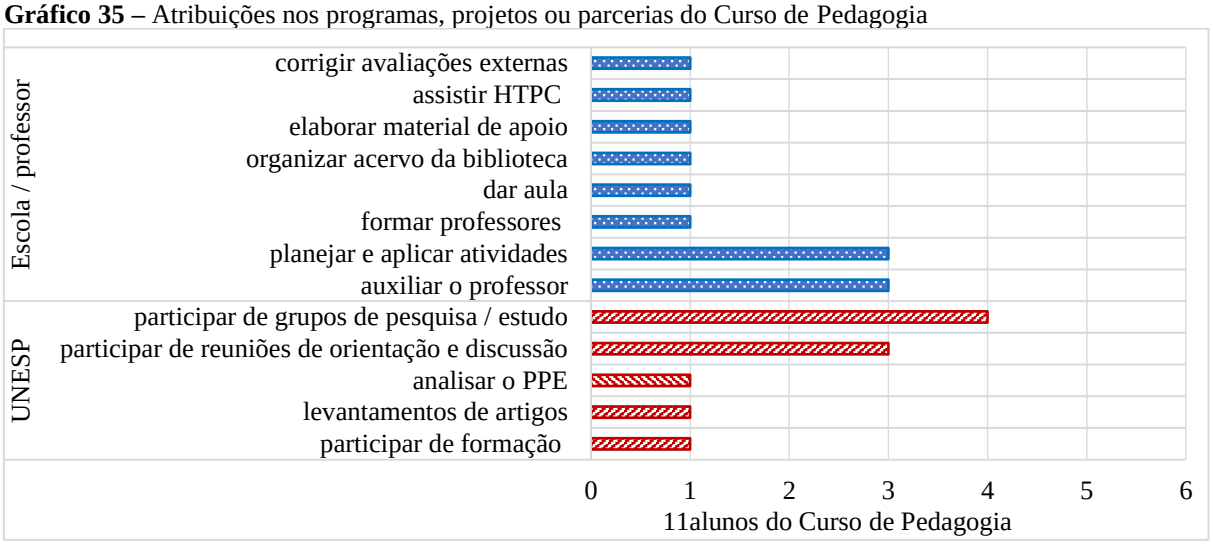


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados obtidos destacaram os professores da UNESP como responsáveis pelas orientações nos programas, projetos e parcerias. A ênfase nas orientações ocorria com a participação dos alunos no grupo de pesquisa e estudo.

Questionamos os alunos sobre suas atribuições nos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia, cujas respostas foram organizadas em dois grupos, sendo o primeiro com atribuições na escola ou com o professor e o segundo, na própria UNESP, descritos no Gráfico 35.

Gráfico 35 – Atribuições nos programas, projetos ou parcerias do Curso de Pedagogia

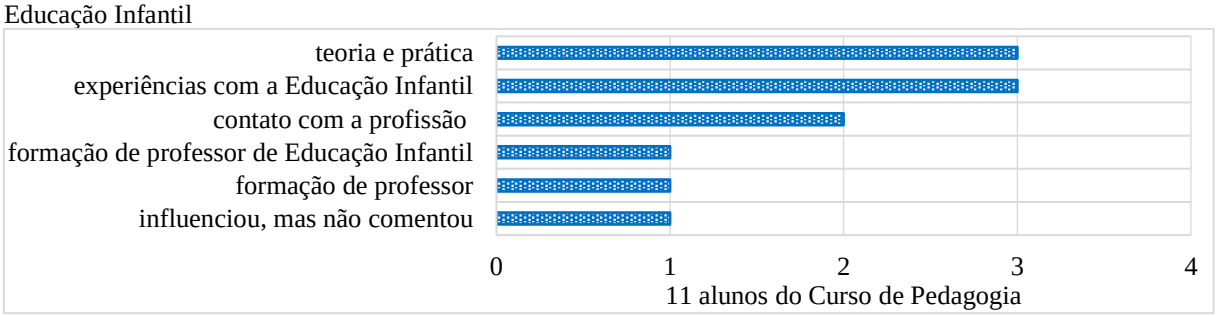


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As atribuições dos alunos nos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia realizadas na escola ou com o professor mais citadas pelos alunos foram planejar e aplicar atividades, assim como auxiliar o professor. Já as atribuições relativas à UNESP mais enfatizadas pelos alunos foram a participação de grupos de pesquisa e estudo e, na sequência, a participação em reuniões de orientação e discussão.

Perguntamos aos 11 alunos entrevistados a respeito da influência dos programas, projetos ou parcerias para sua formação como professor de Educação Infantil: “Esse programa, projeto ou parceria influenciou/ajudou na sua formação para ser professor de creche? E de pré-escola?” As respostas estão condensadas no Gráfico 36.

Gráfico 36 – Influência dos programas, projetos ou parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015

Os dados obtidos evidenciam a influência na formação inicial e ressaltam a teoria e prática e as experiências com a Educação Infantil como as mais indicadas pelos alunos. Além

disso, 1 aluno respondeu que influenciou, mas não comentou.

Juntamos, no quadro 20, os dados obtidos nas entrevistas a respeito do tema Programas, projetos e parcerias, considerando a natureza e o significado desse momento para a formação inicial dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

Quadro 20 – Natureza e significado dos dados obtidos nas respostas a entrevista sobre os programas, projetos e parcerias

	Natureza/ significado	**Programas / projetos**	**Parcerias**	**Funcionamento**	**Orientação**	**Atribuições dos alunos**	**Influência**
Programas, projetos e parcerias	Formação inicial	História da arte, Projeto de leitura, ludicidade, brinquedoteca, PROEX e PIBID.	MEC, UNESP, professores, Prefeitura Municipal, CIEE, CCI, CELLIJ, Curso de Educação Física e Centro de Pesquisa em Ludicidade.	Atividade para o grupo de pesquisa e reunião, orientação e intervenção no CELLIJ, reunião, orientação e intervenção na escola, prática, planejamento e aplicação na escola, auxílio ao professor.	Formação, participação no grupo de pesquisa e estudo, relatos observados, teoria e prática e relatórios, aulas na escola e projetos.	Participar de reuniões de orientação e discussão, participar de formação, participar, analisar PPE e fazer levantamento de artigos, corrigir avaliações externas, assistir HTPC, elaborar material de apoio, formar professores e organizar o acervo da biblioteca;	Teoria e prática, formação do professor de Educação Infantil, formação de professor, experiências com a Educação Infantil, contato com a profissão.
	Profissão do professor de Educação Infantil					Planejar e aplicar atividades, auxiliar o professor, dar aula.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A apresentação da natureza e significado dos dados obtidos com a entrevista (Quadro 20), é possível retomar, em parte, o terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, investigar a existência de programas, projetos e parcerias no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para confirmar sua existência, conforme mostrado no Quadro 20, assim como foi demonstrado no Gráfico 32, cuja natureza e significado reconhecidos pelos alunos estão relacionados basicamente à formação inicial e, com menor incidência, à profissão do professor de Educação Infantil.

No quadro 20, os alunos revelaram necessidades formativas, quando demonstraram que são poucos os programas, projetos e parcerias destinados às crianças pequenas e ao

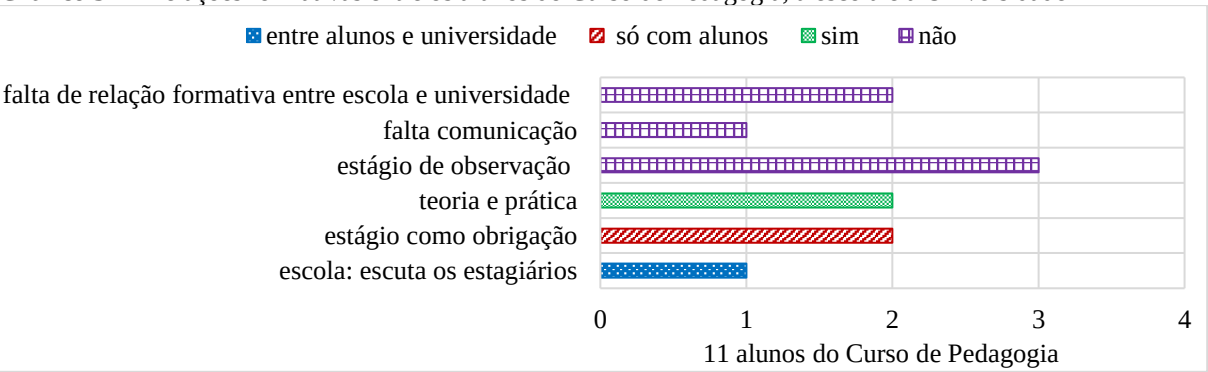
desenvolvimento da profissão de professor de Educação Infantil e que apenas nas atribuições dos alunos surgiu a relação com a profissão em referência.

Assim, podemos afirmar que, apesar de os programas, projetos e parcerias terem influenciado a formação do professor de Educação Infantil, poderiam incluir as especificidades das crianças pequenas na formação de seus professores, uma vez que a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida pelos poucos programas, projetos e parcerias destinados às crianças pequenas e ao desenvolvimento da profissão de professor de Educação Infantil.

A seguir, expomos os dados obtidos nas entrevistas a respeito do tema Estratégias formativas do Curso de Pedagogia, com a intenção de responder a um dos questionamentos da pesquisa sobre quais estratégias formativas estão presentes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. As respostas dos 11 alunos às questões relativas ao tema em referência aludem ao estabelecimento de relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, à escola e à Universidade, à sua prática profissional na Educação Infantil e à prática do professor regente de Educação Infantil, bem como aos momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente.

Inicialmente, perguntamos aos alunos: “A organização do estágio curricular contribuiu para o estabelecimento de relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade? Explique quais e como ocorreram estas relações.” As respostas foram descritas no Gráfico 37.

Gráfico 37 – Relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade



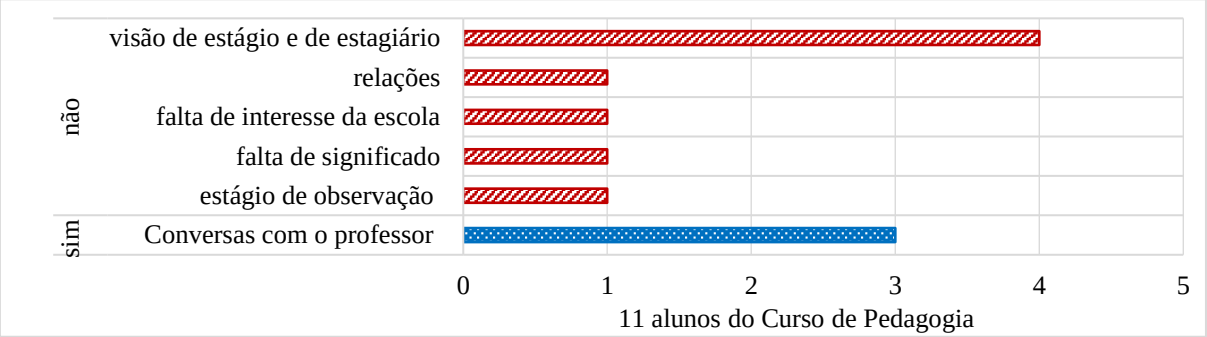
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados apontam que não houve estabelecimento de relações formativas entre a escola e a universidade, por falta de comunicação e por conta de o estágio ter sido só para os alunos

observarem, sem uma participação efetiva. Os alunos admitiram que esse estabelecimento foi pautado na percepção do estágio como uma obrigação e, ainda, que a escola só escuta os estagiários, sem, contudo, pensar ou refletir junto. Todavia, 2 alunos descreveram a existência de relações formativas ligadas à articulação teoria e prática.

Indagamos ainda: "Houve momentos de colaboração para discussão/socialização/reflexão de problemas da Educação Infantil e dos alunos com a escola e/ou com o professor regente? Explique quais e como ocorreram.", conforme Gráfico 38.

Gráfico 38 – Momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente

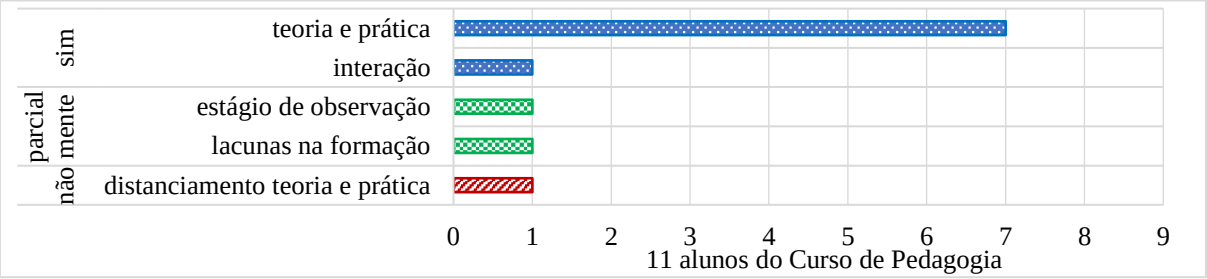


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente se deram através de conversas com o professor, segundo 3 alunos. Os demais apontaram que esses momentos deixaram de acontecer.

Inquirimos os alunos se "A formação oferecida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular estabeleceu relação entre a formação teórica (leituras), a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil? Relate como essa relação ocorreu", reunindo suas respostas no Gráfico 39.

Gráfico 39 – Relação entre a formação teórica, pesquisa e a sua prática profissional na Educação Infantil

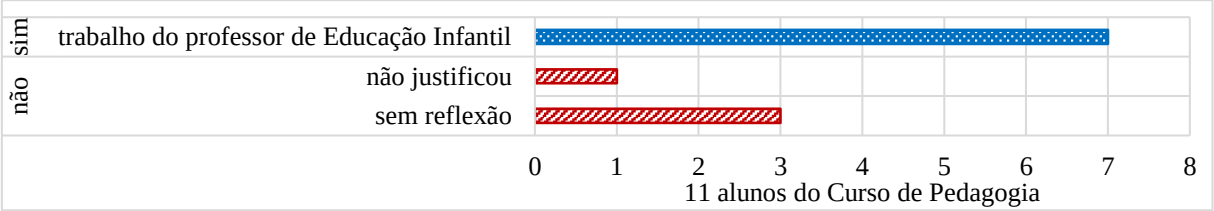


Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os alunos responderam que a relação entre a formação teórica, a pesquisa e a sua prática profissional, na Educação Infantil, foi trabalhada por meio da teoria e prática e pela interação, ao mesmo tempo em que 1 aluno admitiu que essa relação não ocorreu. Todavia, 2 alunos admitiram que a relação aconteceu parcialmente.

Questionamos os alunos: "A formação oferecida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular estabeleceu uma ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil? Relate como ocorreu essa integração." Os dados provenientes dessa questão estão descritos no Gráfico 40.

Gráfico 40 – Relação entre a formação teórica, pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os dados apontam que a relação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil, segundo os alunos, está marcada pelo trabalho do professor de Educação Infantil, pela ausência de reflexão e por 1 aluno que não justificou.

Apresentamos, no Quadro 21, os dados obtidos nas entrevistas a respeito do tema Estratégias formativas, inclusive a natureza e o significado desse momento, para a formação inicial dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

Com a apresentação da natureza e significado dos dados obtidos com a entrevista, é possível retomar, em parte, o terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, investigar a existência de estratégias formativas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para confirmar a existência e explicar que a natureza e o significado admitido pelos alunos estão ligados basicamente à formação inicial e, com menor incidência, à profissão do professor de Educação Infantil, conforme segue no Quadro 21, também constatado com os programas, projetos e parcerias.

Quadro 21 – Estratégias formativas presentes no Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil

Estratégias formativas	**Natureza/ significado**	**Relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade**	**Colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente**	**Relação entre a formação teórica, pesquisa e a sua prática profissional na Educação Infantil**	**Relação entre a formação teórica, pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil**
	Formação inicial	Teoria e prática, estágio como obrigação, Escola só escuta os estagiários.	Conversas com o professor.	Teoria e prática, Estágio de observação e lacunas na formação;	
	Instituições de Educação Infantil			Interação.	
	Profissão do professor de Educação Infantil				Trabalho do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Além disso, na pesquisa documental, identificamos que todas as disciplinas do Curso de Pedagogia propunham a articulação teoria e prática, e que, nas ementas do estágio supervisionado de Educação Infantil, havia a intenção de utilizar a reflexão crítica, problematização de situações da prática, tematização da prática, construção de materiais didáticos, elaboração de projetos e a construção de um fazer pedagógico coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social e educativo das crianças pequenas. Entretanto, a entrevista efetivada com os 11 alunos demonstrou que são poucas as estratégias formativas, tendo sido mencionadas 5 relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade, 3 momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente, 8 relações entre a formação teórica, pesquisa e a sua prática profissional na Educação Infantil, mais 2 parcialmente, e, por fim, 7 relações entre a formação teórica, pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil.

Mesmo assim, as estratégias formativas influenciaram a formação do professor de Educação Infantil, no entanto, poderiam incluir as especificidades das crianças pequenas e da formação de seus professores, além de ampliar as oportunidades dos alunos, considerando o contexto de formação, que é de 4 anos. Portanto, a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida pelas poucas estratégias formativas existentes para o desenvolvimento da profissão de professor de Educação Infantil.

A riqueza dos dados obtidos com a pesquisa documental, o questionário e a entrevista possibilitará a análise em triangulação, de sorte a responder ao objetivo geral da pesquisa, qual seja, pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade

docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, inclusive no estágio, como se poderá observar, na sequência. Além disso, essa riqueza nos dados obtidos permitirá outras análises posteriores, que nesse estudo não foram realizadas, em virtude da busca de resposta a pergunta da pesquisa e do atendimento aos questionamentos e objetivos descritos na investigação aqui realizada.

5 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos a análise em triangulação, reunindo teoria e prática e os diferentes pontos de vista do pesquisador e dos informantes da pesquisa, de acordo com os ensinamentos de Minayo, Assis e Souza (2005), com a intenção de atender ao objetivo geral desta investigação, o qual consistiu em investigar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Para isso, analisamos os dados obtidos, reunidos na Seção 4, com a pesquisa documental, o questionário e a entrevista, de forma contígua, uma vez que as categorias temáticas são as mesmas e foram organizadas buscando-se o diálogo entre os procedimentos adotados, os referenciais teóricos e os indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

A escolha em analisar os dados a partir de indicadores de profissionalidade docente definidos revela a necessidade de apoio teórico, escassez de referenciais teóricos brasileiros sobre os conhecimentos específicos adequados ao professor de Educação Infantil e a sua profissionalidade docente. Tais indicadores foram identificados a partir do mapeamento bibliográfico na academia portuguesa, especificamente em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), a saber:

. Características das crianças pequenas,

. Características das tarefas e o papel de professor de infância,

. Rede de interações alargadas,

. Integração e interações,

. Reconhecimento social da especificidade da função,

. Saber específico,

. Poder de decisão e responsabilização social e pública,

. Pertença a um corpo coletivo,

. Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços,

. Pertença a uma comunidade profissional.

Para isso, observamos com minúcias os dados obtidos, de sorte a estabelecer relações, buscar regularidades, encontrar indícios referentes às especificidades, aos eixos e às características, sobretudo os indicadores empregados na investigação que se entrelaçam e são interdependentes, no que se refere ao desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

A apresentação do processo de discussão dos dados da pesquisa ocorrerá com a presença de excertos do processo de reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, das respostas dos participantes ao questionário e da entrevista, quando necessário para esclarecer, representar ou exemplificar e, ainda, em forma de quadros e gráficos que possibilitem refutar ou confirmar a presença das contribuições de profissionalidade docente, durante a focalização da análise dos dados em triangulação, conforme segue.

5.1 Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil

Iniciamos a triangulação pela análise das "especificidades do educador de infância", apontadas por Oliveira-Formosinho (2002) e descritas no Quadro 9[9]:

. Características das crianças pequenas,

. Características das tarefas e o papel de professor de infância,

. Rede de interações alargadas,

. Integração e interações.

Na tese, a análise de dados abrange a etapa da Educação Infantil, especificamente os professores de Educação Infantil. Para isso, considera a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência das crianças pequenas, tendo ainda como perspectiva a formação do professor de Educação Infantil e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Assim, denominamos esses indicadores de profissionalidade docente como "especificidades da profissionalidade do professor de Educação Infantil".[10] Contudo, sabemos que não existem isoladamente, mas em

[9] Quadro 9 - Profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.
[10] Adotamos o termo "Professores", assim como é referenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de acordo com o Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009).

consonância com os demais indicadores, eixos e características da profissionalidade docente destacados por Roldão (2000, 2005), os quais serão analisados na sequência.

As "características das crianças pequenas" constituem a primeira especificidade indicada por Oliveira-Formosinho (2002), porque as crianças pequenas necessitam dos adultos para sobreviver, dependem destes para os cuidados básicos, como higiene e alimentação. Além dos cuidados físicos, evidenciam as características de globalidade, vulnerabilidade e dependência, com exigências emocionais e sociais. Em termos educacionais, necessitam de um profissional que atenda às características próprias dessa faixa etária, oportunizando momentos de interações e de relações, para que elas aprendam, mesmo sendo frágeis e dependentes dos adultos para sobreviverem no mundo.

As "características das tarefas e o papel de educadora de infância", nesta pesquisa chamadas de "características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil", correspondem à segunda especificidade prescrita por Oliveira-Formosinho (2002), ao compreender a criança e suas características e explicitar exigências profissionais, como as de abarcar tarefas diversas e de ter um desempenho abrangente, com destaque para os cuidados referentes ao bem-estar, higiene e segurança das crianças pequenas, de forma a conceber a educação numa perspectiva de socialização, desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, a tarefa e o papel dos professores de Educação Infantil são semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes dos demais professores, uma vez que suas responsabilidades com as crianças pequenas são ampliadas, pois envolvem o cuidado e a educação.

A "rede de interações alargadas" é a terceira especificidade, porque, segundo Oliveira-Formosinho (2002), as crianças necessitam dos adultos para sobreviver, exigindo cuidados físicos, emocionais e sociais, devido às características próprias dessa faixa etária. Para satisfazer tais necessidades, é imprescindível uma rede de relações e interações alargadas, em que o profissional desenvolva tarefas específicas como professor de Educação Infantil, ampliando o atendimento com outras pessoas, como auxiliares dos professores, psicólogos, assistentes sociais, pais, mães e familiares. Além disso, devemos implementar a integração de diversos serviços às crianças e a sua família, em parceria com instituições, autoridades e sistemas, como o *Centro de Referência de Assistência Social* – CRAS, o Conselho Tutelar, a Assistência social, os serviços de saúde e de amparo às crianças.

Essas interações ampliam o alcance da função da Educação Infantil, do papel e da função do professor de Educação Infantil, além de contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade docente e com a educação e os cuidados das crianças pequenas.

A “integração e interações” é a quarta especificidade, indicada por Oliveira-Formosinho (2002), adotada como indicador nesta pesquisa. Essa especificidade, conforme já frisado anteriormente, também considera as características de globalidade, vulnerabilidade e dependência das crianças pequenas. Assim, na Educação Infantil, cuidados e educação devem compor o atendimento às características próprias dessa faixa etária:

> . A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
> . A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções;
> . A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces;
> . A relação com a comunidade requer interações e interfaces. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Nesse sentido, a profissionalidade docente do professor de Educação Infantil exige integração de saberes e funções, interações e interfaces. Em termos educacionais, a função e o papel dos professores de Educação Infantil são ampliados, com exigências de qualificação pautada na integração de saberes, mas também de funções, serviços e no estabelecimento de interações e relações com a comunidade, com a família e com outros profissionais.

Diante disso, com a técnica da triangulação dos dados, analisamos na pesquisa documental, no questionário e na entrevista, a existência de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, de acordo com os ensinamentos de Minayo, Assis e Souza (2005), como segue.

5.1.1 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental

Na pesquisa documental, apresentada na Seção 4, realizada a partir dos dados obtidos nos dois volumes do Processo de Reinstalação do Curso nº 185/86, nos oito volumes do Processo de Reorganização do Curso nº 569/93 e no Projeto do Curso de Pedagogia de 2015, no período de 2001 a 2007, que definiu o projeto do Curso de Pedagogia e o projeto do estágio para a formação dos sujeitos participantes desta pesquisa, foi possível perceber nuances das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Para isso, examinamos as propostas encaminhadas para aprovação do projeto do Curso

de Pedagogia de 2004, de agosto de 2006 e de dezembro de 2006, verificando a existência de indícios das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. Contudo, o projeto de dezembro de 2006 só foi aprovado, quando atendeu às exigências legais e às da universidade. (Quadro 22)

Quadro 22 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental

Reestruturação do Curso de Pedagogia				
Características das crianças pequenas / Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Aspectos**	**Proposta de 2004**	**Proposta de agosto de 2006**	**Proposta de dezembro 2006**
	Projeto do Curso / Perfil profissional	Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.	Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.	Formação do pedagogo para atuação em instituições de ensino e educação que atendem a infância de 0 a 12 anos.
	Projeto de estágio / Estratégias formativas	Elaboração e realização de um projeto de trabalho pelos alunos; Construção do conhecimento, com o repensar crítico da prática; Tematização e problematização da prática docente.	Elaboração de propostas de trabalho ou de projetos no futuro campo de atuação; Elaboração e utilização de instrumentos de avaliação adequados à educação infantil; Observação e participação em situações de prática de ensino; Reflexão crítica; Problematização de situações da prática com referência na teoria; Tematização da prática.	Elaboração de projetos e um fazer pedagógico, no estágio de Educação Infantil, coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social e educativo das crianças pequenas; Realização de projetos junto às crianças da creche e pré-escola; Compartilhamento das propostas desenvolvidas no estágio; Reflexão crítica; Problematização de situações da prática; Tematização da prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do Processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Na análise da pesquisa documental, não constatamos muitas diferenças entre as propostas enfocadas no perfil de formação, apenas na explicitação do atendimento à infância de 0 a 12 anos; nas estratégias formativas, a diferença é um fazer pedagógico adequado às crianças pequenas. Santos (2008), quando investigou o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, também percebeu que não havia muitas alterações nos projetos.

É possível afirmar que existem indícios implícitos das especificidades da profissionalidade docente, especificamente as "características das crianças pequenas" e as "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil", nas três propostas de reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, entretanto, não identificamos indícios da especificidade "rede de interações alargadas" e "integração e interações", descrita no Quadro 22, que consideramos como

necessidades formativas. Apesar de não terem sidos evidenciadas nas propostas analisadas, acreditamos, assim como Oliveira- Formosinho (2002), que estas são essenciais para a formação do perfil proposto, além de esperar que um projeto de curso deveria nascer das necessidades formativas.

A presença das especificidades nas propostas de formação inicial é condição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, já que estes possuem papel análogo aos demais professores e, ao mesmo tempo, distinto. Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), "[...] esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância."

Por considerar as especificidades essenciais na formação dos futuros professores de Educação Infantil para o desenvolvimento da profissionalidade docente e, por desconfiar que os indícios implícitos identificados nas propostas de 2004, de agosto de 2006 e de dezembro de 2006 não garantem a formação dos alunos, como a defendida no estudo, isso será confirmado com o questionário e a entrevista realizada ao final do curso.

A seguir, analisamos essas especificidades, com base nos dados obtidos por meio do questionário e da entrevista, à procura de indícios que caracterizem o desenvolvimento da profissionalidade docente.

5.1.2 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no questionário

Nos dados mostrados na Seção 4, relativos ao questionário respondido pelos 67 alunos da turma 2011-2015 do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, foi possível analisar as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nos temas Realização do estágio supervisionado, Ser professor de Educação Infantil e Trabalho do professor de Educação Infantil, indicadas, a seguir, em tabelas e gráficos.[11]

Iniciamos com a apreciação do tema Realização do estágio, analisando as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil nas respostas

[11] As respostas dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, ao questionário constam da pesquisa exatamente como foram escritas pelos respondentes.

dos alunos referentes às suas aprendizagens (Quadro 23) e, ainda, àquilo que mencionaram ter faltado como aprendizagem no estágio, conforme pode ser visto no Quadro 24.

Quadro 23 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado

Realização do estágio supervisionado			
Características das crianças pequenas	**Natureza/significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Crianças	Características	Suj. 38-noturno: *Aprendi que as crianças pequenas precisam de um olhar do professor de modo mais cuidadoso, pois é uma fase muito valiosa na vida da criança*.
		Interações	Suj. 08-diurno: *O convívio com as crianças, como estas interagem entre si, qual a melhor maneira de lidar com elas o que estas gostam de fazer.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 44-noturno*: Que mesmo as cças sendo tão pequenas elas já são capazes de realizar algumas atividades pedagógicas*.
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza/significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Crianças	Características	Suj. 40-noturno: *Muitas coisas importantes que ocorrem nessa fase de até 3 anos de idade, e aprendi também diversas maneiras de lidar com esta fase.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Profissão	Suj. 25-diurno: *As principais funções do professor, os cuidados com as crianças e as responsabilidades.*
		Cuidados físicos	Suj. 35-noturno: *Muitas coisas, como trocar fraldas de bebês, alimentá-los corretamente e outros*.
		Trabalho pedagógico	Suj. 11-diurno: *Que crianças não devem sofrer com métodos de apostilamento.*
		Rotina	Suj. 63-noturno: *Aprendi como funciona as rotinas como podem ser elaboradas, devendo levar em contas as necessidades das crianças*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Quadro 24 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado

Realização do estágio supervisionado			
Características das crianças pequenas	**Natureza/significado**		**Falta de aprendizagens**
	Crianças	Características	Suj. 11-diurno: *Muito!!! A infância principalmente os primeiros anos de vida precisa ter um olhar em especial*.
		Conflitos	Suj. 33-noturno: *Em algumas situações de conflito entre as próprias crianças sentia dificuldade em como me posicionar, as respostas das crianças são muito rápidas.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 36-noturno: *Quais atividades de aprendizagem são adequadas p/ essa faixa etária – quais metodologias desenvolvidas pelo prof. no dia a dia.*

Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza/significado**		**Falta de aprendizagens**
	Crianças	Conflitos	*Suj. 13-diurno: Senti falta de aprender como lidar com situações como mal comportamento, timidez, medos.*
	Formação inicial	Relação teoria e prática	Suj. 47-noturno: *Estimular a criança, testar teorias, participar mais do mundo da criança e não do que o adulto define como sendo correto.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Profissão	Suj. 14-diurno: *Acredito que me faltou aprender como se lidar com bebês no berçário.*
		Trabalho pedagógico	Suj. 43-noturno: *Quais atividades trabalhar com as crianças, o que trabalhar, o que prende a atenção destas, se é levado as condições em consideração.*
		Rotina	Suj. 32- noturno: *O tempo observado não permitiu observar com maior profundidade a rotina das crianças, bem como participar da preparação dessas atividades.*
		Formação específica	Suj. 65-noturno: *A verdadeira formação da creche, tanto de cuidar como educar, de profissionais com formação.*
Rede de interações alargadas	**Natureza/significado**		**Falta de aprendizagens**
	Crianças	Interação com as famílias	Suj. 59-noturno: *Senti falta de aprender o modo de se comunicar com os pais.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A análise demonstra a distribuição irregular das especificidades, no tema Realização do estágio, uma vez que não localizamos indícios de aprendizagens e nem de falta de aprendizagens relacionadas à especificidade "integração e interações", além da especificidade "rede de integrações alargadas", a qual não foi igualmente localizada nas respostas dos alunos sobre suas aprendizagens. As demais especificidades estão presentes tanto nas aprendizagens adquiridas como na falta de aprendizagens no estágio.

No tema Realização do estágio, o destaque é a falta de aprendizagens, a ausência de indícios de "integração e interações" e apenas um indício de "rede de interações alargadas", consideradas como sinais de necessidades formativas, que podem não ter aparecido nas respostas dos alunos, por não ter sido percebidas na formação inicial ou por não ter existido.

No tema Ser professor de Educação Infantil, investigamos as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nas respostas referentes ao que os alunos entenderam como mais significativo e aquilo que mencionaram ter sido a razão de muita motivação para ser professor de Educação Infantil, sendo que as respostas representativas constam no Quadro 25.

Quadro 25 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil

Ser professor de Educação Infantil			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Crianças	Desenvolvimento da afetividade	Suj. 55-noturno: Desenvolvi mais meu lado afetivo. PQ: *Porque a criança tem esse lado que até então não tinha.*
	Natureza e significado		**Muito motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Trabalhar com as crianças	Suj. 16-diurno: *A área de educação infantil me motiva, pois mostra como trabalhar com as crianças, respeitar as etapas da vida delas*.
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Crianças	Formação na creche	Suj. 29-diurno: *Ver como a creche contribui na formação de capacidades intelectuais e emocionais.* PQ*: NR.*
	Formação inicial	Relação teoria e prática	Suj. 45-noturno: *As metodologias de trabalho.* PQ: *minha única experiência em sala de aula foi no estágio, portanto ver a prática de alguns professores preenche muitas lacunas no meu aprendizado.*
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho docente	Suj. 65-noturno: *Os conteúdos de cada ano, a maneira de organização do professor e da coordenação em relação à conteúdos e horários.* PQ*: Como estagiei em escola particular, é organizado, gostaria de realizar em escola pública*.
	Natureza e significado		**Muito motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Trabalhar com as crianças	Suj. 11-diurno: *Porque é uma fase de grande desenvolvimento para as crianças e gostaria de participar da aquisição de conhecimento.*
	Formação inicial	Experiências	Suj. 36-noturno: *Porque me identifico com a profissão, além de já (de certa forma) estar trabalhando com crianças da pré-escola.*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Formação inicial	Contato com a futura profissão	Suj. 28-diurno: *Ter as experiências que me proporcionam, identificar como eu serei como professora. E ver que realmente estou na formação certa.* PQ*: porque tive excelentes experiências com as crianças e com os profissionais da área.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No quadro 26 apresentamos as respostas representativas ao que foi mais frustrante no estágio e a pouca motivação para ser professor de Educação Infantil, conforme segue:

Quadro 26 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil

Ser professor de Educação Infantil			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Profissão de professor	Trabalho docente	Suj. 53-noturno: *Em um determinado lugar, não poder deixar as crianças correr/brincar.* PQ*: A brincadeira é fundamental.*
	Profissão de professor	Descompromisso profissional	Suj. 26-diurno: *Encontrar professores que realizam trabalho tão pobre em relação a elaboração de atividades e do contato com as crianças.* PQ: *nota-se que os professores não sabem ou não querem elaborar atividades com as crianças, todas as vezes as brincadeiras eram elaboradas pelas crianças mesmo.*

Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Crianças	Interações	Suj. 08-diurno: *Ver que os educadores do berçário não interagem com as crianças, não dão atividades paralelas, e não brincam com elas.* PQ: *Acho de extrema importância o educador, interagir com as crianças, mesmo bebês, conversar com elas, brincar.*
	Formação Inicial	Estágio	Suj. 36-noturno: *O pouco tempo para assimilar e aprender cada vez mais tanto com as crianças quanto com o professor e demais colaboradores da escola.* PQ*: Porque o estágio é de apenas algumas semanas e acredito que para uma experiência maior, seria necessário mais tempo de prática, ou seja, um estágio onde pudéssemos aplicar um conteúdo e auxiliar o professor.*
		Teoria e prática	Suj. 37-noturno: *Poder ter contato com a prática profissional que é transmitida teoricamente na universidade, mas às vezes não esclarece a realidade da profissão.* PQ: *Quando estamos na universidade a bagagem transmitida é a teórica e a prática fica em segundo plano e isso faz falta.*
	Profissão de professor de Educação infantil	Trabalho docente	Suj. 44-noturno: *Que as crianças passam muito tempo sem fazer nada.* PQ*: Por que acho que o currículo deveria ter mais atividades que estimulassem as crianças*.
		Desvalorização	Suj. 33-noturno: *Tentar explicar para os pais que nós não éramos "tias" e sim "professoras", utilizar diversas justificativas e os pais não compreenderem do mesmo jeito.* PQ*: Parece bobagem para quem não é da área, mas isso é uma maneira muito forte de desvalorização do professor.*
	Natureza e significado		**Pouco motivado**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Profissão	Suj. 44-noturno: *Não tenho vontade de atuar como professora infantil.*
		Falta de perfil	Suj. 03-diurno: *Acredito não ter o jeito de lidar com as crianças.*
		Falta de reconhecimento	Suj. 29-diurno: *Pelas atuais condições de trabalho dos profissionais de educação e a falta de estrutura das unidades escolares.*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Contato com as famílias	Suj. 27-diurno: *Saber que muitos pais tratam a creche como depósito.* PQ: *Não senti uma parceria dos pais com a instituição.*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Família	Contato com as famílias	Suj. 12-diurno: *Mexer com os assuntos pertinentes a família acompanhada por psicólogos.* PQ*: os filhos desses pais eram muito agitados e precisavam ser orientados.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Constatamos a presença irregular das especificidades da profissionalidade docente, no tema Ser professor de Educação Infantil. A especificidade "características das tarefas e do papel

do professor de Educação Infantil" foi localizada em todos os aspectos, enquanto "características das crianças" não foi identificada na análise da razão da pouca motivação para ser professor de Educação Infantil. A especificidade "rede de interações alargadas" foi observada somente no que foi considerado pelos alunos como frustrante no estágio para a formação profissional, enquanto a "integração e interações" foi encontrada na análise do que teve significado e no que foi frustrante, no estágio para a formação profissional.

O que foi entendido como frustrante pelos alunos, para a sua formação profissional, diferentemente dos demais aspectos desse tema, se destacou pela quantidade e por contemplar todas as especificidades da profissionalidade docente, o que tomamos como necessidades formativas, juntamente com a razão da pouca motivação para ser professor de Educação Infantil, a qual só apresentou "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil". Além disso, as ausências das especificidades, nos demais aspectos, foram consideradas como necessidades formativas, porque essa ausência pode prejudicar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A análise do tema Trabalho de professor revelou a presença das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, quando os alunos foram questionados sobre a satisfação e as dificuldades no trabalho como professor de Educação Infantil, sendo que os indícios relacionados às especificidades foram descritos no Quadro 27.

Quadro 27 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente no tema Trabalho do professor de Educação Infantil

Trabalho do Professor de Educação Infantil			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho como professor de Educação Infantil**
	Crianças	Crianças	Suj. 42-noturno: *Trabalhar com crianças.* PQ: *Acho as crianças mais amorosas.*
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho como professor de Educação Infantil**
	Crianças	Crianças	*Suj. 41-noturno: Ver que meu trabalho está dando resultados, ver as crianças gostando de mim e da minha atuação.* PQ*: Por que em primeiro lugar quero pensar nos meus alunos.*
	Profissão do professor de Educação Infantil	Papel do professor	Suj. 20-diurno: *Cumprir meu papel como professor*.
	Exercício profissional	Ensinar para que as crianças aprendam	Suj. 29-diurno: *Ver que os educandos estão aprendendo e gostando das aulas.* PQ*: Pois o papel do educador é motivar seus alunos a buscarem conhecimento.*
		Formação da criança	Suj. 39-noturno: *Contribuir para a formação das crianças.* PQ*: Porque o professor tem um importante papel nessa formação das crianças.*

		Desenvolvimento das crianças	*Suj. 26-noturno: Contribuir para com o sucesso do desenvolvimento das crianças.* PQ*: no meu trabalho procurarei a realização de atividades que promovam o desenvolvimento e participação de todos.*
		Avaliação	Suj. 60-noturno: *Enxergar o desempenho dos alunos*. PQ*: Porque este é o papel deste profissional.*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho como professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho profissional e coletivo	Suj. 13-diurno: *O bem estar emocional, cognitivo e físico das crianças; a união em prol de um bom trabalho dos profissionais da escola. PQ: porque tão importante quanto obter resultados é também um trabalho pautado no respeito e na colaboração mútua.*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho como professor de Educação Infantil**
	Crianças	Estabelecimento de interações	Suj. 47-noturno: *Uma boa administração, casada com pais e professores.* PQ*: Porque a Educação não tem bons resultados com o descompasso de pais, profes e adm.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Os alunos indicaram as dificuldades para ser professor de Educação Infantil e, assim, revelaram necessidades formativas, dentre as quais destacamos as associadas às especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, descritas no Quadro 28.

Quadro 28 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente no tema trabalho do professor de Educação Infantil

Trabalho do Professor de Educação Infantil			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Crianças	Inclusão	*Suj. 33-noturno: Crianças com deficiência (visual, auditiva, física e mental).*
		Cuidados	Suj. 03-diurno: *Cuidar*.
		Especificidades das crianças	Suj. 13-diurno: *Dificuldades em relação às dificuldades das mesmas/ suas diferenças/ suas particularidades*.
	Exercício profissional	Papel do professor de Educação Infantil	Suj. 14-diurno: *Dificuldade em lidar com os bebês*.
		Educação das crianças	Suj. 29-diurno: *Estar atenta as dificuldades de todos os alunos*.
		Cuidar das crianças	Suj. 03-diurno: *Não levar jeito para "cuidar" das crianças*.
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Crianças	Inclusão	Suj. 36-noturno: *Caso haja na sala crianças com deficiências, acho que essa será minha maior dificuldade, para garantir que essa criança tenha uma aprendizagem adequada*.
		Educação	Suj. 19-diurno: *Muitas dificuldades, em minha opinião, pois acredito que a faculdade não me ofereceu uma formação densa, ampla e teórico-prática para atuar nessa área. Saber lidar / educar no cotidiano com elas.*

		Especificidades das crianças	Suj. 20-diurno: *Saber lidar com as diferenças*.
	Família	Falta de participação	Suj. 37-noturno: *A confiança dos pais para com meu trabalho a ser desenvolvido, trazer para o cotidiano das aulas a participação deles no decorrer da aprendizagem.*
	Si mesmo	Formação	Suj. 19-diurno: *Adquirir experiência e maior formação teórica*.
		Falta de experiências	Suj. 13-diurno: *Falta de experiência*.
	Exercício profissional	Papel do professor de Educação Infantil	*Suj. 25-diurno: Por aprender na prática o que é ser professora e a importância do meu papel.*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Família	Falta de apoio	Suj. 33-noturno: *Fazer com que a família tenha confiança no meu trabalho para que seja capaz de contribuir "trabalhar junto".*
		Falta de participação	Suj. 65-noturno: *Fazer com que eles participem da educação*.
		Relacionamento	Suj. 32-noturno: *As famílias tem características diversas e cada contexto influencia nos alunos, a relação com elas será diferente*.
	Instituições	Função da Educação Infantil	Suj. 42-noturno: *Que os pais percebam que a instituição de educação infantil não é um lugar que só cuida da criança*.
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Família	Falta de apoio	Suj. 13-diurno: *Diálogo/apoio/integração*.
		Falta de participação	Suj. 36-noturno: *Confiança e participação durante o processo de aprendizagem.*
		Relacionamento	Suj. 25-diurno: *Por aprender a lidar com os responsáveis.*
	Instituições	Função da Educação Infantil	*Suj. 19-diurno: Conscientização da importância da educação infantil para seus filhos, como uma modalidade que as insere na busca de uma formação ampla e social.*
		Falta de apoio	Suj. 22-diurno: *Falta de apoio da gestão (em alguns casos)*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise do tema Trabalho do professor de Educação Infantil, constatamos a presença de todas as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, porém, de forma irregular. As especificidades "características das crianças pequenas", "rede de interações alargadas" e "integração e interações", no aspecto satisfação, foram identificadas apenas uma vez cada uma.

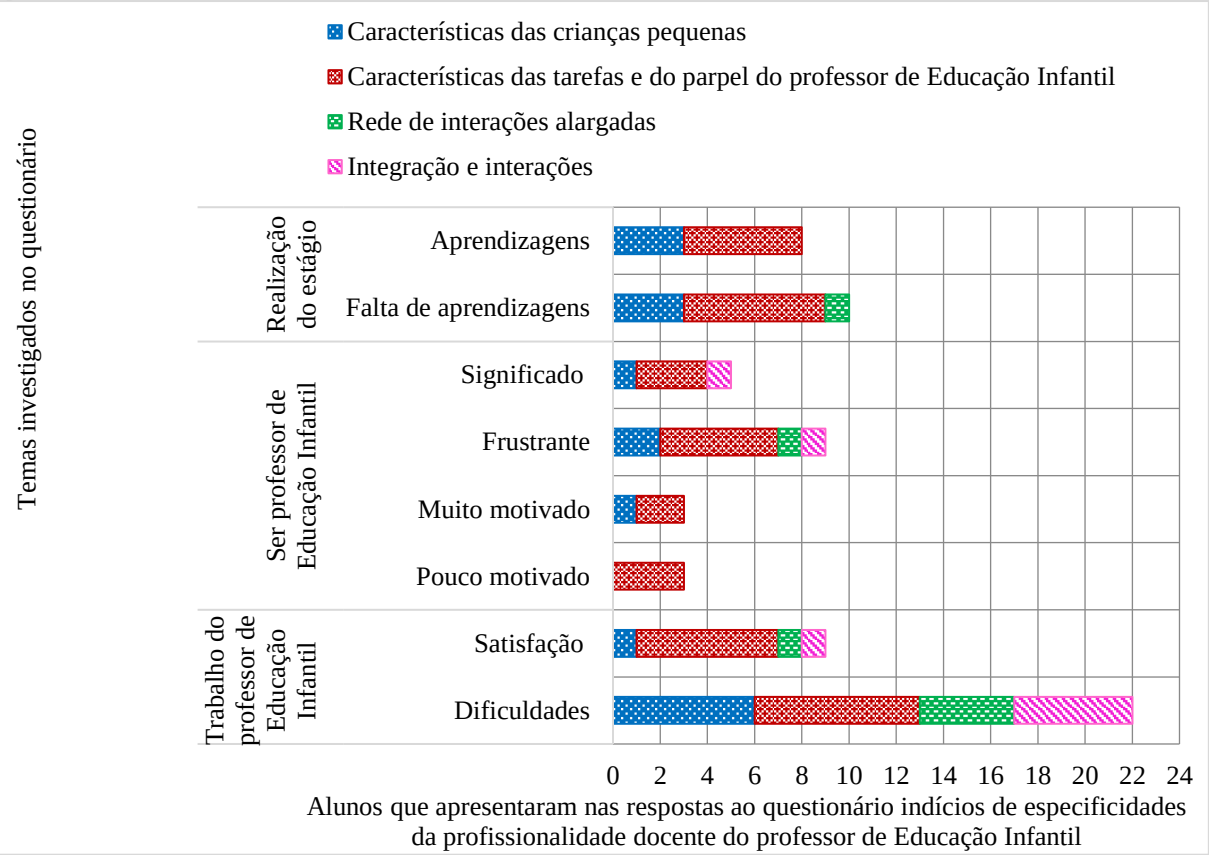
As especificidades estão distribuídas irregularmente, com proeminência para as dificuldades em assumir o trabalho como professor de Educação Infantil, as quais foram mencionadas intensamente pelos alunos, e por contemplar todas as especificidades, consideradas como necessidades formativas. Essa situação demonstra o quanto os alunos se sentem inseguros para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil e que apresentam

preocupação com a futura profissão, com as crianças e com o exercício profissional, diferentemente do que foi verificado por Ens, Gisi e Eyng (2011).

É possível afirmar que há indícios e necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no questionário respondido pelos 67 alunos do Curso de Pedagogia.

A análise demonstra que a especificidade "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" se destaca, por estar presente em todos os temas, tanto na forma de indícios como na de necessidades formativas, todavia, com variação de quantidades, enquanto a especificidade "características das crianças" não comparece no aspecto pouco motivado para ser professor de Educação Infantil, conforme se observa no Gráfico 41.

Gráfico 41 – Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

As especificidades "rede de interações alargadas" e "integração e interações" comparecem no tema Trabalho do professor de Educação Infantil, sendo que a "rede de interações alargadas" foi identificada ainda no aspecto frustrante do tema Ser professor de

Educação Infantil e na falta de aprendizagens adquiridas na Realização do estágio, enquanto a especificidade "integração e interações" foi localizada no relato do que foi mais significativo e frustrante, na formação profissional.

Assim, as especificidades apresentadas pelos alunos no questionário se encontram distribuídas de forma irregular, na formação inicial, sendo que as ligadas às "características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil" teve a maior incidência de indícios e necessidades formativas, com 37 respostas, seguida pelas "características das crianças pequenas", com 17 respostas, "integração e interações", com 8 respostas, e, por último, "rede de interações alargadas", com 7 respostas.

Com relação ao significado da formação inicial para os alunos, o destaque é para as crianças presentes em quase todos os aspectos investigados no questionário, seguido pela profissão do professor de Educação Infantil, o que demonstra a preocupação dos alunos com a atuação profissional com as crianças.

A análise do questionário enfatiza que a contribuição para a formação do professor de Educação Infantil, quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é parcial, tendo em vista a distribuição irregular das especificidades em referência.

5.1.3 Análise das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na entrevista

A análise dos dados obtidos com a entrevista[12], apresentada na Seção 4, feita com 11 alunos dos 67 integrantes da turma de 2011-2015 que participaram desta investigação, possibilitou perceber nuances da especificidade indicada por Oliveira-Formosinho (2002), nos temas Fatores condicionantes, experiências formativas, programas, projetos e parcerias e, ainda, em Estratégias formativas da formação do professor de Educação Infantil, conforme se observa no Apêndice B.

Iniciamos a análise com o tema Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil, para examinar as experiências dos 11 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sendo que as respostas referentes às contribuições, saberes específicos e o significado estão contempladas no Quadro 29.

[12] As respostas dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, à entrevista constam da pesquisa exatamente como foram dadas pelos respondentes.

Quadro 29 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Fatores condicionantes

Fatores condicionantes			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Observação de criança	**RMG:** *Eu acho que na educação infantil essa questão do desenvolvimento, né, eu acho que a gente observando assim... a gente olha a criança, mas vê como ela aprende, como ela se desenvolve, a questão do social também* [...]
		Percepção de criança	**MAN:** *Contribuiu... ants de fazer estágio, não tinha essa percepção de saber que cada criança tem o seu mundo, a sua história. Então, contribuiu [...] ver a criança com esse personalismo presente...*
	Natureza e significado		**Saberes específicos**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**MSB:** [...] *foi bem trabalhado os níveis, como eu te falei, que atividades proporcionar em cada fase, tudo isso foi posto* [...]
	Crianças	Crianças	**JSF:** [...] *a meu ver, acho que as matérias que a faculdade oferece trabalham com isso, desde a questão do brincar, do...*
	Natureza e significado		**Significado do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Instituições	Conhecimento da Educação Infantil	**LAV:** [...] *pra mim significou bastante, pelo fato de desconhecer totalmente, eu não conhecia nada, então, o fato de ir lá na escola, de ver o ambiente, de ver eles chamarem de tio, de ficar em cima, te perguntar o nome dez vezes, de ter esse contato, pra mim foi significante...*
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho de professor	**LAV:** [...] *a forma de avaliar uma criança, durante a Educação infantil, que não é a mesma coisa de avaliar outro estudante de um outro ciclo* [...]
		Papel do professor	**MSB:** *A contribuição maior foi essa... me fazer refletir sobre a minha prática e que isso vai mudar com relação ao meu aluno, ao desempenho dele, ao desenvolvimento dele...* [...] *Essa foi a contribuição maior... essa reflexão, esse pensar e o ponderar mesmo. Eu estaria preparada para ser professora de creche, eu estaria preparada para assumir esse compromisso, essa responsabilidade, eu quero isso pra mim, eu gosto disso, eu faria um bom trabalho?*
	Formação inicial	Teoria e prática	**PRR:** [...] *quando eu cheguei na pré-escola e quando eu cheguei também na creche, eu já consegui visualizar de uma forma, visualizar aquilo que era na prática e visualizar também aquilo que não ocorria, tinha na teoria, mas não ocorria. Então, foi bom pra isso e contribuiu bastante, porque a gente, nessa experiência que a gente tem aí, de teoria, a gente vê esse negócio de prática, se eu faço... se eu não faço* [...]
	Instituição	Assistencialismo na creche	**MBN:** *Contribuiu porque, tipo assim... a gente levou o projeto com a teoria e pronto, mas a realidade da creche ainda deu pra perceber que acaba sendo aquela coisa assistencialista... do cuidar apenas, sem se preocupar com desenvolvimento completo da criança*
	Natureza e significado		**Saberes específicos**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**MBN:** *Só que nessa parte a faculdade deu uma base boa pra como que você tem que atuar, tipo assim abrir a sua mente que é só aquilo, que tem várias coisas que você pode trabalhar, vários projetos que você pode trabalhar com as crianças*.
		Crianças	**IDS:** *Acho que primeiro seria isso... antes de propor alguma coisa, iria conhecer que sala, qual a idade, como é que essas crianças, primeiro conhecer as crianças, pra depois ver o que eu ia trabalhar.*

	Natureza e significado		Significado do estágio para ser professor de Educação Infantil
	Profissão de professor de Educação Infantil	Ser professor	**JSF:** *Eu vejo que eu tenho mais afinidade com Educação Infantil, tanto que eu passei no concurso para professor de Educação Infantil na Prefeitura da minha cidade. Então, eu acho que os estágios tiveram essa influência muito forte e significativa na minha formação.*
		Teoria e prática	**VAC:** *Teve, foi muito importante. Porque foi como eu disse... pra conseguir relacionar aquilo que a gente via na faculdade com a prática, porque, quando é teoria, fica muito aí... e como faz muito tempo que a gente saiu da escola, fica mais difícil ainda relacionar, mas, quando você tá ali, vê, vivencia... fica mais fácil relacionar, quando o professor tá explicando, relacionar até com outras matérias que não eram do estágio*.
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho de professor de Educação Infantil	**IDS:** *Eu gostava desse modo de trabalho dela, levar a família assim pra sala de aula, porque ela conhecia cada um, os pais de cada um, o que os pais de cada um faziam, se morava com a vó, se morava com o tio, sabe, esse lado mais familiar.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Turma 2011-2015.

Contudo, os dados obtidos atinentes à existência de desafios e ao que faltou aprender, no Curso de Pedagogia e no estágio, para ser professor de Educação Infantil, foram descritos no Quadro 30, uma vez que foram considerados como necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Quadro 30 – Necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Fatores condicionantes

Fatores condicionantes			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Crianças	Características dos alunos	**IDS:** *Acho que o único desafio da pré-escola foi essa menina que, por seus motivos, ela não sentava, não ficava quieta e, por consequência, atrapalhava os amigos..*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Espaço físico	**ACL:** [...] *eu acho muito pequeno o espaço que as crianças ficam... que, às vezes, a gente não se coloca no lugar delas, né, tem criança que entra 6 da manhã e a mãe busca 5 e meia da tarde... o dia inteiro olhando pra quatro paredes bege.*
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Crianças	crianças	**JSF:** *Eu acho que falta uma matéria na questão dos cuidados... nós temos uma optativa de saúde, né, mas eu acho que essa matéria deveria ser obrigatória, na questão de lidar com os alimentos, querendo ou não, têm uma criança ou outra, crianças de educação infantil exige um pouco mais de cuidado, na questão de lidar com os alimentos e higiene pessoal das crianças.*

Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Formação inicial	Burocracia	**MBN:** [...] *Teve toda aquela burocracia... de explicar como é que seria o projeto, fazer o projeto passar pela análise primeiro da coordenadora, pra ver o que é que ela acha, depois, passar pra professora, se seria possível aplicar aquilo na turma... tem tudo, tem todas as burocracias pra você chegar fazer alguma coisa.*
		Teoria e prática	**PRR:** [...] *mas eu acho que o desafio maior que eu tive assim em relação à faculdade e eu sinto que todos os meus amigos tiveram em sala é estabelecer essa relação entre teoria e prática e estar pronto para atuar.*
		Orientação de estágio	**MSB:** *Tem desafios... Eu acho que é fazer o aluno de Pedagogia vá pro estágio com olhar de futuro professor, e não só de observador, ele se imaginar do outro lado, ele se imaginar professor, eu acho que isso é um desafio.* [...] *Mas, eu acho que o desafio é esse... proporcionar ao estagiário uma vivência da realidade escolar, preparando ele como um futuro campo de atuação e prática, pra que ele tire proveito de tudo que ele tá vendo e vivendo no estágio e traga pra si... ele possa pensar: "Eu vou fazer... eu vou repetir esse modelo, eu vou transformar, vou fazer melhor. Posso fazer melhor?"*
		Troca de experiências	**MSB:** *É um desafio. Levar a vivência da escola pra dentro da universidade, socializar, discutir pra que este modelo não seja repetido e não continue tudo a mesma coisa, pra que gente possa avançar, pra que a gente possa dar uma Educação Infantil de qualidade* [...]
		Atuação profissional	**IDS:** *Desafio pra mim foi ver que uma professora atuando tão bem numa creche e pensar: "Será que um dia eu consigo?"*
		Trabalho do professor	**ACL:** *Então eu acho que o professor tem que ter uma formação muito boa e ser muito profissional* [...] *a gente viu que dá pra você trabalhar, dá pra desenvolver propostas que não depende de um projeto com muito recurso, se o professor quiser, ele consegue, principalmente na Educação Infantil, que é parte assim motora, sensibilidade...*
		Alfabetização	**PRR:** *Sim, a questão da alfabetização, é muito difícil alfabetizar, é muito difícil, é algo que é delicioso quando a criança... você fala assim "Não, oh... não, tá faltando uma letrinha aqui?"* [...] *Então, esse foi um desafio muito grande, quando a professora se propôs que todas as atividades que eu estava lá estagiando, ela me incluía pra mim explicar, corrigir, então, eu fiquei com muito medo de não dar conta disso.*
		Concepção assistencialista	**PRR:** *Ainda tem muito aquela concepção assistencialista na creche, né, ainda, por mais que a gente viveu num mundo diferente, ainda tem isso. Você só pode... amar, dar carinho, cuidar, dar banho, a escola, a creche vai além disso, na nossa concepção que a gente aprendeu na faculdade, não é só você ninar e dar banho e colocar pra dormir... vai além... é de você contar uma história, naquela contação de história está cunho de aprendizagem imenso por trás* [...]
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Ser professor	**MBN:** *Eu senti falta, sim... mas como que seria a atuação do professor, porque, na teoria, fala tudo... que tem que desenvolver as crianças por completo... na hora que a gente vai fazer estágio na creche, você vê que os professores só ficam... tipo cuidar da criança, fazer... observar a crianças, mas não assim no sentido pedagógico de ensinar a criança.* [...]

		Planejamento	**CRO:** *Sim, conteúdos, por exemplo, para aquela turma, organização do espaço, é... lidar com aquela criança, atividades que eu poderia passar, o tempo dela em cada atividade, alguma questão de planejamento mesmo a gente não teve, ao contrário, do 0 a 3 que a gente aprendeu várias coisas que deveriam ter tido nessa disciplina, não teve isso.*
		Trabalho do professor	**RMG:** *Por onde começar a trabalhar com as crianças? A questão do currículo, da prioridade, é isso? Faltou também a questão do porquê... querendo ou não, na escola, a parte burocrática de como fazer, tem os planos de aula, a gente fazer tudo, mas tem a questão de caderneta e tal, essas coisas mais burocráticas, que aqui a gente não viu.*
	Formação inicial	Indisciplina	**ACL:** *Olha, o que... eu acho que mais conteúdos, porque a gente, quando faz estágio, o professor geralmente dá alguns itens de observação* [...] *pode ser com indisciplina, pode ser a parte de desenvolvimento, fala um pouco, né, mas é bem superficial* [...]
		Dificuldades dos alunos	**CRO:** *Eu acredito que tem muita coisa ali que o curso, por exemplo, que lidar com indisciplina, por exemplo, ou lidar com aluno que não aprende...*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Formação inicial	Interações e relações	**CRO:** *Não, o estágio eu observei bastante a rotina da escola assim, né, mas gostaria de ter tido mais contato com os pais dos alunos, por exemplo, não me deixaram assistir reuniões de pais... Eu gostaria de ter assistido, né, porque na reunião de pais têm alguns problemas e a gente estagiário não pode ouvir, né...*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Formação inicial	Interação	**MSB:** *Ah... assim.... Eu acho que precisa ser mais objetivo, haver um esclarecimento maior, assim, com relação ao que estar atento no estágio, uma troca de experiência individual entre o aluno e o professor de estágio, e aí, se ele achar necessário anotar... "Ah, tal aluno me trouxe isso, eu acho importante que seja socializado com toda a sala, tal aluno aconteceu isso, ela vivenciou isso no estágio, isso é importante ser socializado na sala".*
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Formação inicial	Interações e relações	**JSF:** *A questão de lidar com os pais seria uma delas, mas isso é uma coisa que a faculdade não prepara, né, o lidar com os pais* [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A análise evidencia a presença irregular das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no tema Fatores condicionantes, sendo que as especificidades "características das crianças pequenas" e "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" foram constatadas em todos os aspectos do referido tema, com exceção para organização de associações profissionais, estatuto profissional e código de ética.

A "rede de interações alargadas" foi identificada apenas nas contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil e no que faltou aprender no Curso de Pedagogia.

A especificidade “integração e interações” foi localizada nos desafios e no que faltou aprender no Curso de Pedagogia.

O destaque na análise é para os desafios por conta da quantidade e da ausência da especificidade “rede de interações alargadas”, no que concerne aos saberes específicos, o que pode ter ocorrido por estar quase ausente da formação inicial. Essa ausência, assim como a da “integração e interações”, é considerada como necessidades formativas nesta investigação, porque indicam a falta de aspectos diferenciadores da profissão em referência.

Nos dados obtidos com a entrevista, cujo tema se referia a experiências formativas, examinamos as especificidades da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, nos relatos que os alunos fizeram de suas experiências formativas e, ainda, da orientação dada pelo professor de estágio, da socialização na disciplina de estágio e da contribuição que essa experiência teve para serem professores de Educação Infantil. Inicialmente, localizamos indícios de especificidades nos relatos dos alunos sobre suas experiências formativas, quanto à contribuição para ser professor de Educação Infantil, orientação dada pelo professor de estágio e socialização na disciplina de estágio, conforme descritos no Quadro 31.

Quadro 31 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Experiências formativas

Experiências formativas			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Crianças	Crianças	**VAC:** *No estágio de criança... vindo falar comigo de coisa que aconteceu em casa, depois de um certo período que eu estava com ela, começava a falar dos pais, dos conflitos que tem dentro de casa e, aí, eu achei muito interessante, me marcou bastante...*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**JSF:** *O momento da roda, na entrada das crianças na escola. Tem muitas crianças que foi no começo do ano, as crianças ainda estão em adaptação com a nova professora, então, quando eu iniciei o estágio, a professora sempre fazia uma roda na sala, cantava algumas músicas e ela me deu essa liberdade de poder participar e trabalhar com as crianças também uma roda, contar uma história no início e isso foi bastante importante pra mim e pras crianças também. Eu acho que elas se adaptaram melhor ao período de início de aulas.*
	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Crianças	**VAC:** *Que as crianças trazem as suas vivências delas pra dentro da escola e que isso influencia diretamente no comportamento delas, então, que pra relacionar com a criança, a gente tem que começar a entender a vida dela fora da escola, não é só aquilo que importa que a gente tá vendo todos os dias.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho de professor	**ACL:** *Então, eu acho que é .... é... 4 aulas que são trabalhadas de parte pedagógica, você utilizar 3/4 atividades com folha de sulfite e pintura acho muito repetitivo. Então, acho que essa observação...* [...] *daria para ter trabalhado de uma forma mais divertida em que as crianças, além de se movimentar, trabalharia outras coisas além do conteúdo* [...]

Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Formação inicial	Teoria e prática	**PRR:** *Uma situação formativa foi no momento que eu tive que aplicar a atividade... pra eles, atividade dizendo de creche, né.... que o momento que eu sentei, no momento da música, né, momento da música, que a gente senta em roda...*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**MBN:** *É que foi na Educação Infantil I, que é da creche, que a professora propôs, além da gente relatar o estágio, cumprir as horas... ela propôs um projeto pra gente... pra atuar junto com as crianças e podia ser do berçário ou do maternal. Aí... eu atuei no maternal 2, com o projeto dos 5 sentidos, que é o olfato, audição... em base da história da Chapeuzinho Vermelho com as crianças e foi bem legal* [...]
		Interação professor aluno	**ACL:** *Então, eu acho que, além do professor fazer, levar... e proporcionar a parte motora que eles brincam tudo, acho importante também é aproveitar situações para interagir com a criança com a parte pedagógica* [...]
		Rotina	**CRO:** [...] *Olha, se vocês tivessem que organizar a rotina, o que vocês fariam? Se vocês tivessem que organizar o espaço, o que vocês fariam? As brincadeiras, o cantinho da leitura, que brinquedos levar, que brinquedos não levar, como falar com o pai, como...*
		Descompromisso	**MSB:** *[...] No momento em que eu vi uma das auxiliares, ela não tem formação, eu sei que ela não tem formação, ela chacoalhando bebê assim... chacoalhando o bebê... muito, para ele dormir... a qualquer custo. Então, isso a gente sabe que não pode fazer* [...]
	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho de professor	**PRR:** *Sim, me forneceu um padrão assim... como fazer assim como fazer e, se der errado, como fazer de outro jeito*.
		Autonomia	**PRR:** *Muito, muito, contribuiu muito... porque eu queria autonomia. Eu vi que eu consigo contar uma história, manter as crianças presas da forma que eu conto a história, as crianças conseguem sentar, ouvir uma história que eu conto.*
		Espaço	**CRO:** *Com certeza, contribuiu bastante, não pra ser uma professora que vou chegar na escola e vou resolver tudo, mas pra chegar na escola e observar o espaço, valorizar aquele espaço, olhar aquele espaço como algo a ser trabalhado, a ser organizado* [...]
		Experiência	**ACL:** [...] *porque, quando a gente faz estágio, a gente observa o que acha bom e o que é ruim, de acordo com que a gente estuda. Então, a gente procura levar coisas boas que aprendeu, né. Eu acredito que o jeito que elas lidam... tudo e elas me deixaram participar eu acredito ajudou na minha formação, sim.*
		Creche	**RMG:** *Ajudou, ajudou muito, porque, na instituição onde eu fiz creche... lá até hoje o professor é chamado de tia, não tem essa mudança, nem do próprio diretor, do coordenador pedagógico lá, pra que isso mude. Não tem ainda, então, eu acho que peca um pouco nesse olhar ainda das mães em relação ao professor de creche, né.*
	Formação inicial	Teoria e prática	**MBN:** *Ah... é bom, assim você relaciona como é que tá sendo na prática e como é pedido na teoria, que é uma coisa que difere bastante... que, às vezes, a gente é bem preparado na teoria e a prática acaba ficando um pouco vaga.*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Formação inicial	Reggio Emilia	**MSB:** [...] *Eu fiquei encantada com a forma que trabalha lá em Reggio Emilia, fiquei apaixonada e falei pra minhas meninas: "Eu quero, gostaria de conhecer pessoalmente." Eu vi a fala delas, eu vi a interação que acontece entre a professora, a coordenadora, a cozinheira, a atelerista, né* [...]
	Profissão de professor de Educação Infantil	Família	**RMG:** *Acho que a questão do tipo... acho que muito da responsabilidade, né, de cuidar das crianças pequenas, principalmente a relação pai e mãe, que eu vejo ali que as mães das crianças realmente vê a creche, a instituição, mesmo, como um abrigo pra cuidar, não vê muito esse lado de educar, de desenvolvimento...*

	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Interação com a professora pré-escola	**IDS:** *A professora que eu fiz estágio, ela já tinha 12 anos de experiência com a pré-escola, então, ela tinha uma bagagem ampla, estava sempre à disposição, quando eu precisava perguntar, questionar, mas, e isso... como é que vocês fazem isso?*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Formação inicial	Reggio Emilia	**MSB:** [...] *Ela nos mostrou bastante experiência de escolas com Reggio Emilia, ela trouxe vídeos, textos, mostrou inclusive imagens que ela fez ao longo da viagem que esteve na Itália, lá na escola de Reggio Emilia. [...] Eu via a fala delas, eu vi a interação que acontece entre a professora, a coordenadora, a cozinheira, a atelerista, né* [...]
	Natureza e significado		**Socialização com demais professores e alunos**
	Formação inicial	Professoras: alfabetização e contação de história	**PRR:** *Ela tava ensinando como contar uma história, parece algo simples, mas é algo que a gente tinha que aprender. Então, como contar uma história, e eu fui pra escola pra fazer estágio, [...] daí eu sugeri pra professora se eu poderia tá fazendo esse momento da contação... como lecionar... e ela deixou.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise do tema Experiências formativas, constatamos a presença irregular das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, uma vez que todas estão presentes nos relatos dos alunos, sendo que a contribuição para ser professor de Educação Infantil aparece com uma intensidade maior para as "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil". Por outro lado, nenhuma das especificidades foi verificada nos aspectos orientação dada pelo professor de estágio e socialização na disciplina de estágio, consta apenas resposta referente à socialização com demais professores e colegas. A ausência dessas especificidades foi considerada como necessidades formativas, porque, apesar de não ter sido revelada pelos alunos concluintes, a sua falta demonstra que não estão em pauta nos momentos de orientação e socialização do estágio.

Analisamos os dados obtidos com o tema Programas, projetos e parcerias referentes ao funcionamento destes, sobre as orientações recebidas e as atribuições dos alunos participantes. Por fim, averiguamos a influência dos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil.

Na análise, evidenciamos irregularidade das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no tema Programas, projetos e parcerias, pois encontramos a especificidade "características das crianças pequenas" somente na influência para ser professor de Educação Infantil. As "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" e a "rede de interações alargadas" apareceram em todos os aspectos, menos em orientações. A "integração e interações" foi parcialmente identificada nesse tema.

Contudo, não localizamos nenhuma necessidade formativa explicitada pelos alunos, apenas as que ponderamos por estarem ausentes de suas respostas, em destaque as orientações, porque a sua falta demonstra que as especificidades não estão em pauta, nos momentos de orientação, cujas respostas representativas são focalizadas no Quadro 32.

Quadro 32 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema programas, projetos e parcerias

Programas, projetos e parcerias			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Contato com a profissão	**CRO:** *Contribuiu na questão de ver o espaço, de lidar com os professores e de perceber que a gente precisa pensar na hora do planejamento, pensar na criança, sempre na criança, nunca... nunca no meu trabalho... se no meu trabalho... se eu quero terminar rápido, se eu não quero ter tanto trabalho, pensar sempre na criança...*
		Experiências com a Educação Infantil	**RMG:** *Ah... foi. Foi muito, porque no estágio a gente via assim mais na questão com a Educação Infantil, a preocupação com a questão do cuidar e tal e brincar com as crianças, essa parte da ludicidade e da criatividade tudo realmente eu fui ver ali, questão de ver os textos também, de como lidar mais assim com as crianças com mais imaginação, isso acontece, porque a criança imagina que isso... isso... e isso faz parte da criança e a gente tem que estimular, porque a infância, a gente viu ali que a infância é uma parte onde a criança desenvolve muitas coisas, em muitos aspectos.*
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Funcionamento dos programas, projetos e parcerias**
	Formação inicial	Reunião, orientação e intervenção no CELLIJ	**IDS:** [...] *A gente se reunia uma vez por semana no nosso grupo de estudo, a gente estudava teóricos da área de contação de histórias, leitura e literatura oral e preparávamos a seção de contação de histórias, que ia ocorrer em dois dias de semana pras escolas municipais e particulares aqui da região. Então, um dia nós fazíamos o encontro de estudo, e em outros dois horários alternados a gente fazia o atendimento às crianças.*
		Planejamento e aplicação na escola	**JSF:** *Eu ia na escola, duas vezes na semana, se eu não me engano, e montava planos de aula que envolvia arte na Educação Infantil* [...] *e trabalhava de uma forma diferente.*
	Natureza e significado		**Atribuições dos alunos participantes**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Auxiliar o professor	**VAC:** *Era ajudar o professor... auxiliar nas atividades que tinha que ser desenvolvidas.*
		Planejar e aplicar atividades	**CRO:** [...] *preparava a atividade e ia uma vez por semana até a escola e aplicava a atividade, depois, eu escrevia o relatório e apresentava em congresso também.*
	Natureza e significado		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Formação de professor de Educação Infantil	**JSF:** *Contribuiu bastante pra minha formação, eu posso dizer que contribuiu bastante, desde a questão de conversar com os pais, a responsabilidade de sala de aula, como professora de Educação Infantil, eu vejo que eu tenho que conciliar o brincar, o cuidar e o educar, e me fez ver isso, de uma forma muito clara, esse período de estágio que eu fiz remunerado.*
		Experiências com a Educação Infantil	**RMG:** *Valeu... valeu muito ... muito mesmo, porque aí que a gente teve experiência tanto na Educação Infantil como da pré-escola.*
		Teoria e prática	**ACL:** *Então, quando os professores falavam, elas já discutiam, é diferente você vivenciar e você só ficar na parte teórica. Então, eu acho que nessa parte esses projetos são muito bons.*

Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Funcionamento dos programas, projetos e parcerias**
	Formação inicial	Planejamento e aplicação na escola	**CRO:** [...] *eu preparava as atividades... preparava só... preparava a atividade e ia uma vez por semana até a escola e aplicava as atividades, depois, eu escrevia o relatório e apresentava em congressos também.*
	Natureza e significado		**Atribuições dos alunos participantes**
	Formação inicial	Auxiliar o professor	**VAC:** *Era ajudar o professor... auxiliar nas atividades que tinha que ser desenvolvidas.*
	Natureza e significado		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Contato com a profissão	**MSB:** *E me ajudou muito, muito mesmo, porque a gente tá ali dentro da escola, o contato com os alunos, o contato com as professoras, com os funcionários, com a coordenação pedagógica, esse grupo mesmo, quando se reunia, fazia uma troca de experiências.*
Integração e interações	**Natureza e significado**		**Funcionamento dos programas, projetos e parcerias**
	Formação inicial	Reunião, orientação e intervenção na escola	**JSF:** *Nós tínhamos orientações uma vez por semana, era eu e uma outra orientanda, ela pegava uma turma maior, eu pegava uma turma menor e eram... nós tínhamos reuniões, discutíamos os textos, falávamos das nossas experiências do projeto, do que aconteceu durante as aulas, era bem legal assim...*
	Natureza e significado		**Atribuições dos alunos participantes**
	Formação inicial	Participar de reuniões de orientação e discussão	**MSB:** *Olha, é, a gente falava um grupo de estudo, né, não sei se é exatamente essa palavra. A gente se reunia, além dos dias de intervenção na escola... a gente se reunia uma vez por semana por 4 horas aqui na universidade. Olha, o professor também era convidado a participar destas reuniões, muitos deles vinham, a supervisora na escola também vinha.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Outro destaque é para a influência dos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação, pela quantidade de vezes que contemplaram as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no entanto, não abrangeram "integração e interações".

Por fim, analisamos os dados obtidos com o tema Estratégias formativas, em busca de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil nas relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, entre a escola e a Universidade, nos momentos de colaboração entre os alunos com a escola e/ou com o professor regente. Além disso, procuramos as especificidades nas relações entre a formação teórica, a pesquisa e a prática profissional do aluno do Curso de Pedagogia na Educação Infantil e na existência de ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil.

A análise do tema Estratégias formativas revelou irregularidade das especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação infantil, já que deparamos com as "características das crianças pequenas" somente nas relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade. Ademais, as especificidades "características das

tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" e "rede de integrações alargadas" compareceram parcialmente, enquanto "integração e interações" foi localizada em todos, menos nas relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade, conforme excertos reproduzidos no Quadro 33.

Quadro 33 – Indícios de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema estratégias formativas

Estratégias formativas			
Características das crianças pequenas	**Natureza e significado**		**Relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade**
	Formação inicial	Teoria e prática	**ACL:** *As fases do egocentrismo, de às vezes um comportamento, que você pode achar, um comportamento que é... que às vezes alguém poderia julgar como agressivo, pode ser uma coisa diferente...* [...] *Então, eu acho que nessa hora eu conseguia relacionar o que eu aprendi na instituição e fazer relação daquilo comigo na instituição de ensino.*
Características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil	**Natureza e significado**		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Formação inicial	Teoria e prática	**CRO:** [...] *a gente estuda o desenvolvimento das crianças* [...] *Então, eu acredito que, quando a gente vai pra escola, a gente observa, sim, isso... até o trato com os alunos... como você vai planejar, pro nosso planejamento de aula contribuiu muito, por exemplo, eu aprendi muito isso... que eu não posso oferecer uma atividade de alfabetização para uma criança de 2 anos, porque ela não está desenvolvida cognitivamente* [...]
	Natureza e significado		**Ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor de Educação Infantil	**JSF:** *Era na pré-escola. O dia que eu ministrei aula na sala de aula, eu montei grupos na sala e expliquei num todo, desenhei na lousa, isso a professora não fazia, isso pra ela, ela falou, era uma forma nova de trabalhar, isso foi legal, porque a gente conversou e também a forma dela explicar pra mim, tipo como depois corrigir, porque, querendo ou não, no pré a forma corrigir as lições é diferente, né. Então, a forma dela corrigir os alunos foi bastante interessante pra mim aprender e a forma como expliquei para os alunos foi legal pra ela, e a gente fez essa troca.*
Rede de interações alargadas	**Natureza e significado**		**Momentos de colaboração para discussão/socialização/reflexão de problemas da Educação Infantil**
	Formação inicial	Conversas com o professor	**JSF:** *Eu tinha uma boa comunicação com as professoras da qual eu estagiei, eu tinha uma boa comunicação, as dúvidas que eu tinha, as dificuldades que eu fui vendo com os alunos, eu fui conversando com elas, então, tive essa comunicação, mas um todo, escola, diretoria, não tive essa comunicação, foi mais com o professor da sala de aula do qual me orientava.*
	Natureza e significado		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Instituições	Interação	**MAM:** *Eu percebi que nós temos que sempre... eu ia prá lá e quebrar essa minha rotina minha... mas lá tinha rotina própria de funcionário... que você percebia que não gostava do trabalho ou não se relacionava bem com os alunos, por sua vez, com os professores, mas na escola tem que se quebrar essa rotina, pensar nas crianças.*

Integração e interações	**Natureza e significado**		**Momentos de colaboração para discussão / socialização / reflexão de problemas da Educação Infantil**
	Formação inicial	Conversas com o professor da turma	**LAV:** *Tinha... mas não com escola toda, uma coisa mais informalmente, lá com o professor... se o professor procurava, nós conversávamos ali, mas não que era alguma coisa assim... formalmente, tal, "Ó, vamos discutir", era uma coisa que mais informal, que acabava comentando, mas não era uma coisa assim formal.*
	Natureza e significado		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Formação inicial	Interação	**MAM:** *Eu observei essa importância da relação aluno-professor-funcionário*.
	Natureza e significado		**Ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor de Educação Infantil	**IDS:** *No meu estágio de creche, a professora se baseava muito no RCNEI, né, quando eu fui perguntar como ela montava aquelas aulas, aqueles projetinhos dela, ela me disse que era tudo baseado no referencial, que a partir de temas do referencial ela montava os projetinhos dela e que aquela era a base teórica que ela acompanhava e que era a base teórica de quem quisesse acompanhar a creche.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

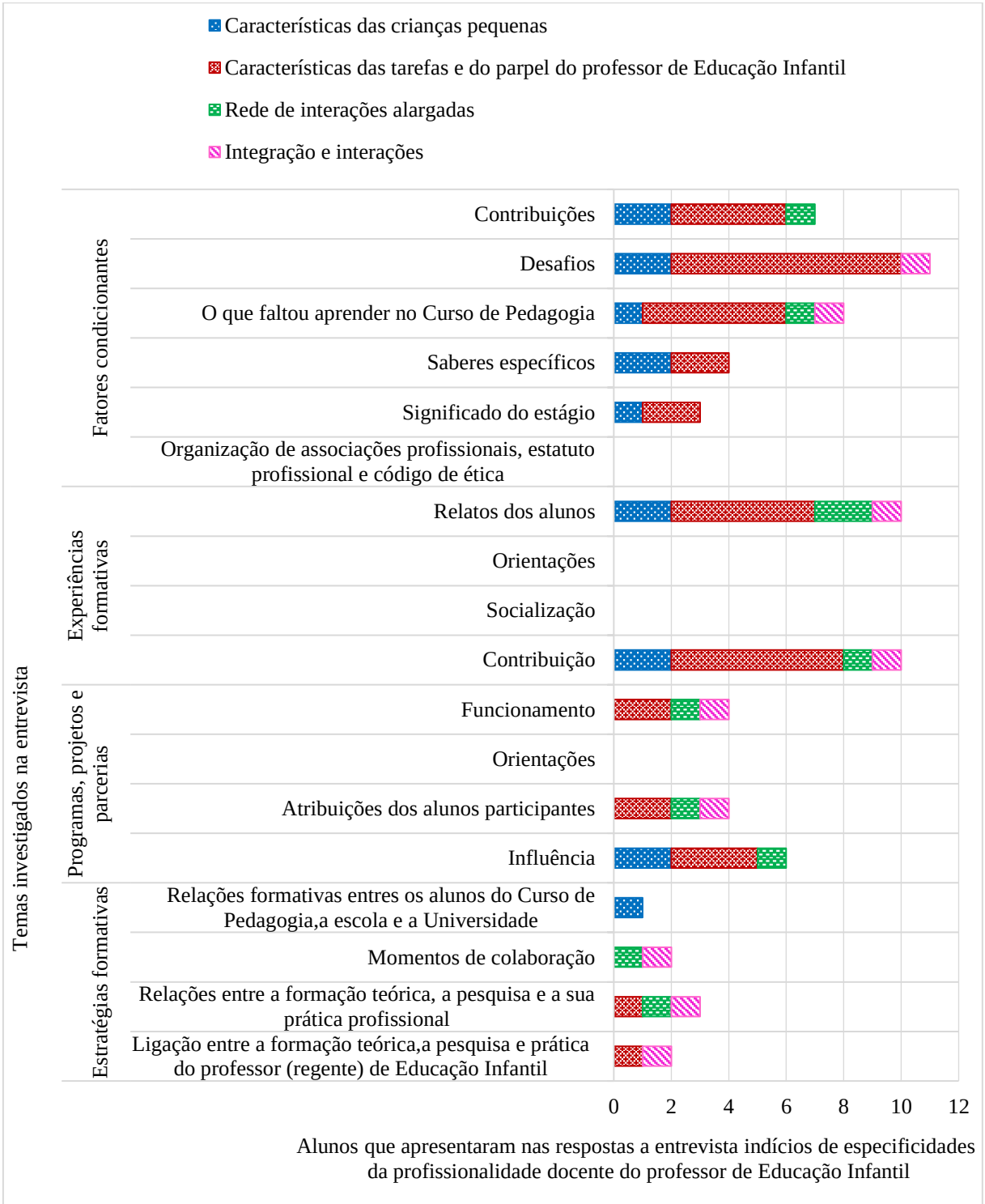
O destaque na análise desse tema foi para as relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a universidade, com apenas uma indicação e, ainda, do momento de colaboração e de ligação entre a formação teórica, para a pesquisa e prática do professor regente, evidenciado com apenas dois indícios, o que indica que essas situações são raras como estratégias formativas, tanto que as consideramos como necessidades formativas, assim como as ausências das demais especificidades nos diversos aspectos desse tema.

Desse modo, é possível afirmar que há indícios, assim como há necessidades formativas de especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, revelados pela análise dos dados obtidos com a entrevista realizada com 11 alunos concluintes do Curso de Pedagogia.

Até o momento, a análise dos dados da entrevista demonstra que as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão presentes na formação inicial implementada pelo Curso de Pedagogia, de forma irregular.

A irregularidade das especificidades pode ser notada nas "características das crianças pequenas", a qual aparece na maioria dos aspectos referentes aos temas fatores condicionantes, parcialmente em experiências formativas, apenas em influência nos programas, projetos e parcerias e somente nas relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, escola e universidade, em estratégias formativas, descritas no Gráfico 42.

Gráfico 42 – Especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A especificidade "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" consta na maioria aspectos do tema Fatores condicionantes e programas, projetos e parcerias, e, parcialmente, em Experiências formativas e Estratégias formativas.

A especificidade “rede de interações alargadas” comparece apenas nos aspectos contribuições e no que faltou aprender no Curso de Pedagogia que integra os Fatores condicionantes. Em Experiências formativas e estratégias formativas, aparece parcialmente. Já no tema Programas, projetos e parcerias, foi identificado na maioria dos aspectos.

A especificidade “integração e interações” foi encontrada nos desafios e no que faltou aprender no Curso de Pedagogia, referente ao tema Fatores condicionantes. Nas Experiências formativas e nos programas, projetos e parcerias, compareceu parcialmente, enquanto, nas Estratégias formativas, foi localizado na maioria dos aspectos.

A análise dos dados da entrevista corrobora a distribuição das especificidades de forma irregular, sendo que as “características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil” contemplaram a maior incidência de indícios e necessidades formativas, com 41 respostas, seguidas pelas “características das crianças pequenas” com 15, “rede de interações alargadas” com 10, e, por último, “integração e interações”, com 9 indicações.

A análise dos dados da entrevista confirma que a contribuição para a formação do professor de Educação Infantil, no que se refere ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é parcial, tendo em vista a distribuição irregular das especificidades em referência.

Com relação ao significado da formação inicial para os alunos, o destaque é para a formação inicial, seguida pela profissão do professor de Educação Infantil, o que reitera a preocupação dos alunos com a atuação profissional, como demonstrado nas respostas ao questionário.

É possível retomar o objetivo geral desta pesquisa, o qual consistiu em investigar a contribuição da formação inicial para a profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, até este ponto, para admitir que as especificidades indicadas por Oliveira-Formosinho (2002) estão presentes, de forma irregular, distribuídas aleatoriamente na formação inicial do professor de Educação Infantil, como constatado na análise dos dados contidos na pesquisa documental, no questionário e na entrevista, como se verá na sequência.

Com relação à análise dos dados obtidos com a pesquisa documental, a conclusão é que os indícios de especificidades estão implícitos nas propostas de reestruturação do Curso de Pedagogia, por se tratar de uma intenção de formação presente no projeto do Curso e no projeto de estágio supervisionado. Além disso, evidenciamos a ausência das especificidades “rede de interações alargadas” e “integração e interações”, de modo que as consideramos como

necessidades formativas, devido à sua ausência.

Na análise dos dados obtidos com o questionário, averiguamos que as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão irregularmente distribuídas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sendo que as "características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil" revelaram a maior incidência de indícios e necessidades formativas, enquanto "integração e interações" e "rede de interações alargadas", as menores incidências, entre os participantes do estudo.

A análise dos dados obtidos com entrevista comprovou que as especificidades da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão presentes aleatoriamente, na formação inicial realizada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, com irregularidades, assim como ocorreu no questionário. As "características das tarefas e o papel do professor de Educação Infantil" registraram a maior incidência de indícios e necessidades formativas, enquanto "integração e interações" e "rede de interações alargadas", as menores incidências, seguindo a tendência mostrada no questionário.

Os resultados até esta altura nos permitem afirmar que o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, contempla as especificidades da profissionalidade docente, de forma irregular e aleatória. Assim, a contribuição para possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente fica a desejar, se considerarmos o que é esperado desse profissional, nos dias de hoje, como a educação e os cuidados das crianças pequenas. Para isso, seriam necessários projetos de formação, tendo por base as especificidades da profissionalidade docente, como as defendidas por Oliveira-Formosinho (2002) e referendadas na pesquisa.

A seguir, examinamos as contribuições da formação inicial no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, quanto aos eixos e características da profissionalidade docente.

5.2 Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil

Em continuidade à técnica de triangulação dos dados, analisamos os "eixos e

características da profissionalidade docente", apontados por Roldão (2000, 2005) e descritos no Quadro 9[13]:

. Reconhecimento social da especificidade da função,

. Saber específico,

. Poder de decisão e responsabilização social e pública,

. Pertença a um corpo coletivo,

. Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão,

. Pertença a uma comunidade profissional.

Como já explicamos anteriormente, nesta tese, a análise abrange a Educação Infantil e os professores de Educação Infantil, considerando a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência das crianças pequenas, cuja perspectiva é a de desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. Igualmente, denominamos os indicadores de profissionalidade docente como "eixos e características da profissionalidade do professor de Educação Infantil", indicados por Roldão (2000, 2005), uma vez que esses profissionais apresentam, ao mesmo tempo, semelhanças e diferenças com os demais professores. Contudo, sabemos que os eixos e características não existem isoladamente, mas em concordância com as especificidades da profissionalidade docente destacadas por Oliveira-Formosinho (2002).

O "reconhecimento social da especificidade da função" é o primeiro eixo preconizado por Roldão (2005), que, no contexto atual da Educação Infantil, exige profissionais que exerçam a função de professor de Educação Infantil com a capacidade de cuidar e educar as crianças pequenas, além de se responsabilizar pelos objetivos da 1ª Etapa da Educação Básica. Essa exigência impõe que as atividades docentes desenvolvidas por esses profissionais sejam específicas para o atendimento às características das crianças, de acordo com a faixa etária.

O "saber específico" é o segundo eixo indicado por Roldão (2005), tido como fundamental para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes pelos professores de Educação Infantil, cuja intenção é a de educar e cuidar as crianças pequenas. Dessa forma, é preciso ter um saber específico que leve em conta as características das crianças

[13] Quadro 9 – Profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

pequenas, para ser professor de Educação Infantil, o que impõe um rompimento com o que era necessário para o exercício da profissão de professor da Educação Infantil até há pouco tempo, já que não havia a concordância legal e da literatura da área em relação a tais exigências.

O "poder de decisão e responsabilização social e pública" é o terceiro eixo sugerido por Roldão (2005), o qual ocorre com a prestação de contas do trabalho docente realizado pelo professor de Educação Infantil junto às famílias das crianças e à sociedade. Para isso, o profissional demonstra uma intencionalidade educativa no planejamento e nas ações com as crianças, além de justificar a necessidade desse trabalho docente. Para Roldão (2005), esse eixo está relacionado ao controle sobre a atividade docente e a autonomia do exercício da profissão, o que exige do profissional a capacidade de tomar decisões e de se responsabilizar pela educação das crianças pequenas, considerando o contexto social e público, que inclui os direitos das crianças a Educação Infantil.

A "pertença a um corpo coletivo" é o quarto eixo indicado por Roldão (2005), que na pesquisa, envolverá, além das instituições responsáveis pela Educação Infantil, creches e pré-escolas, o contexto de formação do professor de Educação Infantil, como o estágio e a formação no Curso de Pedagogia. É revelado pelo compartilhamento do exercício da função e de saberes específicos da profissão de professor de Educação Infantil quando analisam, refletem e tomam decisões práticas como um profissional de ensino.

A "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" é a primeira característica, dentre as propostas por Roldão (2000), que, ao considerar o contexto atual das creches e pré-escolas e, no caso da investigação, se refere às trocas entre os alunos, com seus professores do Curso e, no estágio, com os professores das instituições de Educação Infantil. Essa característica implica uma interação que vai além da teoria, perpassa a construção de saberes específicos, a partir da reflexão sobre como ser professor de Educação Infantil e como atuar para atender as crianças pequenas, em suas necessidades relacionadas aos cuidados e à educação, cuja perspectiva é a de desenvolvimento da profissionalidade docente.

A "pertença a uma comunidade profissional" é a segunda característica apontada por Roldão (2000), a qual se junta aos outros eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil e fortalece as especificidades características das tarefas e o papel de educadora de infância, a rede de interações alargadas e a integração e as interações, ao mesmo tempo em que valida a profissão daquele que cuida e educa as crianças pequenas, por meio do reconhecimento como integrante de uma comunidade profissional.

Diante disso, analisamos em triangulação a existência de indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na formação inicial dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, conforme segue na pesquisa documental, no questionário e na entrevista.

5.2.1 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental

Na pesquisa documental, apresentada na Seção 4 e realizada a partir dos dados obtidos nos dois volumes do Processo de Reinstalação do Curso nº 185/86, nos oito volumes do Processo de Reorganização do Curso nº 569/93 e no Projeto do Curso de Pedagogia de 2015, no período de 2001 a 2007, que definiu a formação dos sujeitos participantes desta pesquisa, prescrevendo o projeto do curso e o do estágio para a formação dos sujeitos participantes, foi possível perceber nuances dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Para isso, levamos em conta as propostas de 2004, de agosto de 2006 e de dezembro de 2006, verificando a existência de indícios dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Na análise de dados presentes na pesquisa documental, assim como na análise das especificidades, não constatamos muitas diferenças entre as propostas apresentadas no perfil de formação e nas estratégias formativas, com destaque para o atendimento das crianças e para o fazer pedagógico adequado às suas necessidades na proposta de dezembro de 2006. A situação é muito próxima à identificada por Santos (2008), quando verificou que, de 2000 a 2005, as propostas pedagógicas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

É possível afirmar que existem indícios implícitos de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nas três propostas de reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, com exceção da segunda característica, “pertença a uma comunidade profissional”, uma vez que nenhuma indicação demonstrou esse pertencimento, conservavam os mesmos objetivos, perfil do profissional a ser formado e estrutura curricular, conforme o Quadro 34.

Essa ausência foi considerada como necessidade formativa, porque a sua falta pode condicionar o desenvolvimento da profissionalidade docente dos futuros professores de Educação Infantil.

Quadro 34 – Indícios dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na pesquisa documental

Reestruturação do Curso de Pedagogia				
Reconhecimento social da especificidade da função / Saber específico / Poder de decisão e responsabilização social e pública / Pertença a um corpo coletivo / Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Aspectos**	**Proposta de 2004**	**Proposta de agosto de 2006**	**Proposta de dezembro 2006**
	Projeto do Curso / Perfil profissional	Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.	Atuação em diferentes espaços e níveis educacionais.	Formação do pedagogo para atuação em instituições de ensino e educação que atendem a infância de 0 a 12 anos.
	Projeto de estágio / Estratégias formativas	Elaboração e realização de um projeto de trabalho pelos alunos; Construção do conhecimento com o repensar crítico da prática; Tematização e problematização da prática docente.	Elaboração de propostas de trabalho ou de projetos no futuro campo de atuação; Elaboração e utilização de instrumentos de avaliação adequados à educação infantil; Observação e participação em situações de prática de ensino; Reflexão crítica; Problematização de situações da prática com referência na teoria; Tematização da prática.	Elaboração de projetos e um fazer pedagógico no estágio de Educação Infantil, coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social e educativo das crianças pequenas; Realização de projetos junto às crianças da creche e pré-escola; Compartilhamento das propostas e desenvolvidas no estágio; Reflexão crítica; Problematização de situações da prática; Tematização da prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do processo de Reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, sob nº 569/93.

Os indícios implícitos identificados nas três propostas foram subentendidos na intenção de formação do Curso de Pedagogia e nas estratégias formativas. No entanto, não há garantia de que tenham ocorrido, na prática formativa, até porque, segundo Sousa (2006), Rodrigues (2003) e Oliveira (2009), o Curso de Pedagogia apresenta desafios a serem superados na sua organização e estruturação, com relação à fragmentação e a descontinuidades das políticas públicas, o que foi agravado pela Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006), como uma política alinhada ao neoliberalismo, segundo Albuquerque, Hass e Araújo (2013). Além disso, Santos (2008) analisou o projeto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, e, assim como neste trabalho, percebeu a dificuldade de transposição daquilo que foi previsto para a prática formativa com os alunos.

Essa constatação nos preocupa, porque concordamos com Almada (2011), quando salienta que a formação inicial é recomendada pelo capital e que isso tem repercussões na

construção de conhecimentos pelos alunos e consequências em situações profissionais futuras, além da educação e cuidados das crianças pequenas.

A presença dos eixos e características é condição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, pois a relevância social exige a profissionalidade do professor para atuação na Educação Infantil, o que, para Roldão (2010), ocorre com a construção de conhecimentos e reconstrução de sua práxis do ensino - eis o que a autora chama de missão teórica dos professores. Desse modo, a suspeita de que os indícios implícitos identificados não garantem a formação dos alunos, como a defendida na tese, será confirmada ou não com a análise dos dados do questionário e com a entrevista que foi realizada no final do curso com os alunos da turma 2011-2015, em busca de eixos e características que evidenciem o desenvolvimento da profissionalidade docente.

5.2.2 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no questionário

Nos dados obtidos com o questionário, já apresentado na Seção 4 e respondido por 67 alunos da turma 2011-2015, foi possível analisar os eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, em temas como a realização do estágio supervisionado, ser professor de Educação Infantil e trabalho do professor de Educação Infantil, focalizados em tabelas e gráficos.[14]

Iniciamos essa análise com o tema Realização do estágio, avaliando os eixos e as características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, nas respostas dos alunos referentes às suas aprendizagens (Quadro 35).

Quadro 35 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado

Realização do estágio supervisionado			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza / significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 25-diurno: *Cuidado, conteúdo e um pouco de prática.*

[14] As respostas dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, ao questionário constam da pesquisa exatamente como foram escritas pelos respondentes.

Saber específico	**Natureza / significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Crianças	Cuidados físicos com as crianças	Suj. 35-noturno: *Muitas coisas, como trocar fraldas de bebês, alimentá-los corretamente e outros.*
		Características das crianças	Suj. 48-noturno: *Que estão em uma fase de descobertas e se a professora não souber lidar, pode ser ruim.*
	Profissão de professor	Profissão de professor	Suj. 25-diurno: *As principais funções do professor, os cuidados com as crianças e as responsabilidades*.
		Formação específica	Suj. 13-diurno: *Que as crianças precisam muito de educadores qualificados e comprometidos com eles*.
		Trabalho pedagógico	Suj. 29-diurno: *Que brincadeira é essencial*.
		Rotina	Suj. 15-diurno: *A organizar as salas, preparar os espaços, os horários e as atividades, bem como as brincadeiras, hora de dormir.*
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza / significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 11-diurno: *Que crianças não devem sofrer com métodos de apostilamento*.
	Crianças	Interação com as crianças	Suj. 26-diurno: *Que crianças precisam da participação dos professores nas atividades para maior interação de todos*.
		Características das crianças	Suj. 40-noturno: *Muitas coisas importantes que ocorrem nessa fase de até 3 anos de idade, e aprendi também diversas maneiras de lidar com esta fase*.
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza / significado**		**Aprendizagens adquiridas pelos alunos**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Profissão de professor	Suj. 06-diurno: *Tive uma ótima experiência, passei por professores que gostam do que fazem e aprendi que trabalhar com crianças é uma nova experiência a cada dia*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No quadro 36 apresentamos àquilo que os alunos mencionaram ter faltado como aprendizagem no estágio (Quadro 36).

Quadro 36 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Realização do estágio supervisionado

Realização do estágio supervisionado			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza / significado**		**Falta de aprendizagens**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Formação específica	Suj. 65- noturno: *A verdadeira formação da creche, tanto de cuidar como educar, de profissionais com formação*.
		Trabalho pedagógico	Suj. 37-noturno: *Quais atividades pedagógicas devam ser realmente desenvolvidas para com essa faixa etária*.
Saber específico	**Natureza / significado**		**Falta de aprendizagens**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 35-noturno: *A musicalidade na creche, percebi que ficou muito ausente, não pude aprender.*
		Rotina	Suj. 32-noturno: *O tempo observado não permitiu observar com maior profundidade a rotina das crianças, bem como participar da preparação dessas atividades.*

		Profissão de professor de Educação Infantil	Suj. 14-diurno: *Acredito que me faltou aprender como se lidar com bebês no berçário.*
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza / significado**		**Falta de aprendizagens**
	Crianças	Características das crianças	Suj. 11-diurno: *Muito!!! A infância principalmente os primeiros anos de vida precisa ter um olhar especial*.
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza / significado**		**Falta de aprendizagens**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	Suj. 39-noturno: *Como o professor planeja as aulas*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise efetuada, notamos a distribuição irregular dos eixos e características no tema Realização do estágio, uma vez que não encontramos indícios e nem necessidades formativas referentes ao eixo "pertença a um corpo coletivo" e à característica "pertença a uma comunidade profissional". Os demais eixos e características estão presentes tanto na aprendizagem como na falta de aprendizagem durante o estágio.

No tema Realização do estágio, existem mais indicações de aprendizagens conseguidas do que da falta de aprendizagens, todavia, a ausência dos demais eixos e características é um sinal de necessidades formativas, os quais podem não ter aparecido, porque os alunos não os perceberam na formação inicial como importantes para sua formação, visto que, nas aprendizagens, também não foram mencionados.

No tema Ser professor de Educação Infantil, avaliamos os eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes nas respostas relativas ao que os alunos consideraram como mais significativo e àquilo que mencionaram ter sido a razão da muita motivação para ser professor de Educação Infantil (Quadro 37).

Quadro 37 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil

Ser professor de Educação Infantil			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Criança	Formação na creche	Suj. 29-diurno: *Ver como a creche contribui na formação de capacidades intelectuais e emocionais.* PQ: *NR.*
	Formação inicial	Contato com a futura	Suj. 37-noturno: *Significante – é o contato real com as crianças e suas realidades, como também a realidade da profissão. Algo prazeroso e que gosto de fazer.* PQ*: Porque*

		profissão	*quero poder contribuir com a educação dos alunos a que estiverem comigo e fazer a diferença em suas vidas no que diz respeito a sua educação e formação do ser cidadão.*
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho docente	Suj. 65-noturno: *Os conteúdos de cada ano, a maneira de organização do professor e da coordenação em relação à conteúdos e horários.* PQ: *Como estagiei em escola particular, é organizado, gostaria de realizar em escola pública*.
	Natureza e significado		**Muito motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Trabalhar com as crianças	Suj. 11-diurno: *Porque é uma fase de grande desenvolvimento para as crianças e gostaria de participar da aquisição de conhecimento.*
	Profissão do professor de Educação Infantil	Educação melhor	Suj. 20-diurno: *Sinto-me motivada por fazer a diferença na educação.*
Saber específico	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Crianças	Interações com as crianças	Suj. 66-noturno: *Ver como é a rotina de uma escola, ver como é a convivência entre as crianças, ver como elas aprendem.* PQ: *NR*
	Formação inicial	Contato com a futura profissão	Suj. 33-noturno: *Trabalhar com crianças de 0 a 2 anos*. PQ: *É a faixa etária que mais me encanta e quando eu fui trabalhar com ela, eu vi que era muito mais significativo do que imaginava.*
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Crianças	Interações com as crianças	Suj. 48-noturno: *Ver a relação professor aluno, o carinho entre eles.* PQ: *Porque acredito que isso é fundamental para o crescimento tanto profissional da prof. Quanto crescimento/ desenvolvimento da própria criança. Professor legal = maior vontade de aprender.*
	Natureza e significado		**Muito motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Profissão de professor de Educação Infantil	Suj. 25-diurno: *Por achar a profissão de extrema importância e entender um pouco das necessidades educacionais locais e em nível nacional.*
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Formação inicial	Contato com a futura profissão	Suj. 41-noturno: *Conhecer a forma de trabalho dos professores, ao que fazem um bom trabalho*. PQ: *Porque posso usar isso quando atuar.*
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para a formação profissional**
	Formação inicial	Contato com a futura profissão	Suj. 16-diurno: *Aprender com os mais capacitados*. PQ: *Porque faz com que eu cresça cada vez mais.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No quadro 38 apresentamos o que foi mais frustrante no estágio e, ainda, àquilo que salientaram ter sido a razão da pouca motivação para ser professor de Educação Infantil.

Quadro 38 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Ser professor de Educação Infantil

Ser professor de Educação Infantil			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Profissão de professor	Trabalho docente	Suj. 43-noturno*: O tempo que passei ouvindo o Patati e o Patatá*. PQ: *Não vejo que esse é o caminho*.
		Desvalorização profissional	Suj. 55-noturno: *Desvalorização do professor de Educação Infantil.* PQ: *Porque acham que a profissão do prof. Educação Infantil.*
	Natureza e significado		**Pouco motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Formação	Suj. 07-diurno: *Não sei se estou apta para realizar bem a profissão.*
	Profissão de professor	Falta de reconhecimento	Suj. 22-diurno: *Por falta de valorização tanto da sociedade, quando dos poderes públicos*.
Saber específico	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Crianças	Interação com as crianças	Suj. 08-diurno: *Ver que os educadores do berçário não interagem com as crianças, não dão atividades para elas, e não brincam com elas.* PQ: *Acho de extrema importância o educador, interagir com as crianças, mesmo bebês, conversar com elas, brincar.*
	Profissão de professor	Descompromisso profissional	Suj. 13-diurno: *Ver como muitos profissionais não têm consciência do seu papel/função.* PQ: *NR*
	Natureza e significado		**Pouco motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Falta de perfil para lidar com crianças	Suj. 03-diurno: *Acredito não ter jeito de lidar com as crianças*.
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Desvalorização profissional	Suj. 33-noturno: *Tentar explicar para os pais que nós não éramos tias e sim professoras, utilizar diversas justificativas e os pais não compreenderem do mesmo jeito*. PQ: *Parece bobagem para quem não é da área, mas isso é uma maneira muito forte e clara de desvalorização do professor.*
		Trabalho docente	Suj. 53-noturno: Em um determinado lugar, não poder deixar as crianças correr / brincar. PQ: A brincadeira é fundamental.
	Natureza e significado		**Pouco motivado para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Falta de reconhecimento	Suj. 47-noturno: 1*) Má gestão dos dirigentes do município, 2) Professor muito cobrado e pouco ouvido, 3) Baixa remuneração para a grande responsabilidade assumida...*
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Frustrante no estágio para a formação profissional**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Descompromisso profissional	Suj. 06-diurno: *Presenciar profissionais que não gostam do que fazem.* PQ: *Porque quando os professores não gostam do que fazem causam desestímulo aos alunos e aos outros que trabalham juntos.*
		Desvalorização profissional	Suj. 45-noturno: *A desmotivação de alguns profissionais*. PQ: *Há pessoas sem perspectiva do futuro e quando encontram pessoas que querem mudar tendem a fazer de tudo para desanimá-las.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A análise (Quadro 38) revelou irregularidade dos eixos e características da

profissionalidade docente no tema Ser professor de Educação Infantil. A característica "pertença a uma comunidade profissional" foi constatada apenas no que se refere ao significado para ser professor de Educação Infantil.

Os eixos "reconhecimento social da especificidade da função" e "poder de decisão e responsabilização social e pública" foram identificados em todos os aspectos; o "saber específico" não foi localizado na razão da muita motivação para ser professor de Educação Infantil, enquanto a característica "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" não foi encontrada no que tange à motivação para ser professor de Educação Infantil, e a "pertença a uma comunidade profissional" obteve somente uma resposta relacionada ao significado do estágio para sua formação. Não localizamos nenhum indício e nenhuma necessidade formativa no eixo "pertença a um corpo coletivo".

Consideramos as ausências de eixos e características como necessidades formativas, apesar de não terem sido evidenciadas pelos alunos, no questionário, o que pode ter ocorrido por não fazer parte de seu contexto formativo.

A análise mostra ainda uma distribuição irregular dos eixos e características em referência e baixo número de alunos que explicaram sua motivação para ser professor de Educação Infantil.

A análise do tema "Trabalho de professor" revelou a presença de eixos da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, quando os alunos foram questionados sobre a satisfação (Quadro 39).

Quadro 39 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Trabalho do professor de Educação Infantil

Trabalho do Professor de Educação Infantil			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho de professor**
	Exercício profissional	Ensinar para que as crianças aprendam	Suj. 04-diurno: *Poder ensinar as crianças como um todo.* PQ: *Porque eu gosto do que eu escolhi, e quero poder fazer a diferença na educação infantil.*
		Formação da criança	Suj. 62-noturno: *Atuar na formação das crianças.* PQ: *Porque o bom trabalho e dedicação, além do respeito pelas crianças será decisivo para a aprendizagem dos alunos.*
		Desenvolvimento das crianças	Suj. 06-diurno: *Trabalhar diretamente com crianças. Participar do desenvolvimento integral de crianças.* PQ*: Porque já tive experiência nesse meio e presenciei aspectos como esses*.
Saber específico	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho de professor**
	Exercício profissional	Formação da criança	Suj. 07-diurno: *Contribuir para uma boa formação das crianças*. PQ: *NR*

		Desenvolvimento das crianças	Suj. 26-diurno: *Contribuir para com o sucesso do desenvolvimento das crianças*. PQ: *no meu trabalho procurarei a realização de atividades que promovam o desenvolvimento e participação de todos.*
		Ensinar para que as crianças aprendam	Suj. 08-diurno: *Estar com as crianças, conviver com elas, ensiná-las*. PQ: *Porque gosto muito de crianças e ensinar*.
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho de professor**
	Exercício profissional	Avaliação	Suj. 60-noturno: *Enxergar o desempenho dos alunos.* PQ: *Porque este é o papel deste profissional.*
		Desenvolvimento das crianças	Suj. 27-diurno: *Ver a importância que tive para a vida daquela criança*. PQ: *A Ed. Infantil auxilia no desenvolvimento da cça, e isso traz efeitos positivos na vida do aluno.*
		Ensinar para que as crianças aprendam	Suj. 23-diurno: *Ver os pequenos aprenderem, sua alegria, suas reações e ações.* PQ: *Gosto de observar as crianças, estar com elas e lhes proporcionar momentos onde se expressem, brinquem...*
Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Satisfações no trabalho de professor**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho profissional e coletivo	Suj. 35-noturno: *Um bom salário, troca de ideias com professores e gestores.* PQ: *Porque quando recebe-se bem, o indivíduo se sente motivado e com estímulo no que faz, e também a troca de experiências e ideias é bom para a realização de um trabalho.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

No quadro 40 apresentamos as dificuldades no trabalho como professor de Educação Infantil na visão dos alunos do Curso de Pedagogia.

Quadro 40 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Trabalho do professor de Educação Infantil

Trabalho do Professor de Educação Infantil			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Crianças	Especificidades das crianças	Suj. 32-noturno: *Mesmo tendo o conhecimento teórico, ainda falta a prática diária nesse nível de ensino, sendo que cada sala, cada aluno, tem uma especificidade diversa, além da ótica da escola e o modo de trabalho. Cada criança possui uma especificidade diferente e exige do professor se adequar e buscar novos meios para atender suas necessidades.*
		Educação	Suj. 39-noturno: *Adaptação e imposição correta de regras e limites.*
		Cuidado	Suj. 03-diurno: *Cuidar*.
	Instituições	Função da Educação Infantil	Suj. 19-diurno: *Conscientização da importância da educação infantil para seus filhos, como uma modalidade que as insere na busca de uma formação ampla e social.*
	Família	Falta de apoio	Suj. 35-noturno: *Fazer com que a família tenha confiança no meu trabalho para que seja capaz de contribuir "trabalhar junto".*

	Exercício profissional	Educação das crianças	Suj. 29-diurno: *Estar atenta as dificuldades de todos os alunos.*
		Cuidar das crianças	Suj.03-diurno: *Não levar jeito para "cuidar" das crianças.*
Saber específico	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Crianças	Especificidades das crianças	Suj. 01-diurno: *As especificidades de cada criança*.
		Cuidado	Suj. 03-diurno: *Cuidar*.
		Educação	Suj. 19-diurno: *Muitas dificuldades, em minha opinião, pois acredito que a faculdade não me ofereceu uma formação densa, ampla e teórico-prática para atuar nesta área. Saber lidar/educar no cotidiano com elas*.
	Família	Papel do professor de Educação Infantil	Suj. 39-noturno: *Atender a criança da melhor maneira e convencer a família disso*.
	Si mesmo	Especificidades das crianças	Suj. 20-diurno: *Saber lidar com as diferenças*.
		Cuidar das crianças	Suj. 03-diurno: *Não levar jeito para cuidar das crianças*.
		Papel do professor de Educação Infantil	Suj. 12-diurno: *A postura, como lidar nas diversas situações.*
		Ser professor	Suj. 60-noturno: *Não me vejo hoje numa faculdade, e amanhã acabar babá numa creche*.
	Exercício da profissão	Cuidar das crianças	Suj. 60-noturno: *Desmotivador ser tratado como alguém que só cuida.*
		Papel do professor de Educação Infantil	Suj. 14-diurno: *Dificuldade em lidar com os bebês*.
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Crianças	Inclusão	Suj. 36-noturno: *Caso haja na sala crianças com deficiências, acho que essa será minha maior dificuldade, para garantir que essa criança tenha uma aprendizagem adequada.*
	Família	Função da Educação Infantil	Suj. 19-diurno: *Conscientização da importância da Educação Infantil para seus filhos, como uma modalidade que as insere na busca de uma formação ampla e social.*
	Instituição	Atuação profissional	Suj. 19-diurno: *Correlacionar teoria e prática, em uma verdadeira atuação comprometida com aspectos políticos e éticos da Educação Infantil.*
	Exercício da profissão	Cuidar das crianças	Suj. 60-noturno: *Desmotivador ser tratado como alguém que só cuida.*
Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Si mesmo	Papel do professor de Educação Infantil	Suj. 25-diurno: *Por aprender na prática o que é ser professora e a importância do meu papel.*
	Instituição	Falta de apoio	Suj. 13-diurno: *Apoio/ diálogo/ trabalho coletivo*.

Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Instituição	Falta de apoio	Suj. 42-noturno: *Em ter apoio do diretor e de superiores e colegas de profissão*.
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Dificuldades para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil**
	Si mesmo	Salariais	Suj. 11-diurno: *Questão salarial*.
	Exercício da profissão	Salário	Suj. 29- diurno: *Condições de trabalho: baixo salário*.
		Reconhecimento social	Suj. 34-noturno: *É uma profissão cansativa e pouco valorizada, infelizmente*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise do tema Trabalho do professor de Educação Infantil, constatamos a presença de todos os eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, entretanto, de forma irregular, porque não localizamos indícios de satisfação relacionados às características "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" e "pertença a uma comunidade profissional".

Os eixos e as características estão distribuídos irregularmente e as dificuldades para assumir o trabalho como professor de Educação Infantil se destacam, porque foram mencionadas intensamente pelos alunos, com a presença de todos os eixos e as características desproporcionais entre si, evidenciando necessidades formativas que, somadas às não localizadas no aspecto satisfação, indicam o quanto os alunos se sentem despreparados para assumir o trabalho de professor de Educação Infantil, apresentando preocupação com a futura profissão, com as crianças e com o exercício profissional, diferentemente do que foi verificado por Ens, Gisi e Eyng (2011).

A análise dos dados do questionário, até este ponto, desvela indícios e necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no questionário aplicado aos 67 alunos do Curso de Pedagogia, mas presentes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, de forma irregular.

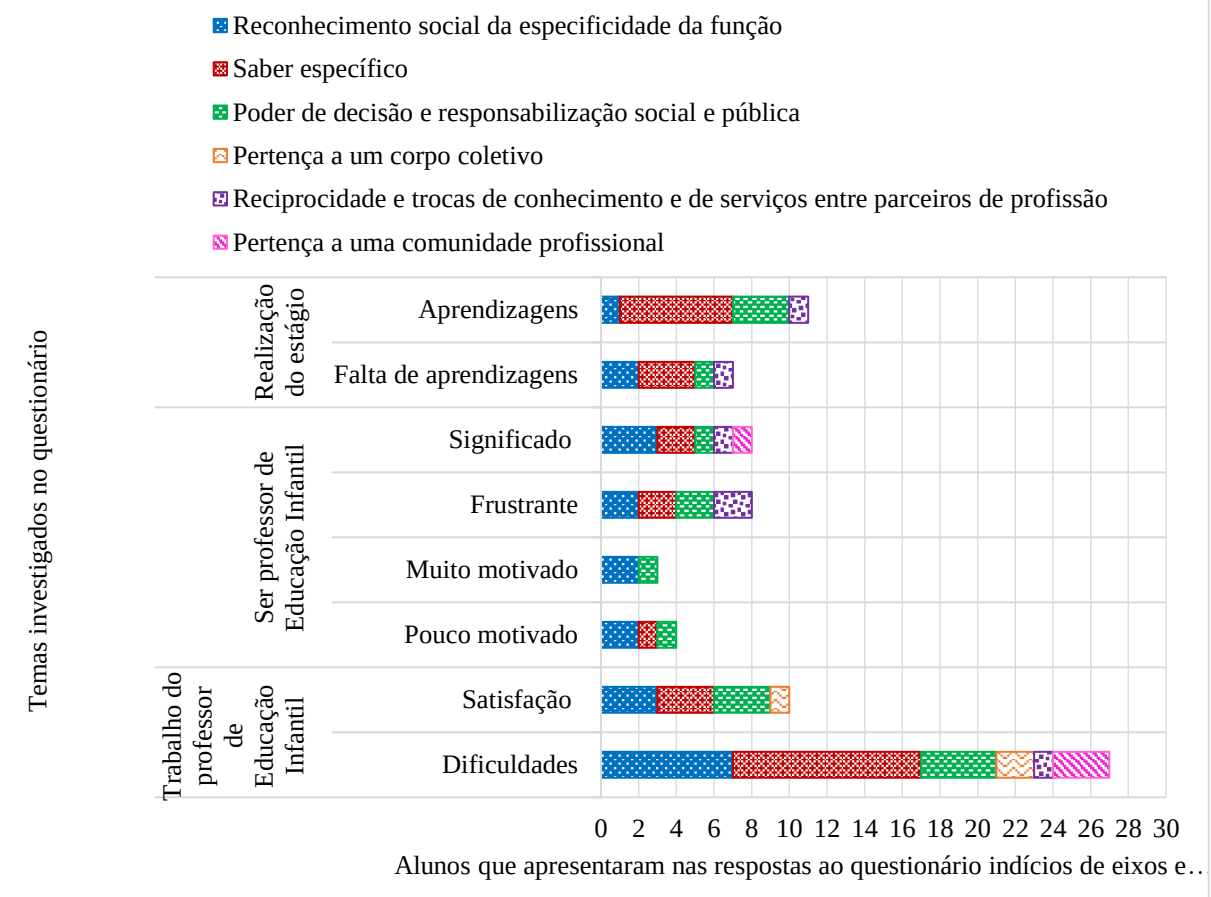
Os eixos "reconhecimento social da especificidade da função" e "poder de decisão e responsabilização social e pública" se destacam por aparecerem em todos os temas, tanto na forma de indícios como de necessidades formativas, porém, com variação de quantidades. Enquanto o eixo "saber específico" não comparece no aspecto muito motivado para ser professor de Educação Infantil e "pertença a um corpo coletivo", foi identificado apenas no

tema Trabalho do professor de Educação Infantil.

A característica “reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão” é encontrada no tema Realização do estágio e, parcialmente, nos demais. A característica “pertença a uma comunidade profissional” aparece somente no significado para ser professor de Educação Infantil e nas dificuldades que os alunos terão para assumir o trabalho como professor de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, os eixos e características apresentados pelos alunos no questionário, descritos no gráfico 43, se encontram distribuídos de maneira irregular, na formação inicial, sendo que o “saber específico” teve a maior incidência de indícios e necessidades formativas com 27 respostas, seguido pelo “reconhecimento social da especificidade da função”, com 22, o “poder de decisão e responsabilização social e pública”, com 16, “reciprocidade e trocas de conhecimentos e de serviços entre parceiros de profissão”, com 6, “pertença a uma comunidade profissional”, com 4, e “pertença a um corpo coletivo”, com apenas 3.

Gráfico 43 – Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com relação ao significado, o destaque é para a profissão do professor de Educação Infantil presente em quase todos os aspectos investigados no questionário, com exceção para as dificuldades, seguida pelas crianças e o exercício profissional, o que demonstra a preocupação dos alunos com a futura profissão, de sorte que as necessidades formativas evidenciadas no questionário merecem atenção especial dos formadores, conforme se observa no Gráfico 43, o que nos faz concordar com Santos (2008), quando afirma que o estágio precisa ser reorganizado, para contribuir com a formação profissional, após analisar em sua pesquisa o significado do estágio.

A análise do questionário revela que a contribuição para a formação do professor de Educação Infantil, no que concerne ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é parcial, o que deixa a desejar quanto ao desenvolvimento profissional na formação inicial, pois se trata de um momento especial para a apropriação de eixos e características da profissionalidade.

5.2.3 Análise dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil na entrevista

A análise dos dados obtidos com a entrevista[15], apresentada na Seção 4, feita com 11 alunos da turma 2011-2015, constituída de 67 participantes da pesquisa, permitiram perceber nuances de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nos temas Fatores condicionantes, Experiências formativas, Programas, projetos e parcerias e, ainda, nas Estratégias formativas da formação do professor de Educação Infantil, conforme Apêndice B.

Iniciamos a análise pelo tema Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil, para examinar as experiências dos 11 alunos participantes, suas contribuições, os saberes específicos para ser professor de Educação Infantil, o significado do estágio para sua formação e, ainda, indícios de presença de organização de associações profissionais, o estatuto profissional e o código de ética, conforme consta no Quadro 41.

[15] As respostas dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, à entrevista constam da pesquisa exatamente como foram dadas pelos respondentes.

Quadro 41 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no tema Fatores condicionantes

Fatores condicionantes			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Saberes específicos**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**MBN:** *Só que, nessa parte, a faculdade deu uma base boa pra gente, como que você tem que atuar, tipo assim abrir sua mente que não é só aquilo, que tem várias coisas que você pode trabalhar, vários projetos que você pode trabalhar com as crianças.*
	Natureza e significado		**Significado do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Ser professor de Educação Infantil	**IDS:** *O meu estágio teve sentido pra mim, sim*. [...] *Ajudou... ajudou, porque a minha visão de creche, quando eu entrei no curso de Pedagogia, era visão antiga de creche de quando eu fui pra creche, a minha mãe trabalhou em creche, então, ter uma outra visão de creche, uma visão diferente, como um trabalho elaborado, um negócio bem feito, fez a diferença pra mim...*
Saber específico	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho de professor do professor de Educação Infantil	**LAV:** *Por exemplo, o fato de eu chegar numa sala, uma das contribuições... de não avaliar uma criança da Educação Infantil da mesma maneira que eu avalio lá uma criança, um aluno meu do Ensino Médio, a questão da prova, questão dos números. Isso eu acredito que eu consegui aprender, durante o curso, a forma de avaliar outro estudante de um outro ciclo, eu acho que é isso.*
	Criança	Observação de criança	**RMG:** *Eu acho que, na Educação Infantil, essa questão do desenvolvimento, né, eu acho que a gente observando assim... a gente olha a criança, mas vê como ela aprende, como ela se desenvolve, a questão do social também* [...]
	Natureza e significado		**Saberes específicos**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**MSB:** [...] *Como eu te falei, que atividades proporcionar, que tipo de conhecimento proporcionar em cada fase, tudo isso foi posto* [...]
	Crianças	Crianças	**JSF:** *A meu ver, não, a meu ver, acho que as matérias que a faculdade oferece trabalham com isso, desde a questão do brincar* [...]
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho de professor do professor de Educação Infantil	**MSB:** *A questão do cuidar-educar, que é uma questão muito, assim, forte na Educação Infantil, porque muitos professores da creche e da Educação Infantil, principalmente da creche, que é de 0 a 3, elas não aceitam ou não se aceitam* [...] *elas acham que não é função delas trocar fraldas, dar mamadeira, o cuidar...* [...] *A criança está lá, ela está sob a minha responsabilidade, ela está numa fase em que ela usa fralda, eu preciso trocar fraldas, se ela precisa dar comidinha na boca, eu vou dar comidinha na boca...*

Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Organização de associações profissionais, o estatuto profissional e código de ética**
	Formação inicial	Disciplina	**VAC:** *O que eu aprendi? Que é importante trabalhar junto com os outros, que o trabalho coletivo é muito importante, é... difícil falar... que é importante ter ética, essas coisas assim...*
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Contribuições do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho de professor do professor de Educação Infantil	**IDS:** *O que foi mais significativo na minha experiência da creche foi a forma como a professora... tratava as crianças* [...] *ela colocava ali as atividades mais pedagógicas e, com muita paciência, explicava e aplicava essa atividade, mesmo que as crianças não estavam entendendo ou estavam dispersos, ela ia pouco a pouco... trazia as crianças* [...]
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Significado do estágio para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Ser professor de Educação Infantil	**JSF:** *Eu vejo que eu tenho mais afinidade com Educação Infantil, tanto que eu passei no concurso para professor de Educação Infantil na Prefeitura da minha cidade. Então, eu acho que os estágios tiveram essa influência muito forte significativa na minha formação*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Analisamos os dados obtidos referentes à existência de desafios e ao que faltou aprender, no Curso de Pedagogia e no estágio para ser professor de Educação Infantil e, ainda, indícios de presença de organização de associações profissionais, o estatuto profissional e o código de ética, sendo que localizamos necessidades formativas referentes aos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, conforme Quadro 42.

Quadro 42 – Necessidades formativas de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes no tema Fatores condicionantes

Fatores condicionantes			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Formação inicial	Formação	**ACL:** *Então, eu acho que o professor tem que ter uma formação muito boa pra isso e ser muito profissional, separar as coisas, ali, ele tem que ser um bom profissional, tem que entender o desenvolvimento da criança e tem que consegui fazer com ele melhore, mesmo diante das dificuldades, né* [...]
	Profissão de professor de Educação Infantil	Atuação profissional	**IDS:** *Desafio pra mim foi ver que uma professora atuando tão bem numa creche e pensar: "Será que um dia eu consigo?" Esse foi um desafio pra mim assim...*
		Trabalho do professor	**ACL:** *Eu achei, pelo que observei a pré-escola, ficou mais no cuidar ainda, tá bem relacionado com a professora, eu não sei se foi aonde eu fiz, o professor não sabia trabalhar mais o pedagógico, ficava em atividade* [...]
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Ser professor	**MBN:** *Como eu iria agir dentro da creche, como seria a atuação do professor.*

Saber específico	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Crianças	Caracterís ticas dos alunos	**IDS:** [...] *as crianças, nessa idade, estão vindo muito diferentes de quando eu tinha 5 anos e fui pra escola, né, elas estão muito diferentes, a conversa delas é diferente, o que elas pensam estão diferente, então, assim... eu achei isso... desafiador, sabe.*
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor	**ACL:** [...] *Eu acho que falta mais isso... conhecimento do currículo, metodologias, de atividades, outros tipos de metodologias também.*
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Interações e relações	**CRO:** [...] *mas gostaria de ter tido mais contato com os pais dos alunos, por exemplo, não me deixaram assistir reuniões de pais...*
		Ser professor	**MBN**: *Eu senti falta, sim... mas como que seria a atuação do professor, porque na teoria fala tudo... que tem que desenvolver a criança por completo... na hora que a gente vai fazer estágio na creche, você vê que os professor só ficam... tipo cuidar das crianças, fazer... observar a crianças, mas não assim no sentido pedagógico de ensinar a criança.*
		Trabalho do professor	**RMG:** *Ah, um pouco... a questão da aprendizagem ali, né, fica meio assim... saber o que ensinar, mas, às vezes, tem o como, por onde começa, o lidar... ficou meio assim...* [...] *Faltou também a questão do porquê... querendo ou não, na escola, tem a parte burocrática de como fazer, tem os planos de aula, a gente sabe fazer tudo, mas tem a questão de caderneta e tal, essas coisas mais burocráticas, que aqui a gente não viu*
	Crianças	Crianças	**JSF:** *Eu acho que falta uma matéria na questão dos cuidados...* [...] *na questão de lidar com os alimentos, querendo ou não, têm uma criança ou outra, crianças de educação Infantil exige um pouco mais de cuidado, na questão de lidar com os alimentos e higiene pessoal das crianças.*
Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Interação	**MSB:** *Olha, o chegar até o profissional...* [...] *O desafio maior é chegar até elas, vê o que é mesmo a prática delas, o que é que realmente acontece ali no dia a dia, não só aquilo que elas queriam mostrar pra mim. Então, levou um tempinho e um desafio grande foi esse... com que eu chegasse até elas, a interagir com elas e elas mesmo que acontecia ali no dia a dia, como realmente era, esse foi o desafio."*
	Natureza e significado		**Organização de associações profissionais, o estatuto profissional e código de ética**
	Formação inicial	Disciplina	**IDS:** *No curso, temos a disciplina no último semestre de Ética, mas assim é discutido bem superficialmente, eu não achei que foi uma discussão de sala de aula não, foi uma discussão muito teórica, ficou muito por cima, a ética do professor, a profissionalização docente, ficou muito por cima.* [...] *De forma geral, não entrou mesmo no assunto creche e pré-escola...* [...]
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Desafios durante a realização do estágio**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Interação	**MSB:** *Olha, o chegar até o profissional...* [...] *Teve também esse desafio com relação à aproximação, à socialização do professor comigo, estagiária, mas eu senti menos, a barreira foi menos, eu não sei se elas entenderam melhor ou mais rápido ou se elas não tinham esse sentimento também, lá foi menor essa situação.*
	Formação inicial	Visão de estagiário	**RMG:** *Às vezes, a gente dava alguma ideia, ah... acho melhor não, né. Acho que basicamente é esse o maior obstáculo assim. O professor não aceita opinião.*
		Carga horária	**MBN:** [...] *você acaba não tendo uma hora específica e não tendo uma hora de matéria de estágio, tem as horas de matérias normais e o estágio fica só pra orientação... quando você vê o professor... você pergunta pra ele, mas não tem aquela hora-aula... que todo mundo senta, conversa e discute.*

		Equipe docente	**IDS:** *Não, eu acho que é isso, é a carga horária que é pequena e a orientação. É como eu disse, que o problema é a falta de professores, não um professor específico para orientar aquele estágio, entendeu, e aí colocar outro professor de uma outra área para orientar aquele estágio e acaba não orientando como deve ser*.
		Troca de experiência	**MSB:** *Eu acho que precisa ser mais objetivo, haver um esclarecimento maior, assim... com relação ao que estar atento no estágio, uma troca de experiência individual entre o aluno e o professor de estágio, e aí, se ele achar necessário anotar... "Ah, tal aluno me trouxe isso... eu acho importante que seja socializado com toda a sala, tal aluno acontecendo isso, ela vivenciou isso no estágio, isso é importante ser socializado na sala."*
	Natureza e significado		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Formação inicial	Vivência prática	**MSB:** *Precisaria ter debatido mais, precisaria ter discutido mais, mais exemplos, mais experiências, mais vivências, até por isso que eu comentei que eu acho que o estágio é muito importante essa troca, porque, às vezes, elas até complementariam essa teoria.*
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Faltou aprender no Curso de Pedagogia**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Interações e relações	**MAM:** *Sentiria falta de trabalhar mais essa questão do como me relacionar com os meus professores, de uma maneira mais precisa, a fim de que eles abracem essa causa comigo.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

A análise permitiu perceber a presença irregular dos eixos e características da profissionalidade docente (Quadro 42), no tema Fatores condicionantes, de tal modo que o eixo "reconhecimento social da especificidade da função" aparece na maioria dos aspectos investigados, com exceção das contribuições para ser professor de Educação Infantil e organização de associações profissionais.

O "saber específico" para ser professor de Educação Infantil comparece na maioria, mas não foi encontrado no significado do estágio e na organização de associações profissionais.

O eixo "poder de decisão e responsabilização social e pública" foi identificado somente nas contribuições para ser professor de Educação Infantil.

A "pertença a um corpo coletivo" foi localizada apenas nos desafios para ser professor de Educação Infantil e na organização de associações profissionais.

A característica "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" apareceu parcialmente, no tema Fatores condicionantes, enquanto "pertença a uma comunidade profissional" foi encontrada no que faltou aprender e no significado do estágio.

Assim, é possível afirmar que há fatores que condicionam positivamente a formação do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Contudo, existe uma incidência maior de fatores que deixam a formação dependente, como os desafios e o que os alunos sentiram falta de aprender.

O destaque na análise é para os desafios por conta da quantidade encontrada e da ausência do eixo "poder de decisão e responsabilização pública e social" e da característica "pertença a uma comunidade profissional", nesse aspecto. A hipótese é que isso pode ter acontecido, porque esse eixo e essa característica quase não apareceram nos outros aspectos, o que indica ausência na formação inicial e nos permite considerá-los como necessidades formativas.

No exame dos dados obtidos com a entrevista, cujo tema se referia a experiências formativas, analisamos os eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, nos relatos que os alunos fizeram de suas experiências formativas e, ainda, da orientação dada pelo professor de estágio, da socialização na disciplina de estágio e da contribuição que essa experiência teve para serem professores de Educação Infantil, cujos indícios constam no Quadro 43.

Quadro 43 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Experiências formativas

Experiências formativas			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Crianças	Crianças	**RMG:** [...] *onde eu estagiei teve um menino que ele, nossa... era uma criança, ele era tachado, né, digamos assim... como hiperativo, ele era TDH.* [...] *Não, ele era hiperativo. E tinha que ter um estagiário pra cuidar dele, porque o professor não dava conta* [...]
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho pedagógico	**JSF:** *Uma situação formativa foi no momento que eu tive que aplicar a atividade... pra eles, atividade dizendo de creche, né... que o momento que eu sentei, no momento da música, né, momento da música, que a gente senta em roda...*
	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Crianças	Crianças	**MAM:** *Então, contribuiu nesse aspecto mesmo, saber identificar-se com o mundo infantil.*
	Profissão de professor de Educação Infantil	Autonomia	**PRR:** *Muito, muito, contribuiu muito... porque eu queria autonomia. Eu vi que eu consigo contar uma história, manter as crianças presas da forma que eu conto a história, as crianças conseguem sentar, ouvir uma história que eu conto*.
Saber específico	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Rotina	**CRO:** *A questão dela pedir pra gente também formar grupos e organizar alguns espaços da sala e a rotina, a gente teve uma atividade pra organizar... ela falou assim... vamos dizer... "Pegue essa sala de aula, imagine que essa é sua sala na creche..."*

		Interação professor e aluno	**LAV:** [...] *foi a questão do lidar com as crianças chegando nos primeiros dias, aquela questão da adaptação, né, aí... Eu pude perceber que a maneira com que estava sendo feita na creche, onde eu fiz estágio de 0 a 3, né, Educação Infantil, o estágio de 0 a 3, eu pude perceber que, de fato, aquela situação de adaptação da criança que estava chegando... que de fato havia ocorrido, né.*
		Trabalho pedagógico	**PRR:** *Uma situação formativa foi no momento que eu tive que aplicar a atividade ... pra eles...* [...] *no momento da música, né, momento da música, que a gente senta em roda...*
	Natureza e significado		**Socialização de experiências**
	Formação inicial	Professores de alfabetização e de contação de histórias	**PRR:** [...] *foi uma estratégia de contação de histórias que ela ensinou e eu apliquei como pra mim isso, eu citei na sala e isso foi bacana, porque outros amigos tiveram a ideia de fazer isso e foi bem legal.*
	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Trabalho do professor	**RMG:** *Ah... Eu acho que contribuiu muito, porque a gente vê assim... que a gente, como professor, às vezes... situações que a gente nem sabe como fazer pra aquela criança, às vezes... os pais não aceitam, né, às vezes, eu vi ela lá que nem supervisor que é responsável do ensino não sabia lidar com ele, ninguém sabia lidar com ele, a gente... tanto que foi colocado um estagiário só pra ele, que, na hora que ele começava dar muito trabalho dentro da sala, tirava pra ele fazer outra coisa lá fora.*
Poder de decisão e responsabilização social e pública	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Profissão de professor de Educação Infantil	Interação professor aluno	**ACL:** *Então, eu acho que, além do professor fazer, levar... e proporcionar a parte motora que eles brincam tudo, acho importante também é aproveitar situações, para interagir com a crianças com a parte pedagógica* [...]
Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Relatos de experiências formativas**
	Formação inicial	Reggio Emilia	**MSB:** [...] *eu fiquei encantada com a forma que trabalha lá em Reggio Emilia* [...]. *Eu vi a fala delas, eu via interação que acontece entre a professora, a coordenadora, a cozinheira, a atelerista, né* [...]
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Socialização de experiências**
	Formação inicial	Professor de alfabetização e contação de histórias	**PRR:** *Eu contei também na aula* [...]. *Ela foi falar da experiência que ela tinha como é que ela chegava, como é que ela abordava as crianças, eu comentei... aí professora, eu fui fazer igual você faz... isso deu resultado, até a professora gostou... vai fazer igual, então, foi mais ou menos assim... Até mesmo a contação de histórias que eu contei anteriormente, que eu fiz na creche, a professora quis pegar pra ela e também fazer igual, isso é bem legal.*
	Natureza e significado		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Interação com a professora de pré-escola	**IDS:** *A professora que eu fiz estágio, ela já tinha 12 anos de experiência com a pré-escola, então, ela tem uma bagagem ampla, estava sempre à disposição, quando eu precisava perguntar, questionar: "Mas e isso... como é que vocês fazem isso?" Sempre disposta a responder...*
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Contribuição para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Experiências	**ACL:** *Ah, porque, a partir das experiências... porque, quando a gente faz estágio, a gente observa o que acha bom e o que é ruim, de acordo com o que a gente estuda. Então, a gente procura levar coisas boas que aprendeu, né. Eu acredito que o jeito que elas lidam... tudo e elas me deixaram participar, eu acredito que ajudou na minha formação, sim.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise do tema Experiências formativas, observamos a presença irregular dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, já que não localizamos o eixo "reconhecimento social da especificidade da função", nas respostas sobre orientações e socialização das experiências. O "saber específico" foi encontrado em todos os aspectos, menos nas orientações. Os eixos "poder de decisão e responsabilização social e pública" e" pertença a um corpo coletivo" apareceram somente nos relatos dos alunos.

A característica "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" não foi encontrada nos relatos e nas orientações das experiências formativas, enquanto a "pertença a uma comunidade profissional" foi localizada apenas na contribuição para ser professor de Educação Infantil.

Não identificamos necessidades formativas evidenciadas pelos alunos referentes às características e eixos da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no tema Experiências formativas, apenas as ausências, que assim foram consideradas.

É possível afirmar que as experiências formativas dos alunos do Curso de Pedagogia da turma 2011-2015 colaboraram parcialmente com a formação dos alunos para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, com destaque para os relatos das experiências formativas, apesar da ajuda irrisória da socialização e da ausência dos eixos e características, nas orientações das experiências formativas.

Analisamos os dados obtidos com o tema Programas, projetos e parcerias referente ao funcionamento destes e, ainda, sobre as orientações recebidas e as atribuições dos alunos participantes. Por fim, examinamos a influência dos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação Infantil, conforme excertos descritos no Quadro 44.

Quadro 44 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Programas, projetos e parcerias

Programas, projetos e parcerias			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Formação do professor de Educação Infantil	**JSF:** *Contribuiu bastante pra minha formação, eu posso dizer que contribuiu bastante, desde a questão de conversar com os pais, a responsabilidade de sala de aula, como professora de Educação Infantil, eu vejo que eu tenho que conciliar o brincar, o cuidar e o educar, e me fez ver isso, de uma forma muito clara, esse período de estágio que eu fiz remunerado.*

		Contato com a profissão	**CRO:** *Contribuiu na questão de ver o espaço, de lidar com os professores e de perceber que a gente precisa pensar na hora do planejamento, pensar na criança, sempre na criança, nunca... nunca no meu trabalho... se, no meu trabalho... se eu quero terminar rápido, se eu não quero ter tanto trabalho, pensar sempre na criança...*
Saber específico	**Natureza e significado**		**Funcionamento dos programas, projetos e parcerias**
	Formação inicial	Planejamento e aplicação na escola	**JSF:** [...] *eu ia na escola, duas vezes na semana, se eu não me engano, e montava planos de aula que envolvia arte na Educação Infantil* [...]
	Natureza e significado		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Experiência com a Educação Infantil	**RMG:** *Valeu... valeu muito... muito mesmo, porque aí que a gente teve experiência tanto da educação infantil como da pré-escola*. [...] *no estágio, a gente via, assim, mais na questão com a Educação Infantil, a preocupação com a questão do cuidar e tal e brincar com as crianças, essa parte da ludicidade e da criatividade* [...]
		Formação de professor de Educação Infantil	**JSF:** *Creio que sim. Sim... Contribuiu, porque me fez ver a arte como uma forma diferente para as crianças, que nós temos uma visão de arte para criança da Educação Infantil muito vaga. [...] elas se comunicam pelos desenhos. Então, acho que me fez ver de uma forma diferente.*
Pertença a um corpo coletivo	**Natureza e significado**		**Funcionamento dos programas, projetos e parcerias**
	Trabalho do professor	Auxílio ao professor	**JSF:** [...] *Chegou um período em que a escola toda se envolveu no projeto... a gente fez um projeto sobre animais do jardim... insetos do jardim.*
Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Atribuições dos alunos participantes**
	Trabalho do professor	Planejar e aplicar atividades	**JSF:** *Eu levava as atividades e apresentava pra as professoras e elas falavam, assim, se estava adequado para turma, porque querendo ou não, pois elas conheciam mais a turma do que eu, que ia só duas vezes por semana.*
	Natureza e significado		**Influência para ser professor de Educação Infantil**
	Formação inicial	Contato com a profissão	**MSB:** *E me ajudou muito, muito mesmo, porque a gente tá ali dentro da escola, o contato com os alunos, o contato com as professoras, com os funcionários, com a coordenadora pedagógica, esse grupo mesmo, quando se reunia fazia uma troca de experiências.*
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Atribuições dos alunos participantes**
	Formação inicial	Participar de reuniões de orientação e discussão	**MSB:** *A gente ia na escola e fazia intervenção sob a orientação dela, as atividades a gente seleciona algumas, a Madalena selecionava outras*. [...] *A Madalena é a coordenadora pedagógica da escola e supervisora responsável pelo PIBID na escola.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Na análise notamos a presença irregular de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no tema Programas, projetos e parcerias, uma vez que localizamos o eixo "reconhecimento social da especificidade da função" somente na influência. O "saber específico" foi encontrado parcialmente. A "pertença a um corpo coletivo" foi identificada apenas no funcionamento destes.

A característica "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros

de profissão" compareceu parcialmente, enquanto a "pertença a uma comunidade profissional" foi localizada somente na atribuição dos alunos participantes.

Contudo, quanto a esse tema, não percebemos indícios no eixo "poder de decisão e responsabilização social e pública" e nenhum indício e nenhuma necessidade formativa foi identificada, nas orientações recebidas pelos alunos. As ausências de eixos e características, assim como nos demais temas desta pesquisa, estão sendo consideradas como necessidades formativas, incluindo a inexistência de orientações ligadas à profissionalidade.

O destaque é para a influência dos programas, projetos e parcerias do Curso de Pedagogia para ser professor de Educação, pela quantidade de vezes em que esse tema contemplou os eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. No entanto, não abarcou a todos, apenas "reconhecimento social da especificidade da função", "saber específico" e "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão".

Observamos ainda a importância dos programas, projetos e parcerias para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, em especial do PIBID, assim como Pires (2015), em sua pesquisa sobre a profissionalidade dos licenciandos de música.

Examinamos a existência de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, nos dados obtidos com o tema Estratégias formativas, em que os alunos responderam sobre relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade, momentos de colaboração entre os alunos com a escola e/ou com o professor regente. Além disso, buscamos esses eixos e características nas relações entre a formação teórica, a pesquisa e a prática profissional na Educação Infantil dos alunos do curso e na existência de ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil.

A análise apontou a presença irregular dos eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação infantil, no tema Estratégias formativas, já que localizamos o eixo "reconhecimento social da especificidade da função" e a característica "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão" parcialmente, nesse tema. O "saber específico" não foi encontrado nos momentos de colaboração com a escola e com o professor regente.

A característica "pertença a uma comunidade profissional" foi localizada somente nas relações entre a formação teórica, a pesquisa e a prática profissional dos alunos participantes

da pesquisa. Todavia, não percebemos indícios nos eixos “poder de decisão e responsabilização social e pública” e “pertença a um corpo coletivo”.

Nesse tema, assim como nos demais, consideramos as ausências de eixos e características como necessidades formativas, mesmo que estas não tenham sido explicitadas pelos alunos, durante a entrevista, conforme se verifica no Quadro 45.

Quadro 45 – Indícios de eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no tema Estratégias formativas

Estratégias formativas			
Reconhecimento social da especificidade da função	**Natureza e significado**		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Formação inicial	Teoria e prática	**MSB:** *Então, quando eu cheguei e disse: “Eu vim pra fazer o estágio”, primeiro levei os documentos, assinou, carimbou, voltou e tal. “Bom, hoje é o primeiro dia, eu vim pra fazer estágio.” “Ah... você vai pra sala tal...” Lá elas já me inteiraram, já fiquei com criança... olhando, trocando, dando banho, dando papinha, tudo...*
	Natureza e significado		**Ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor de Educação Infantil	**VAC:** *Sim, sim. Porque alguns professores pediam que ajudasse eles na hora de aplicar as atividades e me corrigiam, quando eu não estava fazendo a coisa certa, explicavam o porquê daquilo, explicavam um jeito de trabalhar com criança melhor... essas coisas...*
Saber específico	**Natureza e significado**		**Relação entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade**
	Formação inicial	Teoria e prática	**ACL:** [...] *quando eu precisei no estágio de me fundamentar, de entender por que uma criança fazia aquilo, entendeu, principalmente a parte motora de criança, né, às vezes, o morder, pode ser a necessidade dos dentes nascendo, você dá um brinquedo mais adequado, é... as fases do egocentrismo, de, às vezes, um comportamento, que você pode achar, um comportamento que é... que, às vezes, alguém poderia julgar como agressivo, pode ser uma coisa diferente.*
	Natureza e significado		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Formação inicial	Teoria e prática	**CRO:** [...] *a gente estuda o desenvolvimento da criança, como ela vai começar a dar os primeiros movimentos, começa as palavras, né, como é o processo dela de desenvolvimento cognitivo, físico.* [...]
	Natureza e significado		**Ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor de Educação Infantil	**PRR:** *Sim, de pré-escola teve bastante, as meninas da Educação Infantil e os professores também, elas tinham muito... as que foram formadas aqui, que eu pude visualizar, elas tinham muito da teoria daqui... a questão do desenvolvimento integral das crianças, o que abordar na Educação Infantil, o que fazer, o que trabalhar...*

Reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão	**Natureza e significado**		**Momentos de colaboração com a escola e/ou com o professor regente**
	Formação inicial	Conversas com o professor	**JSF:** *Eu tinha uma boa comunicação com as professoras da qual eu estagiei, eu tinha uma boa comunicação, as dúvidas que eu tinha, as dificuldades que eu fui vendo com os alunos, eu fui conversando com elas, então, tive essa comunicação, mas, como um todo, escola, diretoria, não, essa comunicação foi mais com o professor da sala de aula do qual me orientava.*
	Natureza e significado		**Ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor regente da Educação Infantil**
	Profissão do professor de Educação Infantil	Trabalho do professor de Educação Infantil	**PRR:** *Sim, sim. É no momento, por exemplo, da questão do alfabeto, da contação de histórias, a professora: "Por que você faz assim?" "Ah, aprendi assim... é legal, dá pra mim aplicar, então, foi bacana, teve essa troca.*
Pertença a uma comunidade profissional	**Natureza e significado**		**Relação entre a formação teórica, a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil**
	Formação inicial	Teoria e prática	**JSF:** *Eu acompanhando a rotina da escola, a rotina da turma no estágio remunerado, eu percebia de uma forma diferente, quando eu ia na escola, só uma vez na semana, eu percebia que não tinha a mesma visão. Então, se eu só tivesse feito o estágio obrigatório, eu não teria a visão que eu tenho de ter feito estágio obrigatório e o remunerado, porque, querendo ou não, no estágio obrigatório você só vai uma vez na semana.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Ainda destacamos a presença irrisória de relações formativas entre os alunos, a escola e a universidade e de momentos de colaboração com a escola e com o professor regente. Tal situação explica que o antigo problema da articulação teoria e prática persiste, apesar de inúmeras pesquisas, discursos teóricos e da presença no projeto do Curso de Pedagogia, o qual foi explicitado na seção 4.

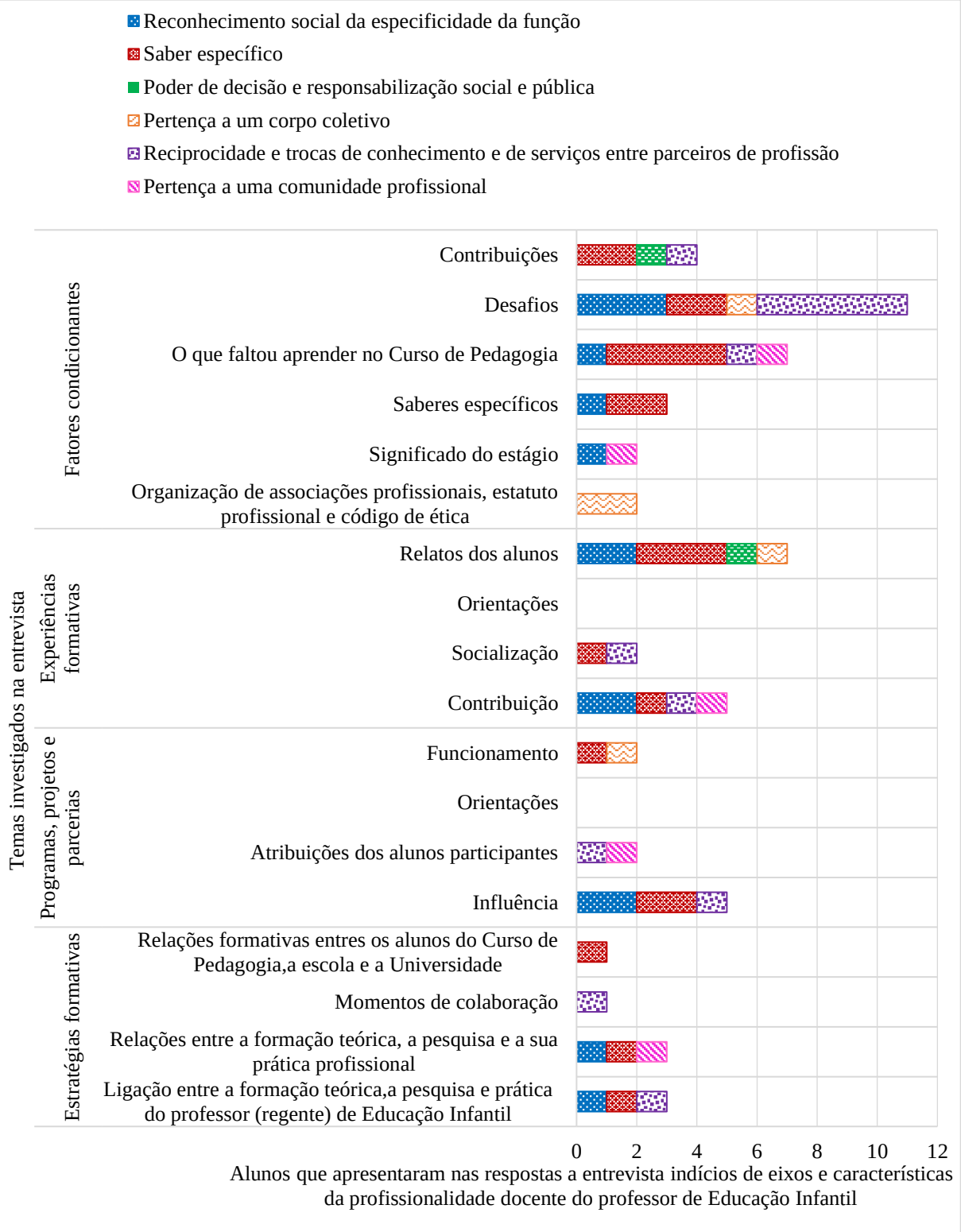
A análise da entrevista, até este ponto, demonstra que os eixos e as características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão presentes na formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia, com diversas irregularidades e distribuídos de forma aleatória.

O eixo "reconhecimento social da especificidade da função" aparece na maioria dos aspectos do tema Fatores condicionantes, enquanto, no tema Programas, projetos e parcerias, apenas em influência e parcialmente em experiências formativas e estratégias formativas.

O eixo "saber específico" se fez presente na maioria dos aspectos do tema Fatores condicionantes, em Estratégias formativas, menos em momentos de colaboração, em Estratégias formativas, menos em orientações e parcialmente em Programas, projetos e

parcerias, conforme os dados contemplados no Gráfico 44.

Gráfico 44 – Eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil presentes na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

O eixo “poder de decisão e responsabilização social e pública” comparece apenas no aspecto contribuições que integra os fatores condicionantes, nos relatos dos alunos sobre as experiências formativas, não aparece no tema programas, projetos e parcerias e nem em estratégias formativasJá o eixo “pertença a um corpo coletivo” foi identificado nos desafios e na organização de associações profissionais pertencentes ao tema Fatores condicionantes, em relatos dos alunos sobre experiências formativas e no funcionamento do eixo nos Programas, projetos e parcerias. Nas Estratégias formativas, não foi localizado. A característica “reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços entre parceiros de profissão” comparece parcialmente em todos os temas investigados na entrevista, A “pertença a uma comunidade profissional” foi identificada no que faltou aprender e no significado do estágio, no tema Fatores condicionantes, na contribuição das experiências formativas, nas atribuições dos alunos nos programas, projetos e parcerias e nas relações entre a formação teórica, a pesquisa e a prática dos alunos, nas Estratégias formativas.

A análise da entrevista corrobora que a distribuição dos eixos e características ocorre de forma irregular, sendo que o “saber específico” teve a maior incidência de indícios e necessidades formativas, com 21 indicações nas respostas dos alunos, seguido pelo “reconhecimento social da especificidade da função”, com 14, “reciprocidade e trocas de conhecimentos e de serviços entre parceiros de profissão”, com 13, “pertença a uma comunidade profissional”, com 5, juntamente com “pertença a um corpo coletivo”, também com 5, e, por último, o” poder de decisão e responsabilização social e pública”, com apenas 2 indicações.

Essa distribuição irregular detectada na entrevista demonstra a negligência na relação entre a universidade, a escola e os alunos do Curso de Pedagogia e os momentos de orientação, socialização e de colaboração entre os alunos, professores das escolas e professores da universidade. Consideramos essas relações de extrema importância para a formação do professor e para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Del Bianco (2009) e Carlos (2010) enfatizam que o pensar a prática, juntamente com os professores das escolas e com os futuros professores, constitui um desafio na superação de contradições existentes na formação inicial.

Com relação ao significado da formação inicial para os alunos, o destaque é para a profissão do professor de Educação Infantil, seguida pela formação inicial, o que reitera a preocupação dos alunos com a sua formação, para atuação futura como professor de Educação Infantil.

A análise da entrevista confirma que a contribuição para a formação do professor de

Educação Infantil, no que se refere ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é parcial, tendo em vista a distribuição irregular dos eixos e características em referência. Dessa forma, a formação inicial necessária para que o futuro professor consiga exercer a sua profissão, atuando na educação e cuidados de crianças pequenas, deixa a desejar, já que os eixos e características não estão sendo desenvolvidos a contento.

5.3 Contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia

Com a realização da técnica de análise em triangulação, é possível retomar a problemática da formação inicial do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e a intencionalidade da pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em investigar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Examinamos os dados obtidos com a técnica da análise em triangulação, de acordo com os ensinamentos de Minayo, Assis e Souza (2005), e buscamos o estabelecimento de relações e regularidades, a partir dos indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, identificados no referencial teórico, em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), o que possibilitou a identificação de indícios referentes às especificidades, aos eixos e às características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, bem como de necessidades formativas.

Concluímos com a análise das especificidades, eixos e características da profissionalidade docente realizada a partir dos dados obtidos com a pesquisa documental que há indícios implícitos no projeto do Curso e no projeto de estágio supervisionado que subsidiou a formação dos alunos participantes da pesquisa, por se tratar de uma intenção de formação.

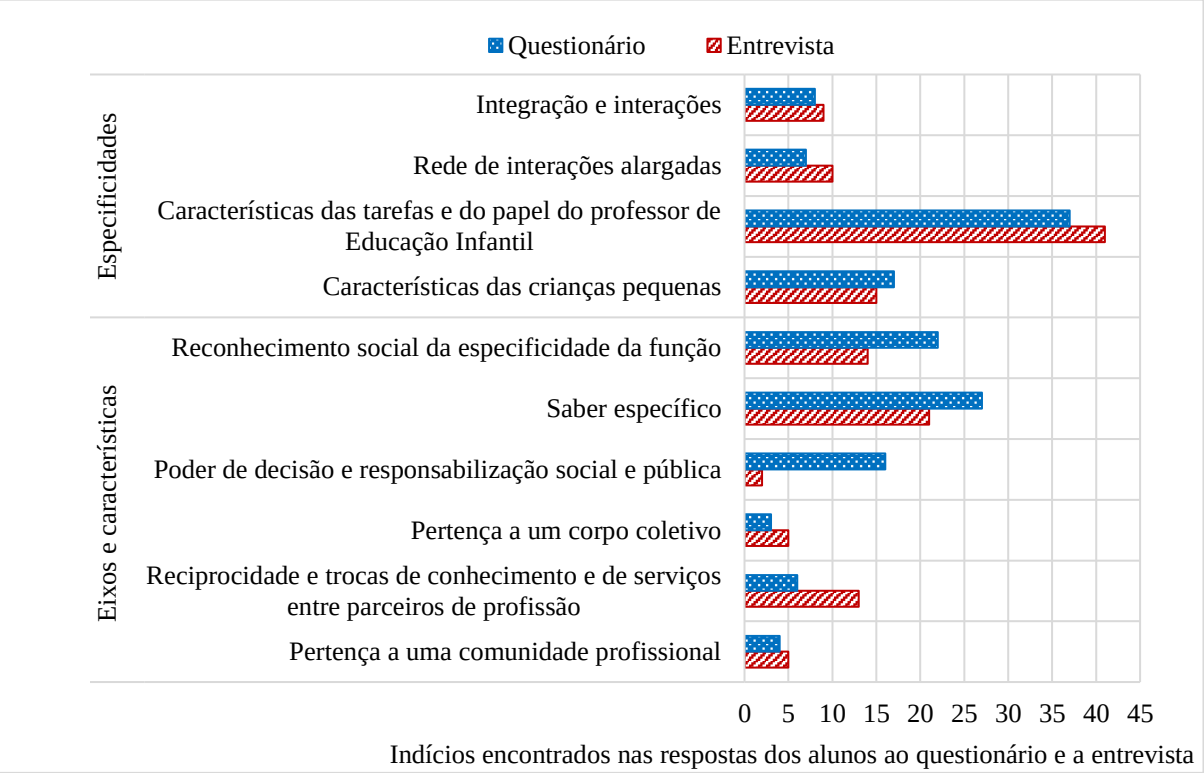
A presença de indícios implícitos das especificidades, eixos e características da profissionalidade docente não garante o desenvolvimento profissional necessário para atuação com crianças pequenas, uma vez que a relevância social da educação das crianças pequenas exige a profissionalidade do professor de Educação Infantil.

A contribuição do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Presidente Prudente, para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil foi verificada com base nos indícios de especificidades, eixos e características da profissionalidade docente localizados nas respostas dos alunos ao questionário e à entrevista.

Desse modo, a contribuição evidenciada não prioriza a formação do professor de Educação Infantil e não consolida os conhecimentos profissionais necessários ao desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, como defendido neste trabalho, o que corrobora a análise de Oliveira et al. (2015, p. 143), para quem o Curso de Pedagogia não forma seus alunos para "encaminhamentos adequados às crianças pequenas", uma vez que os eixos e características estão baseados nas necessidades delas, mas não estão devidamente distribuídos e organizados, para sustentar a formação defendida na pesquisa, como evidenciado no Gráfico 45.

Gráfico 45 – Contribuição do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário e entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Assim, a formação inicial necessária para que o futuro professor consiga exercer a sua profissão, atuando na educação e cuidados de crianças pequenas, deixa a desejar e dificulta o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. Além de

revelar uma concepção de não valorização da interação para formação no Curso de Pedagogia, compreendida como uma concepção arraigada e como mais um dos fatores condicionantes da formação do professor de Educação Infantil.

Destarte, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, não prioriza a formação do professor de Educação Infantil, o que confirma a descoberta de Martins (2007), em sua pesquisa sobre o fato de a Educação Infantil ocupar um lugar secundário no Curso de Pedagogia. Assim, a contribuição do Curso de Pedagogia se caracteriza por uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista, pautada na racionalidade prática, em que o futuro professor possui autonomia limitada para deliberações necessárias à sua formação e a prática educativa como professor de Educação Infantil, o que compromete a sua emancipação profissional.

Retomando os objetivos desta investigação, quanto aos objetivos específicos, o primeiro foi examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a 2007, considerando a reestruturação do curso para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, o projeto pedagógico e o projeto de estágio que embasou a formação dos sujeitos desta investigação.

Para atender a esse objetivo, realizamos a pesquisa documental e verificamos que a reestruturação esteve condicionada ao poder do Estado, aos preceitos da Resolução CNE/CP 1/2006, às exigências de unificação da própria UNESP com as demais unidades que mantinham Curso de Pedagogia, aos interesses diversos dos professores do curso e dos alunos, para atendimento ao mercado de trabalho.

Na análise, percebemos a presença de indícios implícitos de especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, nas propostas de 2004, de agosto de 2006 e de dezembro de 2006 e, ainda, ausência das especificidades “rede de interações alargadas”, “integração e interações” e da característica “pertença a uma comunidade profissional”, as quais, por estarem ausentes, tomamos como necessidades formativas e concluímos que podem ser caracterizadas como fatores condicionantes da formação dos futuros professores de Educação Infantil, que respondem ao próximo objetivo.

O segundo objetivo foi pesquisar fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no que se refere aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil. Em atendimento a esse

objetivo, aplicamos o questionário, de acordo com as orientações de Lakatos e Marconi (2003), e fizemos a entrevista, para completar e confirmar ou não os dados obtidos com o questionário.

Nas respostas dos alunos ao questionário e à entrevista, identificamos fatores que contribuem com a formação dos professores de Educação Infantil. Entretanto, notamos, na pesquisa documental, no questionário e na entrevista, fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Constatamos que as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão irregularmente distribuídos, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, segundo as respostas dos alunos ao questionário. A contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade é parcial, de sorte que a especificidade "características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil" teve a maior incidência de indícios e necessidades formativas, enquanto, nos eixos, foi o "saber específico", considerando a totalização de indicações nas respostas. Já a especificidade "rede de interações alargadas" e o eixo "pertença a um corpo coletivo", juntamente com "pertença a uma comunidade profissional", foram os que apresentaram menor número de incidências.

Apresentamos, no Quadro 46, a natureza e o significado dos fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil.

Quadro 46 – Natureza/significado dos fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil

Natureza e significado	**Fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia**
Crianças	Falta de aprendizagens sobre crianças, características e conflitos envolvendo as crianças; Frustração sobre a formação profissional no que se refere às interações; Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil concernente às especificidades, inclusão, educação e cuidados das crianças, relacionamento e falta dos pais, ter paciência, condições de trabalho e ser professor de Educação Infantil; Desafios relacionados às características das crianças, inclusão de alunos.
Formação inicial	Reestruturação do Curso de Pedagogia condicionada ao poder do Estado, à Resolução CNE/CP 1/2006, à unificação com demais cursos da UNESP, interesses diversos dos professores do curso e dos alunos para atendimento ao mercado de trabalho; Falta de aprendizagens sobre relação teoria e prática, burocracia do estágio, devolutiva do estágio, vivência prática, interações e relações, dificuldades dos alunos, indisciplina; Frustração sobre a formação profissional, realização do estágio e à relação teoria e prática; Pouca motivação para ser professor de Educação Infantil, por causa do estágio e não identificação com a área; Desafios relacionados à teoria e prática, burocracia, organização do curso, carga horária, visão do estagiário, socialização dos estágios, orientação do estágio, troca de experiências, relatório, integração universidade-escola, postura dos alunos, equipe docente, diferenças pessoais; Formação referente ao estatuto profissional e código de ética para o magistério, no que tange ao ser professor de creche e pré-escola; Poucas experiências formativas sobre as instituições de Educação Infantil, falta de orientação do professor de estágio e raros momentos de socialização; Poucos programas, projetos e parcerias destinados às crianças pequenas e ao desenvolvimento

	da profissão de professor de Educação Infantil e falta de orientações; Poucas estratégias formativas, quanto às relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade, relações entre a formação teórica, pesquisa e a sua prática profissional na Educação Infantil, relações entre a formação teórica, pesquisa e a prática do professor regente de Educação Infantil e raros momentos de colaboração, discussão, socialização e reflexão com o professor regente; Existência de indícios implícitos das especificidades "eixos e características da profissionalidade docente no projeto do curso", bem como ausência de indícios das especificidades "rede de interações alargadas e integração e interações" e da característica "pertença a uma comunidade profissional"; Distribuição irregular e aleatória das especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, na formação inicial; Contribuição singela e parcial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia; Concepção de não valorização da interação para formação no Curso de Pedagogia, entre os alunos, professores da escola e professores da universidade; Educação Infantil ocupa um lugar secundário no Curso de Pedagogia.
Instituições de Educação Infantil	Falta de aprendizagens sobre gestão e funcionamento; Frustração sobre a formação profissional, no que se refere às dificuldades e trabalho com os gestores; Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil, atinentes às normas e organização, posicionamento, falta de apoio, condições de trabalho, atuação profissional e função da Educação Infantil; Desafios relacionados a conhecimento das instituições.
Profissão de professor de Educação Infantil	Falta de aprendizagens sobre formação específica, trabalho pedagógico e rotina, interação com a família, trabalho do professor, planejamento e ser professor; Frustração sobre a formação profissional, no que tange ao trabalho docente, contato com as famílias, descompromisso e desvalorização profissional; Pouca motivação para ser professor de Educação Infantil, por causa de não querer ser professor de Educação Infantil, falta de reconhecimento e falta de perfil; Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil referentes ao trabalho do professor, interação, atuação profissional, planejamento e espaço físico; Desafios relacionados ao trabalho do professor, interação, atuação profissional, planejamento e espaço físico.
Família	Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil concernentes à falta de apoio e participação, relacionamento e problemas com a família, função da Educação Infantil, papel do professor de Educação Infantil, problemas com a criança e cultura familiar.
Si mesmo	Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil relativas à tomada de posicionamento, educação e cuidado das crianças, atuação profissional, papel do professor de Educação Infantil, ser professor de Educação Infantil, formação, especificidades das crianças, formação, ter paciência, vida pessoal e questões salariais; Pouca motivação para ser professor de Educação Infantil, por causa de outras metas e não gostar de trabalhar.
Exercício profissional	Dificuldades no trabalho de professor de Educação Infantil alusivas ao reconhecimento social, salarial, posicionamento, papel do professor, atuação profissional, função da Educação Infantil, educação e cuidados das crianças, falta de experiências, condições de trabalho e normas.
Alfabetização	Desafios relacionados à alfabetização.
Visão assistencialista	Desafios associados à concepção assistencialista.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos dados da pesquisa.

Na análise em triangulação, verificamos que o significado demonstrado pelos alunos, no conjunto das respostas ao questionário e à entrevista, foi a profissão do professor de

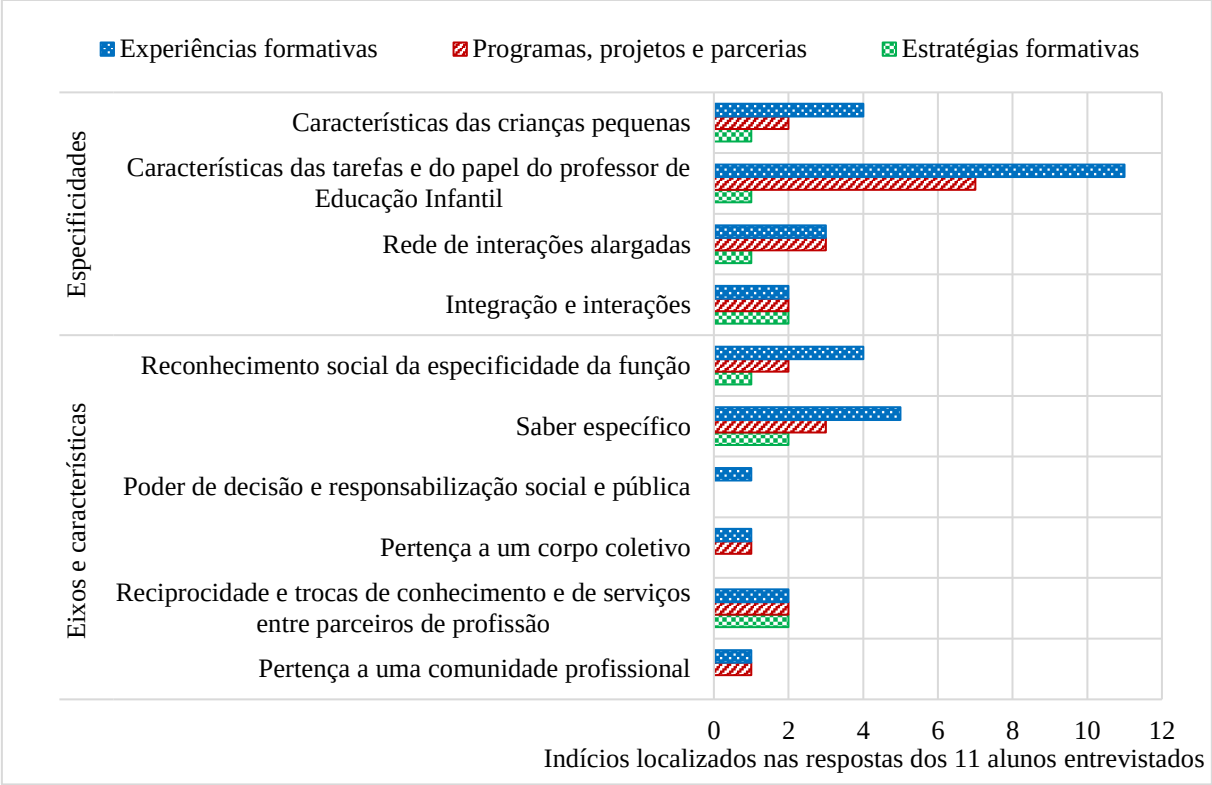
Educação Infantil. Na sequência dos resultados obtidos, comparece a formação inicial e as crianças, tendo em vista a somatória das especificidades, eixos e características.

Dessa forma, podemos inferir que os alunos relevam preocupação com a futura profissão, mas, como ainda estão em formação inicial, manifestam a expectativa de que a formação inicial atenda às exigências para o trabalho com as crianças pequenas.

O terceiro objetivo foi investigar a existência de experiências formativas, de programas, projetos e parcerias e de estratégias formativas, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, bem como a contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

Apresentamos tais contribuições no Gráfico 46, como segue:

Gráfico 46 – Contribuição das experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas



Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

Com o desígnio de atender a esse objetivo, realizamos entrevista e, nas respostas dos alunos, foi possível verificar que, apesar da existência relatada por eles, nem todos admitiram ter tido experiências, ter participado de programas e projetos ou ter percebido estratégias formativas que tenham cooperado com a sua formação inicial para ser professor de Educação

Infantil, sendo que, nos raros momentos de estabelecimento de relações, a falta de orientações e socialização e concepções arraigadas prejudicaram a formação dos futuros professores de Educação Infantil.

Verificamos ainda que os alunos apresentaram necessidades formativas, quando alguns demonstraram não ter relato de experiências formativas sobre as instituições de Educação Infantil, não ter tido orientação do professor de estágio e nem socialização. No entanto, a maioria dos alunos concorda que houve contribuição para ser professor de Educação Infantil, com exceção de quatro deles.

Também essas necessidades foram notadas, quando demonstraram que são poucos os programas, projetos e parcerias destinados às crianças pequenas e ao desenvolvimento da profissão de professor de Educação Infantil, de sorte que somente nas atribuições dos alunos surgiu a relação com a profissão de professor de Educação Infantil. E, ainda, quando expuseram que as estratégias formativas não garantem a todos os alunos o estabelecimento de relações formativas, o que foi explicitado nas respostas à entrevista.

Em continuidade, analisamos a contribuição das experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, a partir dos indícios de especificidades, eixos e características localizados nas respostas dos alunos entrevistados.

Na análise, tem-se a ênfase na especificidade “características das tarefas e do papel do professor de Educação Infantil” pela quantidade de indícios localizados. Por outro lado, verificamos que as referências aos eixos “poder de decisão e responsabilização social e pública” e “pertença a um corpo coletivo”, assim como a característica “pertença a uma comunidade profissional”, são raras.

Essa constatação revela uma contribuição parcial, uma vez que as especificidades, os eixos e as características da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil estão presentes, mas de forma aleatória e com irregularidades, assim como no questionário.

Nessa linha, são necessárias condições estruturais a serem garantidas no Curso de Pedagogia, para que as experiências formativas, os programas, os projetos e parcerias e as estratégias formativas contribuam com a formação defendida nesta tese, com vistas ao desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil.

Defendemos a tese de que é imperioso integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, e

que existem perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente, através de projetos de formação e de supervisão conforme indicado por Silva (2011). Desse modo, a Supervisão de Ensino articulada com as as instituições de formação de professores e com as escolas, assumiria a responsabilidade pela formação dos recursos humanos da escola, na busca pelo desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades formativas e da construção de novos conhecimentos e saberes específicos para a reconstrução da práxis e da profissionalidade docente.

Nesse sentido, a formação inicial ganha significado, se conceber o professor de Educação Infantil como intelectual, como preconiza Giroux (1997), não cabendo mais a concepção de racionalidade técnica e de racionalidade prática, de sorte a compreendê-lo "[…] à luz das relações sociais estabelecidas pela estrutura social na qual se insere o processo educativo possuindo a ciência como referencial – racionalidade crítica." (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 39).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, tecemos considerações a título de finalização do trabalho, resgatando o problema da pesquisa e os objetivos para averiguar se foram atingidos, com a intenção de concluir as discussões apresentadas na pesquisa, além de defender a nossa tese e tecer algumas recomendações, decorrentes do estudo realizado.

A questão problemática transversal que inspirou o estudo é descobrir como o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, auxilia os futuros professores a serem professores de Educação Infantil. O problema que originou a pesquisa diz respeito à formação inicial do professor de Educação Infantil, com vistas às suas especificidades e ao desenvolvimento profissional, que resultou no objetivo geral, de pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

O estudo efetuado e a análise dos dados, com a técnica em triangulação, permitem afirmar, a esta altura, que a contribuição da formação inicial no Curso de Pedagogia para formação de professores de Educação Infantil ainda é incipiente, tendo demonstrado proximidade com a concepção de formação pautada na racionalidade prática, em que o professor reflete sobre a sua prática, sem considerar o contexto social, político e cultural, bem como apresenta características de uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista que limita a autonomia do futuro professor, obstáculo ao desenvolvimento da profissionalidade docente e a emancipação profissional.

Essa constatação tem origem no exame da presença dos indicadores da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, na análise documental do projeto do Curso de Pedagogia e nos indícios e necessidades formativas identificadas nas respostas dos alunos ao questionário e à entrevista.

Os indicadores da profissionalidade docente derivaram do referencial teórico adotado na investigação, dos quais elegemos as especificidades, em Oliveira-Formosinho (2002), quais sejam, “características das crianças pequenas”, “características das tarefas e o papel de educadora de infância”, “rede de interações alargadas”, “integração e interações”; os eixos, em Roldão (2005), constituídos do “reconhecimento social da especificidade da função”, “saber específico”, “poder de decisão e responsabilização social e pública”, “pertença a um corpo

coletivo"; e as características, em Roldão (2000), como "reciprocidade e trocas de conhecimento e de serviços" e "pertença a uma comunidade profissional", como descrito no Quadro 9.[16]

As especificidades, eixos e características da profissionalidade docente estão presentes de forma irregular e aleatória, o que torna singela a contribuição do Curso para desenvolvimento da profissionalidade docente, com consequências para a formação do profissional que futuramente será professor das crianças pequenas, sem a formação necessária e, ainda, com consequências para as próprias crianças, a sociedade e a continuidade do processo educativo.

Reafirmamos que é urgente, no contexto atual, o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, porque essa profissão possui semelhanças e diferenças com os demais professores. Todavia, ainda está se constituindo como profissão diante das exigências atuais que são para educação e cuidados das crianças, de forma a atender às suas características de globalidade, vulnerabilidade e dependência, além das exigências físicas, emocionais e sociais.

Por isso, as tarefas e o papel desse profissional são ampliados, diante desse novo contexto, de maneira que o desenvolvimento da profissionalidade docente está diretamente ligado ao reconhecimento social da profissão de professor de Educação Infantil, aquilo que a sociedade espera da atuação dos professores com as crianças pequenas.

Segundo esse pressuposto, a formação inicial do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, é uma etapa propícia para a construção de conhecimentos e saberes específicos, fortalecimento da autonomia e da identidade profissional e, por consequência, para o desenvolvimento da profissionalidade docente, justamente porque a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade ocorre nas inter-relações entre a formação inicial, o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente, com a aquisição do conhecimento profissional, conforme explicitado por Silvestre e Placco (2011).

Logo, entendemos que os indicadores de profissionalidade docente adotados na pesquisa deveriam apresentar-se de forma organizada e com intencionalidade formativa, no Curso de Pedagogia para formação dos professores de Educação Infantil.

Quanto ao primeiro objetivo específico, o qual consistiu em examinar o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, no período de 2001 a

16 Quadro 9 – Profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

2007, considerando sua reestruturação para a formação inicial dos professores de crianças pequenas, o projeto pedagógico e o projeto de estágio que embasou a formação dos sujeitos da investigação, é possível concluir que a aprovação do projeto de Curso do Pedagogia sofreu interferência do Estado pelas políticas públicas implementadas, das próprias das instituições e até dos organismos internacionais. A aprovação do projeto se deu em 2007, formou alunos que ingressaram até o ano de 2011, como os participantes da pesquisa. A intenção demonstrada no perfil de formação era o atendimento da infância e um fazer pedagógico adequado às crianças pequenas, com previsão para articulação teoria e prática, por meio de estratégias baseadas na reflexão crítica, na problematização de situações práticas, tematização da prática, elaboração de projetos e construção de materiais didáticos.

Contudo, entre a intenção descrita no projeto do Curso de Pedagogia e a visão dos alunos sobre a sua formação inicial existe uma lacuna, especificamente na formação dos professores de Educação Infantil, porque essa formação não é considerada como prioridade e, do mesmo modo que Martins (2007) concluiu, em sua pesquisa, ocupa um lugar secundário.

Nesse processo, os professores do curso identificam os problemas, porém, não conseguem modificar a situação existente. Os futuros professores ficam reféns de uma formação fragmentada e deficitária, a qual aprisiona e impede a existência de profissionais autônomos e conscientes. As crianças pequenas ficam à mercê de uma Educação Infantil ainda nos moldes do assistencialismo e da preparação para o Ensino Fundamental. Consequentemente, o conformismo nos impede de agir e, assim, mantemos a semiformação, a qual não favorece alterações significativas na formação inicial dos professores.

No entanto, a elaboração de uma proposta de formação com possibilidades para a emancipação, conforme defendemos na tese, é desafiadora e, ao mesmo tempo, nos incita a buscar um modelo de formação para os professores de Educação Infantil que atenda às suas especificidades e necessidades profissionais, às exigências educacionais das crianças e às premências da sociedade, como um projeto educativo para as crianças pequenas.

Com relação ao segundo objetivo específico, que foi pesquisar fatores que condicionam o estágio e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, quanto aos aspectos de sua natureza e dos significados desse momento, para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, é possível afirmar que a formação do professor de Educação Infantil ficou comprometida, no que concerne à construção de conhecimentos específicos e profissionais, desenvolvimento profissional e profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil.

Essa situação foi averiguada nas visões dos alunos contidas em suas respostas ao questionário e à entrevista, a respeito da realização do estágio em Educação Infantil, ser professor de Educação Infantil e trabalho do professor de Educação Infantil, além dos relatos sobre fatores condicionantes, experiências formativas, programas, projetos e parcerias e estratégias formativas que viveram, enquanto alunos do Curso de Pedagogia, quando enfatizaram aspectos que contribuem e aspectos que condicionam a formação, focalizados no Quadro 46[17], dos quais destacamos falta de aprendizagens, desafios, dificuldades, frustrações, pouca motivação e poucas experiências relacionadas à formação para vir a ser professor de Educação Infantil.

Esse comprometimento se justifica porque a construção da base de conhecimentos é papel do Curso de Pedagogia, responsável pela formação dos professores para a Educação Infantil; além do mais, é imprescindível que esteja baseada no ofício feito de saberes de Gauthier et al. (2013), a fim de que os professores possam tomar decisões e se responsabilizar profissionalmente pela educação das crianças pequenas.

Os indicadores de profissionalidade docente do professor de Educação Infantil adotados serão considerados como fatores condicionantes, porque estão distribuídos de forma irregular e aleatória na formação inicial, o que compromete a construção de conhecimentos específicos e profissionais. Contudo, poderiam compor a base de conhecimentos juntamente com os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil indicado por Silva (2011) e descrito no Quadro 8[18].

Os fatores condicionantes merecem atenção dos professores e das autoridades responsáveis pela formação inicial, porque envolvem a organização e a estrutura do curso, a formação inicial, a realização do estágio, a profissão do professor de Educação Infantil e a educação das crianças pequenas. Ressaltamos a realização do estágio, porque é uma oportunidade para que haja construção de conhecimentos imprescindíveis à formação profissional, apontada como estratégia de formação, na pesquisa, para que os futuros professores adquiram os conhecimentos específicos necessários ao exercício da profissão, dos quais distinguimos os indicadores de profissionalidade docente e os pressupostos para a formação preconizados por Silva (2011).

---

17 Quadro 46 – Natureza/significado dos Fatores condicionantes da formação inicial do professor de Educação Infantil

[18] Quadro 8 – Pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil

As estratégias de formação precisam possibilitar a construção de novos conhecimentos, pela reflexão, troca com os colegas professores e, ainda, participação de uma comunidade profissional, responsabilizando-se pela educação e cuidado das crianças pequenas, inclusive com perspectivas para exigir das autoridades condições de trabalho e uma Educação Infantil digna às crianças pequenas. Isso posto, a formação contribuiria com o "estatuto social e econômico" apontado por Nóvoa (1995), o qual norteia e legaliza a função da atividade docente como profissão e a profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

O terceiro objetivo da pesquisa foi investigar a existência de experiências formativas, de programas, projetos e parcerias e de estratégias formativas, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, bem como a contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil. Nesse aspecto, é possível afirmar que, apesar da existência efetivamente relatada pelos alunos, nem todos admitiram ter tido experiências, ter participado de programas e projetos ou ter percebido estratégias formativas que contribuíram com a sua formação inicial para ser professor de Educação Infantil, sendo que as concepções arraigadas, os raros momentos de estabelecimento de relações e a falta de orientações e socialização prejudicaram a formação dos futuros professores de Educação Infantil.

As concepções arraigadas sobre o aluno estagiário e a formação individualizada foram evidenciadas nos relatos sobre orientação, socialização, trocas de experiências, tematização da prática, os quais demonstram que a crença é de que esses momentos não são importantes para a formação do futuro professor de Educação Infantil, o que revela uma proximidade com a concepção de formação pautada na racionalidade prática, em que o professor reflete sobre a sua prática, sem considerar o contexto social, político e cultural, que é um obstáculo ao desenvolvimento da profissionalidade docente. No entanto, esse modelo foi incorporado rapidamente na formação de professores, no Brasil, desde a década de 1990, conforme Libâneo (2001), tendo sido manipulado pelo neoliberalismo e pelo modelo de produção, e os professores usados para favorecer as reformas impostas.

Os raros momentos de estabelecimento de relações entre o Curso de Pedagogia, os alunos e as creches e pré-escolas foram prejudicados por conta da falta de comunicação e porque, no estágio, os alunos apenas deviam observar, sem uma participação efetiva, o que Santos (2008) apontou como resultado de sua pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, mas que ainda persiste na turma de alunos matriculada em 2011, ou seja, um estágio de observação dos modelos desenvolvidos na

escola para atendimento as exigências burocráticas, cujo risco é de desenvolvimento de habilidades técnicas.

As falhas nas orientações e socialização nas experiências formativas, nos programas, projetos e parcerias são consideradas como fatores condicionantes, uma vez que a ausência dos momentos para reflexão conduz o futuro professor a olhar a prática isoladamente, sem considerar questões da própria escola, da sua formação inicial, da política social e educacional. No entanto, a reflexão crítica pode favorecer a socialização dos saberes e fazeres e estimular a construção de novos conhecimentos, inclusive dos saberes específicos necessários à constituição da profissionalidade docente, por diferenciar, caracterizar e legitimar a profissão do professor de Educação Infantil, o que Roldão (2001) ressalta como natureza específica da profissão.

Nesse processo, além da reflexão crítica, são relevantes a compreensão do futuro professor de Educação Infantil como sujeito ativo do processo de formação e a realização do estágio supervisionado para a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional e a supervisão formativa. São aspectos primordiais e, ao mesmo tempo, basilares para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no que se refere à produção de um conhecimento específico, porque implica o estabelecimento de interação entre ação e pensamento (ROLDÃO; LEITE, 2012) e nos permite, ainda, considerar Freire (1996), pois a reflexão crítica pode "melhorar a próxima prática". Tal situação difere da constatada na visão dos alunos do Curso de Pedagogia, mas que aponta para o rompimento com o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e na racionalidade prática, com vistas ao desafio de um modelo que forme o professor como profissional intelectual (GIROUX, 1990; CONTRERAS DOMINGO, 2002), capaz de pensar e estruturar o trabalho docente para transformar o ensino.

Defendemos a tese de que é preciso integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, e que existem perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente, através de projetos de formação e de supervisão.

Segundo essa ideia, a formação inicial do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, poderia contribuir com a constituição da profissão do professor de Educação Infantil e o desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que a formação inicial no Curso de Pedagogia é um momento oportuno para esse desenvolvimento, desde que essa intenção esteja presente no projeto pedagógico e nos estágios, na relação teoria e prática e no perfil a ser

formado, com vistas à superação da semiformação.

A constituição da profissão ainda é algo a ser conquistado pelos professores de Educação Infantil, pois o termo “professor de Educação Infantil” é recente, no Brasil, cuja procedência se deu nas alterações sociais ocorridas nas últimas décadas, inclusive com o surgimento da necessidade de educação das crianças pequenas, de instituições próprias e de profissionais qualificados que atendam a essas necessidades e às características próprias da faixa etária. Assim, a profissionalidade dos professores de Educação Infantil passa a ser condição para atuação profissional autônoma, responsável e comprometida com a educação e o cuidado das crianças, que leve em conta suas necessidades físicas, emocionais e sociais.

O desenvolvimento da profissionalidade docente depende do desenvolvimento profissional e da formação, inclusive da formação inicial. Por isso, defendemos que profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e formação inicial estejam inter-relacionados, com vistas à formação do profissional, ao fortalecimento da autonomia e constituição da identidade profissional e ao que é específico da profissão professor de Educação Infantil.

A profissionalidade docente é própria de cada profissão, agrega particularidades, além de estar em contínua construção; por isso, ajuda a caracterizar o profissional na sua profissão, já que o qualifica e o distingue, por se tratar de um processo de conscientização crítica, fortalecimento da autonomia profissional e desenvolvimento profissional.

A constituição da profissionalidade docente se dá pela distinção do professor como profissional, explicitada pela natureza específica da atividade exercida, a qual reflete suas características, especificidades e ajuda na diferenciação de outros profissionais, pelos conhecimentos e saberes específicos que legitimam e justificam a atuação profissional, em função de sua missão teórica. Além do mais, ocorre pelos valores e ética, no que tange às decisões, responsabilização social e pública e ao compromisso político e ético da profissão, pelo significado profissional do trabalho docente referente aos interesses coletivos, trocas com colegas de profissão, estabelecimento de relações e interações e pertença a uma comunidade profissional, com perspectivas de superação de problemas sociopolíticos que envolvem o ato de ensinar e a categoria profissão de professor.

Nesse sentido, o resgate das ideias pedagógicas, da cultura profissional, dos modelos de formação e de profissionalidade docente ganha sentido para discutir a profissão e a profissionalidade do professor de Educação Infantil e para nos ajudar no desafio de formar

professores de Educação Infantil, em prol da superação da semiformação, mas com possibilidades de desenvolvimento profissional, enquanto categoria profissional.

Desse modo, o desenvolvimento da profissionalidade docente, a partir do conhecimento das especificidades dessa profissão, exige ruptura com os modelos de formação da racionalidade técnica e da racionalidade prática, num esforço no sentido de conceber o professor de Educação Infantil como intelectual crítico, conforme preconizam Giroux (1997) e Contreras Domingo (2002), de sorte a compreender também o seu trabalho como intelectual e projetar o modelo de formação que tem como pressuposto o rompimento com a formação alienada das crianças e dos futuros professores, o da racionalidade crítica.

Considerando a profissão de professores de Educação Infantil fundamentada em conhecimentos e saberes, destacamos que a requisição de um novo profissional para as crianças pequenas exige novos papéis e novas funções, com amparo na Pedagogia da Infância e nos indicadores de profissionalidade discutidos na pesquisa, com base em Oliveira-Formosinho (2002) e Roldão (2000, 2005), porque podem colaborar com o desenvolvimento da profissionalidade docente, na formação inicial, ancorando-se no desenvolvimento de um trabalho articulado entre a educação e cuidados das crianças pequenas, o que representará ganhos consideráveis na qualidade da Educação da primeira infância, com posteriores desdobramentos para as demais etapas da Educação Básica.

A necessidade de desenvolvimento da profissionalidade docente, com vistas à atribuição de sentido à profissão, o desenvolvimento profissional, com perspectivas para transformar a Educação Infantil, o exercício da missão teórica, a construção de conhecimentos específicos e profissionais para reconstrução da práxis, tudo isso nos conduz à supervisão formativa, com desdobramentos durante a formação inicial, no estágio supervisionado e, ainda, na fase de transição entre a formação inicial e a escola, com o apoio da Supervisão de Ensino numa atuação específica como supervisão de sistema.

Logo, a supervisão formativa pode se constituir no apoio necessário para validação do conhecimento específico e profissional, apoiando o desenvolvimento profissional e da profissionalidade docente dos professores, através de projetos de formação e de supervisão para desenvolvimento da consciência crítica, com a intenção de analisar criticamente as práticas docentes, juntamente com o futuro professor e as instituições de formação, conforme ressaltado por Silva (2011). Assim, tais aspectos auxiliariam a alicerçar conhecimentos profissionais, saberes específicos, valores e ética e o significado profissional do trabalho docente para a reconstrução da práxis com os profissionais que estão constituindo sua profissão, ao mesmo

tempo, desenvolvendo a sua profissionalidade.

Destarte, o desenvolvimento profissional pode atribuir sentido à profissão e contribuir na formação inicial de professores para o desenvolvimento da profissionalidade docente, com perspectivas para superação de paradigmas, tanto na formação inicial, quanto na Educação Infantil e, ainda, na Supervisão de Ensino por conta da atuação como supervisão de sistema de ensino.

Nessa perspectiva, temos a convicção de que a jornada para a constituição da profissionalidade é longa, que não se esgota na formação inicial, mas que pode cooperar para o desenvolvimento profissional, a partir da superação da semiformação enraizada nas instituições de formação, o que decorre do desafio de alteração na lógica da formação inicial para formação dos professores de Educação Infantil, inclusive no estágio. Diante disso, tecemos algumas recomendações em decorrência do estudo realizado, conforme segue:

. Consideração da lógica existente de interferência do Estado, da dependência das instituições de formação e de questões próprias da organização institucional, a fim de garantir condições para o planejamento e a concretização da formação inicial, pautada na construção de conhecimentos específicos necessários, para atuação com crianças pequenas, aos professores de Educação Infantil;

. Reestruturação do Curso de Pedagogia, tendo em vista os conhecimentos que os alunos já possuem e as necessidades formativas dos futuros professores de Educação Infantil, para a elaboração de um projeto de curso pautado nos pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil indicados por Silva (2011) na construção de conhecimentos profissionais, nas especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, os quais possibilitem a atribuição de significado na formação para ser professor de Educação Infantil;

. Consideração da lógica existente no estágio, de questões próprias da organização institucional do Curso de Pedagogia, da cultura da escola e, ainda, das dificuldades dos alunos para garantir condições para o planejamento e concretização da articulação da teoria e prática, transformando o estágio numa possibilidade de refletir sobre a vida que se vive na escola e de desenvolvimento profissional;

. Elaboração de um projeto de estágio amparado na construção de conhecimentos específicos e profissionais, baseado nos pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil indicados por Silva (2011) e nas especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, os quais favoreçam a atribuição de significado na formação para ser

professor de Educação Infantil;

. Compreensão dos futuros professores como sujeitos ativos, que aprendem em interação com os colegas da turma, com os professores do Curso de Pedagogia e com os professores da escola, numa tentativa de superar a concepção de não valorização da interação para formação no Curso de Pedagogia;

. Ampliação das oportunidades dos alunos, no que se refere às experiências formativas, aos programas, projetos e parcerias e às estratégias formativas, com a inclusão das especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, de forma a contribuir com a formação dos professores de Educação Infantil;

. Acompanhamento, pela supervisão formativa, por meio de projetos de formação no Curso de Pedagogia, na realização do estágio supervisionado e no período de transição dos professores pela Supervisão de Ensino, de maneira a priorizar a construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional, tendo em vista as necessidades formativas dos professores, os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil, as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente, através da formação por imersão na escola, segundo indicado por Roldão (2004) e Roldão et al. (2006);

. Consideração de questões próprias da organização institucional, de sorte a garantir condições para planejamento e concretização de:

. experiências formativas, programas, projetos e parcerias, estratégias formativas para a formação profissional do professor de Educação Infantil;

. momentos para refletir sobre a vida que se vive na escola, com orientações, reflexão crítica, socializações, troca de experiências e tematizações da prática;

. estabelecimento de relações com o futuro campo de atuação profissional, com oportunidades para realizar estágio de observação e regência, assim como para o desenvolvimento de projetos nas escolas;

. oportunidades de interações e relações entre os alunos, professores do Curso de Pedagogia, Supervisores de Ensino e professores da escola;

. momentos para orientação sobre questões burocráticas e orientações pedagógicas do estágio, garantidas na carga horária do curso;

. formação referente ao estatuto profissional e código de ética para o magistério, no que

se refere ao ser professor de creche e pré-escola;

. formação para professores de Educação Infantil equilibrada com a formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que haja prioridades;

. formação para professores de Educação Infantil que contemple o funcionamento das instituições, o papel, a função e o exercício profissional do professor de Educação Infantil, as relações com a família, as dificuldades e os desafios dos futuros professores relacionados a si mesmos, as controvérsias sobre alfabetização na Educação Infantil e sobre visão assistencialista e educacional.

Ao longo da formação inicial dos professores, precisamos garantir condições e estratégias para apoiar a construção de saberes específicos, que recomendamos seja por meio de projetos de formação e de supervisão planejados pela instituição de formação dos professores, pela Supervisão de Ensino juntamente com as escolas. Tal proposta é a de desenvolvimento de atitudes metacognitiva para apoiar o desenvolvimento profissional, com perspectivas de rompimento com práticas arraigadas, a fim de que o futuro professor reflita sobre a vida que se vive na escola, baseado nos conhecimentos teóricos, profissionais e específicos, nos valores e na ética, promovendo uma nova práxis profissional voltada à emancipação, à transformação e à constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil.

Desse modo, ao concluir o presente estudo, respondemos a questão da pesquisa, explicitando como o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, auxilia os futuros professores a serem professores de Educação Infantil e os objetivos propostos, compondo mais um capítulo da formação profissional da professora de Educação Infantil, que se tornou supervisora de ensino e que como pesquisadora manifesta a urgência para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Contudo, presumimos que são respostas singulares dirigidas ao futuro professor da Educação Infantil e à Supervisão de Ensino, mas não suficientes para encerrar o assunto estudado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwing Wiesengrund. **Educação e Emancipação.** Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 110 p.

_____. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

_____. **Supervisão**: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedagogo, 2008. 95 p.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Celia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Formação de professores da educação básica no Brasil – Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/ruyknX>. Acesso em: 24 dez. 2016.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Rev. Educ. PUC Camp**, Campinas, v. 1, n. 18, p.37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/DzYSb3>. Acesso em: 28 jan. 2016.

ANDRADE, Cristiane Batista. **Entre o saber e o poder:** o trabalho de cuidar e educar. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <https://goo.gl/nJWod2>. Acesso em: 24 mar. 2013.

AQUINO, Thais Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-17. Disponível em: <https://goo.gl/3fPsjd>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1994. 344 p.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes e dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000.

_____. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 94, n. 1, p. 73-91, jan./mar. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/yNtBcB>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a. Disponível em: <https://goo.gl/H2oWjZ>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: <https://goo.gl/D1vJYP> . Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006a. Disponível em: <https://goo.gl/3UxzBP>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: < https://goo.gl/vsWqvp>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Disponível em: <https://goo.gl/MNo5Zp>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Disponível em: < https://goo.gl/CB5gUG>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < https://goo.gl/iDc3E5>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/GgoJCD>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001c. Disponível em: <https://goo.gl/6mr5Fb>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999a. Disponível em: <https://goo.gl/MoE5KE>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Casa Civil. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1999b. Disponível em < https://goo.gl/8FbCi7>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Casa Civil. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2° do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/d5BZa8>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://goo.gl/3YQoF>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de **13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n. 97/2017. Disponível em: <http://goo.gl/HwJ1Q>. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://goo.gl/Zsd8J5>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em < https://goo.gl/nd53cG>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <https://goo.gl/G42aGR>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <https://goo.gl/Z5Mvdp>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Casa Civil. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1946. Disponível em: <https://goo.gl/482wjn>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**, Rio de Janeiro, s.n., v. 1, p. 562-570, s.d.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002. 270 p.

_____. Concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: _____. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996. p. 13-28.

CAMPOS, Joana; GONÇALVES, Teresa. ***Supervisão e avaliação***: construção de registos e relatórios. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Colecção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARDONA, Maria João. Definição de conceitos. Fundamentos teóricos. In: _____. **Educação de infância e desenvolvimento profissional.** Chamusca: Edições Cosmos, 2006. p. 29-94. (Coleção Análise da Acção Educativa).

CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar. **Revista Educação**, v. 39, n. 2, p. 220-230, maio-agosto, 2016.

CARLOS, Lígia Cardoso. **Formação e profissionalidade em ação**: estudo de caso em um Curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/QgeXov>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003. 208 p. 2003. 208 p.

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

COURTOIS, B. E. A. (Ed.). **Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise**: situations de travail et formation. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. 143 p.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

_____. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 263 p.

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/DYNcri>. Acesso em: 09 maio 2014.

FARIA, Marília de Sousa Castelo Branco. **Formação de professores de educação infantil:** para que? 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho, Profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: _____. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 235-252.

FERNANDES COSTA, Ana Sheila. **Formação e a profissionalização docente no Brasil:** entre políticas educativas, formação e trabalho. 2015. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Genebra, Genebra, 2015.

FLORENTINO, José Augusto Ayres. **A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante:** a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 140-160.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores**: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997. 192 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 54 p.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GALARDINI, A; GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à dducação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GAUTHIER, Clermont. La política sobre formación inicial de docentes em Québec. **Revista de Educación**, Québec, n. 340, p. 165-185, maio/jun. 2006.

_____ et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013. 480 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 1997. 270 p.

_____. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GOMES, Romeu. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In. MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre a educação mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 170 p.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: _____. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?** Campinas: Papirus, 2006. p. 175-191.

_____. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004. 128 p. (Coleção Entre Nós Professores).

JESUS, Mauro Sergio de. **Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia**: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente. 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

JORRO, Anne. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, A.; DE KETELE, J.-M. (Ed.). **La professionnalité émergente**: quelle reconnaissance? Bruxelas: De Boeck, 2011. p. 7-16.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. _____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condicionessociales de la escolarización**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. 281 p.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://goo.gl/ZwchLr>. Acesso em: 26 jan. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING**,** Luis Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: < https://goo.gl/FvQmm4>. Acesso em: 07 set. 2015.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/2iDqFC>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo - **Revista das Ciências da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/M8iSsV>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente:** o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. A **educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente.** 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Formação de Professores sob a Perspectiva da Teoria Crítica e das Políticas Educacionais. **Educação & Linguagem,** ano 8, nº 11, jan./jun. 2005.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 234 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre práticas e saberes. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MONTERO, A. Reis. **Profissão docente:** Profissionalidade e Autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 236 p.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005. 127 p.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Ação, reflexão e diálogo: o caminhar transformador. **Ideias**. São Paulo, v. 24, 1994. Disponível em: <https://goo.gl/J8VWDj>. Acesso em: 01 abr. 2014.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: _____ (Ed.). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os professores e a sua formação. In: _____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

OLIVEIRA, Anatália Dejane Silva de. Curso de pedagogia no contexto de formação para a docência na educação infantil. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 143-154, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/PS6m5K>. Acesso em: 08 jun. 2015.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de et al. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 129-148, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/xG7YLG>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho:** uma análise da profissionalidade docente. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP:** a práxis na visão dos alunos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, ano V, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PEIXOTO, Elza Alcântara Macedo. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental**: um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia – GO. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Calidad de la enseñanza y desarrollo professional del docente. In: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRI (Ed.). **Sociedad, cultura y educación**. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Madri, CIDE, 1991. p. 367-400.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. 426 p.

PILONETTO, Roseli de Fatima Rech. **Mobilizando processos de formação:** a experiência docente com os estágios supervisionados. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002a. 200 p.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docent**e. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTEL, Carla Silva. **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Maria Margarida. **Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente.** 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PINTO, Andréia Guilhen. **Formação docente**: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. 2013.196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. The social contexts of schooling, change and educational research. In: WINDSOR, Nelson. **Recent developments in curriculun studies**. Lisboa: Dom Quixote, 1986. p. 205-232.

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do Curso de Pedagogia e de Professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

ROCA, Maria Eugênia Carvalho De La. A formação do professor de Educação Infantil: interfaces Luso-Brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais**... Porto de Galinhas: PUC/PR, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://goo.gl/bQ27iV>. Acesso em: 28 jan. 2016.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal**. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

_____. Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor:** profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances – Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

_____. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos:** Perspectivas em Educação, Lisboa, n. 2, p. 95-120, dez. 2004. Disponível em: <*https://goo.gl/MaUXbA*> Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: ArtMed, 2001. p. 115-134.

_____. Formar professores – os desafios da profissionalidade e o currículo. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

_____. Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, Santarém, v. 9, nova série, p. 79-87, 1998.

_____ et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). Investigar em educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Aveiro, n. 5, p. 17-148, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/mLFLjd>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985. 135 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/A2UPVm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes:** investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais.**.. Recife: [s.n.], 2005. p. 1-12.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 132/2015. Acresce o dispositivo na Deliberação CEE n° 111/2012. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 abr. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/FMBZVq>. Acesso em: 02 fev. 2015a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Portaria CEE/GP 451/2015. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 nov. 2015b.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 18 jul. 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando o que consta nas Indicações CEE 78/2008 e 112/2012, bem como na Indicação CEE 127/2014. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 jun. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/z3U9yw>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 03 fev. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/qMTk8s>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 1-30.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 320 p.

_____. Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr., C. **A formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155. (Seminários e Debates).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1980.

SCHÖN, Donald. **La formacion de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, Lee S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios públicos**, Santiago, Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

_____. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, Joel; TRIMBLE, Kimberly; DESBERG, Peter (Ed.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996. p. 197-217.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, Massachusetts, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

_____. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006. 160 p.

SILVA, Jória Pessôa de Oliveira. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica**. 2002. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2002. Disponível em: <https://goo.gl/DG845X>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil**: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Políticas públicas para a Educação Infantil: construção de um projeto educativo. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda et al. (Org.). **Educação Contemporânea**: caminhos, obstáculos e travessia. São Paulo: UNESP, 2011. p. 219-238.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. SILVA, JR, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 223-234.

_____. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____. (Org.). **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 91-110.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Percorrendo caminhos para além do espaço:** a construção do "Território Pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 443-452.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 328 p.

_____.; LESSARD, Claude. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2015**. Dispõe sobre o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente: Unesp, 2015.

_____. Resolução UNESP 145, de 09 de dezembro de 2012. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 9 dez. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Resolução UNESP 18, de 29 de março de 2007. Estabelece a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 30 mar. 2001.

_____. Resolução UNESP 09, de 05 de março de 2001. Altera a Resolução UNESP nº 62/88, que estabelece a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 06 de março de 2001.

_____. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. **Processo 569/1993**. Dispõe sobre a reorganização do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente, 1993. 10 v.

_____. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Resolução UNESP 62, de 6 de setembro de 1988. Estabelece a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais de Presidente Prudente. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 07 set. 1988.

_____. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. **Processo 185/1986**. Dispõe sobre a instalação do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente: Unesp, 1986. 2 v.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismos do Professor:** de momentos a trajetórias: profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929). 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979. 425 p.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para questionário com alunos da turma 2011-2015 do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Tema	Perguntas
Realização do estágio supervisionado	Você já realizou estágio na creche (com crianças até 3 anos de idade)? ( ) sim ( ) não O que você aprendeu? O que você sentiu falta de aprender? Você já realizou estágio na pré-escola (com crianças entre 4 e 5 anos de idade? (( ) sim ( ) não O que você aprendeu? O que você sentiu falta de aprender?
Ser professor de Educação Infantil	No estágio para sua formação profissional: O mais significativo foi... Por quê? O mais frustrante foi... Por quê? Com relação à possibilidade de ser um (a) professor(a) de educação infantil: ( ) sinto-me muito motivado(a) ( ) sinto-me pouco motivado(a) Explique a razão da sua escolha acima:
Trabalho do professor de Educação Infantil	Imagino que no meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causarão maior satisfação serão... Por que acha assim? Imagino que, se eu assumir o trabalho de professor (a) de Educação Infantil: ( ) Terei dificuldades ( ) Não terei dificuldades Em caso afirmativo, escreva, em cada item abaixo, as principais dificuldades que você acredita que poderá encontrar/enfrentar: Em relação às crianças: Em relação à família: Em relação à instituição: Em relação a mim mesma: Em relação ao exercício da profissão:

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de questionário respondido pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - Turma 2011-2015.

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com alunos da turma 2011-2015 do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Dados do entrevistado:

1. Período do dia que cursa pedagogia:
2. Ano de seu início no curso:
3. Idade:
4. Sexo:
5. Já atua no magistério? ( ) sim ( ) não

5.1. Se sim, Onde e com qual faixa etária?

5.2. Qual sua situação funcional nesse local (contratado temporário, substituto, concursado, estagiário, etc.):

Tema	Informações que preciso obter durante as entrevistas:	Perguntas
Experiências formativas no estágio curricular do Curso de Pedagogia	Quais as experiências formativas do estágio curricular e a contribuição destas para o desenvolvimento da profissionalidade docente.	1. Existiram experiências formativas /propostas pedagógicas /situações / projetos propostos pelo seu professor de estágio que ocorreram durante a realização do seu estágio curricular do Curso de Pedagogia? 1.a. Relate as experiências formativas / situações e/ou projetos que contribuíram com a sua formação para ser professor de crianças pequenas na creche? Como foi a proposta e a orientação dada pelo professor de estágio? Essa experiência foi discutida / socializada na disciplina de estágio pelo professor do estágio? Conte como isso ocorreu? Essa experiência foi discutida / socializada com os demais professores e alunos no Curso de Pedagogia? Conte como isso ocorreu? Essa experiência formativa contribuiu para o desenvolvimento de sua formação para ser professor de creche? Justifique: 1.b. Relate as experiências formativas, situações e/ou projetos propostos pelo seu professor de estágio que ocorreram durante a realização do seu estágio curricular do Curso de Pedagogia que contribuíram com a sua formação como professor de crianças pequenas na pré-escola? Como foi a proposta e a orientação dada pelo professor de estágio? Essa experiência foi discutida / socializada na disciplina de estágio pelo professor do estágio? Conte como isso ocorreu? Essa experiência foi discutida / socializada com os demais professores e alunos no Curso de Pedagogia? Conte como isso ocorreu? Essa experiência formativa contribuiu para o desenvolvimento de sua formação para ser professor de pré-escola? Justifique:

		Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 1.a. Explique porque acredita que não existiram experiências formativas /propostas pedagógicas /situações / projetos propostos pelo seu professor de estágio durante a realização do seu estágio curricular do Curso de Pedagogia. Não esquecer de avisar o aluno que primeiro a pergunta é sobre a creche e depois da pré-escola:
Programas / parcerias no estágio curricular do Curso de Pedagogia	Quais programas / parcerias oferecidas aos alunos no estágio curricular e a contribuição destas para o desenvolvimento da profissionalidade docente.	2. Você teve bolsa para realizar o Curso de Pedagogia? Você teve bolsa para realizar o estágio no Curso de Pedagogia? Você tem conhecimento de algum programa ou projeto para o desenvolvimento do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Qual? Você tem conhecimento de alguma parceria estabelecida com professores, Departamentos da Faculdade Ciências e Tecnologia, com a Universidade e, ainda, com o MEC para o desenvolvimento do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Qual? 2.a. Você participou desse programa, projeto ou parceria? Algum colega de sua turma participou? Mais alguém participou? Explique como funcionou esse programa, projeto ou parceria? Havia ajuda de custo ou bolsa para os alunos envolvidos? Explique: Nesse programa projeto ou parceria quem orientava os alunos estagiários? Como eram realizadas essas orientações? Quais eram as funções / atribuições do aluno estagiário? Envolvia a escola e o professor regente? Explique como era esse envolvimento? Esse programa, projeto ou parceria influenciou / ajudou na sua formação para ser professor de creche? E de pré-escola?
Estratégias utilizadas no estágio curricular	Quais as estratégias utilizadas no estágio curricular e sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente.	3. A organização do estágio curricular contribuiu para o estabelecimento de relações formativas entre os alunos do Curso de Pedagogia, a escola e a Universidade? Explique quais e como ocorreram estas relações. 3.a. Houve momentos de colaboração para discussão / socialização / reflexão de problemas da Educação Infantil e dos alunos com a escola e/ou com o professor regente? Explique quais e como ocorreram. Quem participou desse momento? Quais foram os encaminhamentos? Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 3.a. Justifique porque acredita que no estágio curricular do Curso de Pedagogia não houve momentos de colaboração para discussão / socialização / reflexão de problemas da Educação Infantil com a escola e/ou com o professor regente.

		4. A formação oferecida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular estabeleceu relação entre a formação teórica (leituras), a pesquisa e sua prática profissional na Educação Infantil? 4.a. Relate como essa relação ocorreu. Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 4.a. Justifique porque acredita que o estágio curricular do Curso de Pedagogia não estabeleceu relação entre a formação teórica (leituras), a pesquisa e sua prática profissional. Agora vou perguntar sobre o professor regente, da turma que você fez estágio: 5. A formação oferecida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular estabeleceu uma ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática do professor (regente) da Educação Infantil? 5.a. Relate como ocorreu essa integração. Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 5.a. Justifique porque acredita que o estágio curricular do Curso de Pedagogia não estabeleceu uma ligação entre a formação teórica, a pesquisa e a prática profissional do professor (regente) da Educação Infantil.
Fatores que condicionam o estágio curricular no Curso de Pedagogia	Qual o significado do estágio curricular para o desenvolvimento da profissionalidade docente	6.Houve contribuição do estágio curricular do Curso de Pedagogia com a sua formação para ser professor de creche e pré-escola? O estágio influenciou / ajudou na sua formação como professor de EI? 6.a. Fale sobre essa contribuição / essas contribuições para sua atuação com as crianças pequenas de creche? Justifique. 6.b. Fale sobre essa contribuição / essas contribuições para sua atuação com as crianças pequenas de pré-escola? Justifique. Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 6.a. Conte porque a realização do estágio curricular não contribuiu para sua atuação com as crianças de creche? Justifique. Conte porque a realização do estágio curricular não contribuiu para sua atuação as crianças de pré-escola? Justifique. 7. Houve desafio na realização do estágio curricular do Curso de Pedagogia? Houve obstáculo e / ou problema durante a realização do estágio curricular do Curso de Pedagogia? 7.a. Quais foram esses desafios? Justifique: Algum desafio no âmbito da instituição da creche? Justifique:

		Algum desafio no âmbito da instituição na pré-escola? Explique: Algum obstáculo / problema relacionado ao próprio curso de Pedagogia? Justifique: E com relação as orientações e aos encaminhamentos do professor de estágio? Comente: E com os colegas e demais professores de turma houve algum obstáculo / problema? Explique: Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 7.a. Justifique porque acredita que não houve desafio / obstáculo / problema durante a realização do estágio do Curso de Pedagogia. 8. O que significou o estágio curricular realizado durante o Curso de Pedagogia para você ser e/ou tornar-se um professor de Ed. Infantil? 8.a. O estágio curricular do Curso de Pedagogia teve sentido para sua vida profissional? O estágio curricular do Curso de Pedagogia ajudou no aprimoramento do seu trabalho na creche e na pré-escola? Justifique: 8.b. Você sentiu falta de aprender alguma coisa durante a realização do Curso de Pedagogia e do estágio curricular para "ser professor de creche"? A formação recebida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular contemplou saberes específicos da profissão "ser professor de creche"? Explique quais e como ocorreu essa formação. 8.c. Você sentiu falta de aprender alguma coisa durante a realização do Curso de Pedagogia e do estágio curricular para "ser professor de pré-escola"? A formação recebida no Curso de Pedagogia e no estágio curricular contemplou saberes específicos da profissão "ser professor de pré-escola"? Explique quais e como ocorreu essa formação. 8. d. A formação recebida no estágio curricular do Curso de Pedagogia abordou questões sobre organização de associações profissionais, o estatuto profissional e código de ética para o magistério? Perguntar se a resposta do aluno for negativa: 8.a. Justifique porque acredita o estágio curricular do Curso de Pedagogia não teve significado para você ser e / ou tornar-se um professor de Ed. Infantil?

ANEXOS

ANEXO A - Resumos das teses e dissertações selecionadas nos Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, com notas iguais e superiores a cinco, na área de Educação, referentes a profissionalidade docente

CARLOS, Lígia Cardoso. **Formação e profissionalidade em ação**: estudo de caso em um Curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2098>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
A tese tomou como objeto de estudo uma turma do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Teve como questão inicial de pesquisa saber como foi possível conseguir transformações no senso comum fortalecido pelas práticas de escolarização e de docência das professoras discentes do curso. A questão delimitou um campo de análise e inseriu-se no propósito de compreender e dar visibilidade a um processo de êxito no que se referia às expectativas dos grupos envolvidos. Quanto à coleta de dados, foram privilegiados textos escritos pelas alunas durante o curso de formação e entrevistas narrativas que permitiram reconstruir determinados acontecimentos a partir da perspectiva individual. A análise foi feita dentro da estratégia do estudo de caso, com a utilização de princípios da análise de conteúdos. As unidades de análise — leitura, escrita e participação — foram consideradas como dispositivos de formação com capacidade de promover outra condição de inserção na docência. Nesse processo, o diálogo com autores que valorizam os saberes construídos nos cotidianos de vida e de trabalho, com ênfase em Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Maurice Tardif, possibilitaram identificar duas dimensões do estudo de caso, as quais fortaleceram os dispositivos, quanto foram por eles ressignificadas. Refiro-me à incorporação da experiência docente no currículo e à perspectiva de unidade entre teoria e prática que foi sendo construída ao longo do processo. Em decorrência, foram se materializando, no percurso profissional das alunas, caminhos de autonomia e protagonismo docente.

Palavras-chave: formação de professores; formação em serviço; teoria-prática; experiência docente.

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Rita_Cassia.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
Esta pesquisa bibliográfica, vinculada à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, analisa Projetos de Cursos de Pedagogia de Instituições Universitárias públicas e privadas do Estado de Goiás, quais sejam: Universidade Católica de Goiás – UCG (privada); Universidade Federal de Goiás – UFG (pública) e Universidade Estadual de Goiás – UEG (pública). Considerando o contexto histórico, político e social, as características dos projetos de cada curso, da educação brasileira a partir do final dos anos de 1970 até os dias atuais, bem como os aspectos qualitativos da realidade investigada, metodologicamente, norteamos nosso estudo por meio do método dialético. Nesse sentido, no primeiro capítulo, objetivamos tratar dos conceitos e conjecturas inerentes à profissão, profissionalidade e aos saberes docentes. A legislação educacional e a direção política de cada instituição constituem-se em elementos fundantes para o dimensionamento dos projetos e, também, para a constituição e o entendimento das características históricas e materiais que permeiam a profissão docente. No segundo capítulo, tivemos como finalidade discutir sobre o Ensino Superior em Goiás levando-se em conta as Instituições pesquisadas. No terceiro, elaboramos a análise dos Projetos dos Cursos procurando fazer uma conexão com o referencial teórico constante do primeiro capítulo. A partir disso, concluímos que a profissionalidade docente apresenta-se na contradição histórica e temporal, ora como política e ética, ora focada no pragmatismo, porém, exigindo constantes confrontos e revisões em face do devir histórico presente no campo educacional.

Palavras-chave: formação de professores; profissão docente; profissionalidade docente; saberes docentes.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho, Profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7090>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
Esta pesquisa foi realizada tendo como base a crença que, estudando os discursos de professoras e professores, entenderia os fenômenos que povoam os seus cotidianos, entendendo, também, neste universo, os profissionais, seu trabalho e profissionalidade na escola. Assim, realizei um estudo de caso, portanto, de natureza qualitativa, com recursos da Análise do Discurso, analisando os discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Região Fronteira Noroeste, do Estado do Rio Grande do Sul, acerca de trabalho, profissionalidade e escola. Das entrevistas com vinte e duas professoras, foram extraídas e analisadas, com base nos estudos teóricos, as categorias mais evidenciadas. Este esforço de compreensão visou a um entendimento deste fenômeno, interagindo o mais possível com as interlocutoras, interpretando os sentidos, as contradições e como revelam discursivamente seu trabalho e sua profissionalidade. Após as análises, reuni, novamente, o grupo de interlocutoras, para refletir sobre as interpretações produzidas. Deste modo, a pesquisa teve este caráter: contribuir no processo de reflexão sobre o trabalho da professora e sua professoralidade, no espaço-tempo da escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade da reflexão e da interação na escola, com o intuito de serem ampliadas as condições para a constituição da professoralidade. Evidenciou-se também uma carência de maior reflexão sobre o ser professora e, paralelamente, a necessidade de um maior aprofundamento, por parte das interlocutoras, quanto às suas condições de trabalhadoras no que se refere ao social, às relações de gênero e ao trabalho, dimensionando uma professoralidade capaz de lhe orientar em seu cotidiano profissional. Como as entrevistadas demonstraram certa fragilidade em abordar questões relativas à sua profissionalidade e ao seu trabalho, que, em suma, são organizadores de toda a sua razão de ser como professoras, apresentei alternativas de reconstituição da profissionalidade e sua evolução para um estágio de professoralidade, no espaço-tempo da escola.

Palavras-chave: Trabalho, profissionalidade, educação, professoras, escola.

FLORENTINO, José Augusto Ayres. **A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante:** a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2852/1/000446984-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
O presente estudo tem como objetivo investigar e problematizar o tema da formação continuada de professores numa visão complexa, tomando como foco o interesse em conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, no intuito de descobrir quais caminhos utilizam para (re)construir a sua profissionalidade. Nesse sentido, busca-se analisar os processos de formação que auxiliam (ou não) os professores a responder às demandas, às expectativas, à diversidade e à riqueza de possibilidades dentro e fora da sala de aula. A metodologia utilizada corresponde a um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa, descritiva, levando à apreensão do material empírico em uma aproximação íntima do pesquisador com o objeto a ser investigado. Para a coleta dos dados utilizou-se como procedimento a observação assistemática da ação docente no cotidiano escolar e entrevista individual com perguntas semiestruturadas como forma de buscar informações sobre as vivências significativas incorporadas como experiências formadoras. A pesquisa de campo envolveu seis professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Porto Alegre/RS. Os dados foram organizados e interpretados

por meio da Análise Textual Discursiva, por constituir-se um esforço para aprofundar a compreensão de um texto ou de um conjunto de textos, podendo gerar um novo, tanto descritivo como interpretativo. Com base nas análises dos dados percebe-se que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática – seja porque não romperam com uma forma de educar estruturada pelo paradigma tradicional, seja porque não viram a escola como um espaço de formação que possibilite a reforma de sua ação; que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar, uma vez que os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva; percebe-se também que a formação continuada é questionada por alguns professores, alegando ser necessário repensá-la. Entende-se que a formação docente e a profissionalidade só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores, isto é, suas concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade. Paradigma emergente. Ensino técnico profissionalizante.

JESUS, Mauro Sergio de. **Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia:** uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente. 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Resumo:
Esta dissertação analisa os contornos assumidos pelo trabalho docente quando este é confrontado com as tecnologias que combinam texto, arte gráfica, som, animação e vídeo, apresentadas ao usuário por um computador ou por outro recurso eletrônico. Especificamente, busca compreender como os professores de Geografia que atuam na Educação Básica assimilam essas tecnologias, incorporando-as à sua prática pedagógica e, sobretudo, o que essa assimilação revela sobre sua profissionalidade ─ conceito formalizado no campo da sociologia das profissões, e que tem prestado grande contribuição à reflexão dos problemas com que atualmente se defrontam as escolas e o fazer docente. Para isso, investiga as possíveis apropriações por parte desses professores dos recursos multimídia disponibilizados pelos espaços destinados à formação e divulgação científica, tomando como base o recurso audiovisual "Sertão Vivo", hipertexto que integrou, entre os anos de 2010/2013, a exposição *Demasiado Humano,* organizada e apresentada pelo Espaço do Conhecimento UFMG. Um dos museus pertencentes ao conjunto de espaços culturais denominado Circuito Cultural Praça da Liberdade, situado em Belo Horizonte, Minas Gerais, *locus* de realização da pesquisa. Nesse sentido, ao investigar em que medida as informações produzidas em diferentes domínios e territórios do saber podem conformar um conhecimento legítimo e relevante, capaz de assegurar a qualidade da abordagem geográfica, essa pesquisa busca contribuir para a discussão da valorização social do trabalho docente, em especial para o avanço dos processos de formação do professor, já que problematiza aspectos essenciais que interferem na dinâmica dessa profissão. Por meio de investigação empírica, de caráter qualitativo, essa realização nos permitiu obter dados colhidos em observações de minicursos destinados à formação docente, promovidos pelo referido museu na intenção de apresentar-lhes o audiovisual mencionado, e em entrevistas individuais com sete professores de Geografia que atuam no município de Belo Horizonte. As informações aí geradas foram posteriormente cotejadas com aquelas referendadas por uma pesquisa bibliográfica que focaliza esse campo de investigação. Assim, orientados pela metodologia de *Análise de Conteúdo*, construímos um conjunto de categorias para explicitar, com base nos objetivos traçados, os resultados alcançados. Estratégia que nos possibilitou verificar que o chamamento que recai sobre os docentes acerca da necessidade de se incorporar os produtos disponibilizados pelo avanço tecnológico à sua ação pedagógica esbarra em problemas que se constituem nas próprias características das práticas escolares e dos sistemas formalizados de ensino. O que reflete amplamente em suas ações cotidianas, já que se essa incorporação exige saberes que precisam ser aprendidos e apreendidos pelos professores, e depende também das condições materiais disponíveis para o exercício de seu trabalho. Dessa forma, constatou-se que a maneira pela qual esses professores compreendem os recursos multimídia, assim como os produtos tecnológicos que incorporam ao seu trabalho cotidiano, está intimamente relacionada ao modo como reagem às exigências postas para o

exercício dessa profissão, cujo ofício é hoje referenciado pelos mais diferentes contextos. Uma constatação que nos leva a considerar quão importante é refletir sobre o significado da tecnologia, bem como do tratamento das informações geradas nos ambientes informatizados, o que requer um olhar cuidadoso por parte dos atores envolvidos no processo de formação docente.

Palavras-chave: Recursos tecnológicos. Ensino de Geografia. Profissionalidade docente. Formação profissional.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Resumo:
Esta tese trata do processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia. Considerando a especificidade desse campo disciplinar no currículo escolar, busca identificar e apreender aqueles conhecimentos/saberes que professores de Geografia, ao atuarem na Educação Básica, devem dominar para desenvolver um trabalho *pedagógico-geográfico* que promova aprendizagens significativas e edifique sua profissionalidade. No bojo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores* e seu principal corolário, os *saberes docentes*, pretende-se contribuir, de maneira geral, para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de Geografia. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtiveram-se dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, PR. Orientados pela metodologia de *análise de conteúdo*, foi construído um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Verificou-se que o olhar global dos professores de Geografia sobre seu trabalho e profissão carrega as marcas do campo disciplinar. Os professores percebem que a afirmação do discurso geográfico, seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar são importantes para o fortalecimento não somente da identidade da disciplina, como da própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, mas buscam-se reconhecer e serem reconhecidos como professores de Geografia. Nesse movimento, apropriam-se de uma determinada *tradição geográfica escolar* que, alimentada pelo desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente. Constatou-se, assim, que o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem com o intuito de tornar acessível, atraente e útil aos alunos os conhecimentos geográficos selecionados pelo currículo não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos. Destaca- se que, ao se envolverem nesta complexa tarefa, os professores produzem saberes profissionais específicos, categorizados na literatura educacional como *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* e que, nesta tese, entende-se ser adequado denominá-lo de conhecimento pedagógico geográfico. No ato docente, o conhecimento geográfico e de ciências afins, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos do contexto da ação educativa – notadamente da vivência dos alunos – se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. Esse tipo de conhecimento é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige e revela, também, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entre as estratégias relativas ao seu processo formativo e, especialmente, na formação inicial, ficou evidenciada a necessidade de conceber e implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de *disposições* que os levem a conceber e desenvolver uma *docência sensível* aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional do professor.

Palavras-chave: Formação do professor de Geografia. Saberes docentes. Profissionalidade. Ensino de Geografia. Maringá.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2013%20Wiama%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
Esta tese intitulada "Profissionalidade docente na Educação do Campo" objetiva analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó, estado do Pará. Tem seu objeto de estudo na ação educativa em escolas multisseriadas e suas implicações no desenvolvimento profissional da docência de educadores do campo. Para tanto, contou com a seguinte questão de pesquisa: Por quais fundamentos e práticas educativas se constitui a profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas? Isto, tendo em vista que a profissionalidade enquanto competência profissional no campo, transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre o compromisso político, para com a competência técnica e o domínio científico, junto às comunidades em que estão sediadas as escolas em que trabalham os docentes da Educação do Campo. Este estudo se desenvolveu sob a perspectiva de análise do materialismo histórico-dialético e da pesquisa de contorno etnográfico em função da necessária análise e da caracterização dos trabalhos docentes na multissérie ribeirinha. Além de se investigar acerca dos perfis e posturas das intervenções didáticas deflagradas pelos educadores **do** campo em meio ao processo de escolarização **no** campo. O aporte institucional usufruído pelos docentes da Educação do
Campo e as limitações e possibilidades de seus engajamentos na organização comunitári também foram observados e analisados neste trabalho. O que se deu em função da importância que possuem tais elementos na estruturação das práticas de escolarização e nas dinâmicas de formação humana que atravessam de modo central a constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Escolas multisseriadas. Educação do Campo.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente:** o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10915/1/Denise%20Filomena%20Bagne%20Marquesin.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

Resumo:
O foco desta pesquisa inscreve-se nas discussões acerca da formação inicial de professores e, no centro desse campo, o olhar se volta para o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia e para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A compreensão de que existe um emaranhado de conhecimentos profissionais que resultam da participação dos alunos da formação inicial nas atividades de estágio foi determinante para a realização desta pesquisa, que envolveu os alunos desse curso. O objetivo geral do estudo foi investigar como os espaços de formação se transformam em lugares de formação e de aprendizagem da docência e verificar o modo como esses espaços/lugares influenciam na constituição da profissionalidade docente e na apropriação de conhecimentos para ensinar Matemática. Como referencial teórico- metodológico, no campo do conhecimento profissional e da aprendizagem da docência, foram utilizadas as contribuições de Montero (2001), Shulman (1987), Roldão (2005, 2006), Gauthier (1998) e Nóvoa (1995). Para a discussão sobre espaços de formação, o estudo se amparou em Escolano (2000), Viñao_Frago (2001) e Cunha (2010). O estudo também se apoiou em Pires (2000) e Moura (2001) para a as questões relacionadas ao ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa pautada num estudo de caso. Adotou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário inicial, uma entrevista exploratória, o grupo de discussão e narrativas. Partiu-se do pressuposto de que o estágio pode influenciar na constituição da profissionalidade docente e os encontros para discussão possibilitam, ao aluno concluinte do curso de Pedagogia, reflexão sobre os conteúdos profissionais para ensinar e para possibilitar a aprendizagem. A análise indicou que o aluno da formação inicial, ao inserir-se no contexto escolar e participar das aulas,

tem possibilidade de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos dos conteúdos e da didática. A reflexão sobre esse processo revelou que os significados e as conquistas tornam o espaço escolar um lugar de aprendizagem e trazem particularidades para a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Espaços de Formação. Conhecimentos Profissionais. Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estágio. Conhecimentos Pedagógicos.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho:** uma análise da profissionalidade docente. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_SP_09c57e599cde622ec27d7fed782fd74b/Details>. Acesso em: 05 abr. 2016.

Resumo:
Esta pesquisa tem por objetivo a construção de retratos sociológicos que recuperam processos de socialização, como método para a análise das interações que o professor realiza e de que modo elas potencializam suas disposições a partir do principio gerador do *habitus* para responder aos desafios do cotidiano na sala de aula e na escola, transformando nesse processo sua identidade docente nos contextos de trabalho. As hipóteses norteadoras foram pautadas em pressupostos que admitem a reconfiguração da identidade docente a partir das interações nos contextos de trabalho que o levam a assumir ações e atitudes oriundas de disposições dependentes do *habitus*. A pesquisa propôs-se a investigar esses elementos por meio da construção de retratos sociológicos de três professoras da educação básica para registrar suas trajetórias individuais; foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, planejadas de acordo com uma grade conceitual que permitiu a elaboração de um roteiro constituído por seis categorias: família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer/cultura e corpo; cada professora respondeu a 160 questões em 37 horas de entrevistas. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2012, após uma entrevista modelo para testar o instrumento de coleta construído. As professoras responderam ainda, a um questionário sócio-econômico que permitiu a caracterização dos sujeitos de pesquisa. A sustentação teórica da análise se pauta na lógica de que a construção social do sujeito se dá a partir do princípio gerador do *habitus* (BOURDIEU) que configura as disposições construídas em processo (LAHIRE) ao longo da trajetória de vida e trabalho e que respondem pelos intervenientes ligados às identidades profissionais (DUBAR). O levantamento bibliográfico realizado demonstra que os estudos realizados sobre o tema constatam a importância dos processos de socialização para constituição das identidades, toma as políticas educacionais como mecanismo para explicar a crise identitária e discute a formação e as práticas, para indicar os problemas vividos pelos professores no cotidiano da escola. Porém, não privilegiaram estudos na perspectiva sociológica, com foco na identidade e no sujeito para decifrar as estruturas dessa matriz de percepções e analisar como ela interfere na constituição das disposições. Os resultados apontam que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente relacionadas com as estruturas constituintes do *habitus*e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas nos diferentes contextos de inserção profissional, elas decorrem desse princípio gerador. Por outro lado, essas disposições, acionadas num jogo de mostrar-ocultar para responder às demandas cotidianas, mostram uma tendência a manter as regularidades orientadas pelo *habitus* e promovem uma reconfiguração identitária com rupturas e mudanças pautadas em fracas e provisórias mobilizações. O estudo revela ainda que, o fato de a análise privilegiar o contexto de trabalho das professoras, implica o uso do termo "formas identitárias", uma vez que a análise se limita a uma época histórica e a um tipo de contexto social, constituída por ações individuais e coletivas que respondem por "construções sociais" compartilhadas com todos que têm trajetórias homólogas, principalmente no campo profissional.

Palavras-chave: *Habitus*, Disposições, Formas Identitárias, Contexto de Trabalho, Profissionalidade docente.

PEIXOTO, Elza Alcântara Macedo. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental**: um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia – GO. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/569>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
Este trabalho busca apreender a profissionalidade docente das professoras da rede municipal de Goiânia, no tocante à EA. Tal processo implica apreender o que é específico na ação e na formação dessas professoras, seus saberes e conhecimentos e como vêem sua prática em EA. Foram utilizadas quatro chaves de leitura para o agrupamento e análise dos dados: a primeira chave de leitura refere-se à gênese e traços da formação das professoras para a EA. A segunda, aos saberes que caracterizam a prática docente efetivada em sala de aula, também em relação à EA. Na terceira, procurou-se conhecer como se desenvolvem os projetos de EA, os seus traços característicos, quais ações são predominantes em EA e quais os materiais são utilizados pelas professoras. A quarta chave aborda a avaliação que as professoras fazem da própria formação em EA, os desdobramentos do seu trabalho com os alunos e a sua profissionalidade, em geral. Os sujeitos dessa pesquisa são as alunas/professoras no curso de Pedagogia do convênio FE/UFG/SME2. É uma pesquisa desenvolvida numa abordagem qualitativa, com um referencial teórico-metodológico amplo. No entanto, para melhor exploração do tema, foram utilizados, também, dados quantitativos. Nesse processo, conclui-se que a formação em EA provém de diversas fontes e, conseqüentemente, concepções diferentes de EA, originadas tanto de matrizes conservadoras como de matrizes democrático-críticas. Quanto aos saberes buscou-se apreender a compreensão que as professores têm de natureza, meio ambiente e desenvolvimento sustentável finalizando com seus conceitos de Educação Ambiental. Para as professoras a Educação Ambiental se caracteriza, principalmente, pela conscientização das questões ambientais e conservação dos recursos da natureza; os projetos predominantes apontam falta de continuidade e atividades fragmentadas e, por último, a avaliação que fazem da sua formação e do trabalho que desenvolvem em EA. Manifestam gostar da temática e a expectativa de maior formação em EA e, também, avaliam positivamente o trabalho que fazem nas escolas.

Palavras Chave: Profissionalidade docente, formação de professores, saberes, educação ambiental.

PIMENTEL, Carla Silva. **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível: <file:///C:/Users/Rosangela%20Galdi/Downloads/CARLA_SILVIA_PIMENTEL.pdf>. Acesso em 26/01/2013.

Resumo:
A presente tese analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas em período de estágio curricular, em que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, acompanharam o trabalho de professores de escolas de educação básica (Ensino Fundamental II). O conceito que fundamenta nossas análises é o de profissionalidade docente, por considerarmos que nele está o centro das proposições do estágio; assim, buscamos identificar quais elementos e dimensões da profissionalidade permeiam as ações na etapa do estágio. O foco da pesquisa está em identificar as aprendizagens que os alunos da licenciatura desenvolvem durante o estágio e, com base nesses elementos, reconhecer o papel do professor de Geografia da educação básica na formação inicial desses alunos. Buscamos fundamentar a tese de que o professor da educação básica, que atua como supervisor de estágio, é um formador de professores, na medida em que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional. Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional. O parâmetro adotado para realizar esta investigação são os ensinos e as orientações dadas por esses professores no desenvolvimento profissional dos alunos. Para gerar as informações e proceder às análises, optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007) e Franco (2008), na compreensão do objeto investigado. Realizamos entrevistas com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Geografia e com os professores das escolas da educação básica que os supervisionaram em períodos de

estágio. As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias, ao reconhecermos o direcionamento das orientações realizadas pelos professores. A centralidade das ações desses professores está no desenvolvimento da competência profissional dos alunos, com ênfase nos esquemas práticos desenvolvidos por eles durante as aulas ministradas. O diálogo não foi um elemento constante e primordial para o desenvolvimento das aprendizagens, as quais resultaram, em grande parte, de observações individuais dos estagiários sobre a prática didática dos professores da escola básica. Além de saberes, esses professores se preocuparam com a formação do *habitus* docente, orientando os alunos em relação a posturas, técnicas, demonstrando senso prático. Dentre o *corpus* de saberes reconhecidos para a docência, os professores atribuem maior importância àqueles construídos na prática profissional, com exceção dos saberes do conteúdo, os quais, segundo eles, devem ser consolidados no curso de graduação. Esses professores compreendem o estágio como espaço de trocas de experiências e, nesse processo, consideram-se orientadores de alunos-estagiários. Porém, apontam a falta de integração com os professores supervisores de estágio da universidade como um dos obstáculos ao bom desempenho dessa tarefa.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Estágio curricular em Geografia. Formação inicial de professores. Saberes e *habitus* docentes. Professor da educação básica.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música:** conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3NHJX>. Acesso em: 06 abr. 2016.

Resumo:
Este trabalho objetivou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de Música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente. Definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar as propostas de formação docente; identificar os conhecimentos profissionais construídos no trânsito entre a universidade e as escolas de educação básica; e analisar os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música. Quanto ao referencial teórico, fundamentou-se no conceito de profissionalidade emergente cunhado por Jorro (2011), ancorado por trabalhos que discutem o conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1986, 1987) e a formação docente. O campo empírico foi composto por sete cursos de licenciatura em música do estado de Minas Gerais que desenvolvem subprojetos de música dentro do Pibid. A metodologia adotada incluiu a análise documental, 6 entrevistas semiabertas, tendo como sujeitos: o coordenador-geral do Pibid e os professores universitários coordenadores dos subprojetos da área de Música. A base da dados contém ainda 6 grupos focais e 49 questionários aplicados aos licenciandos dos cursos de música, bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música do Estado. Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Assim, foi possível caracterizar as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música do Estado por meio da construção dos Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música. A análise comparativa dos cursos de licenciatura mostrou forte influência do modelo da racionalidade técnica na distribuição dos conhecimentos curriculares que privilegia os conhecimentos específicos da linguagem musical, sobretudo os instrumentais, em detrimento dos conhecimentos teórico-práticos e dos conhecimentos básicos. As propostas de formação de professores de música, ao privilegiarem o conhecimento disciplinar, influenciam as concepções dos licenciandos que consideram ser este o principal conhecimento para o ensino de música. Esse fato acaba por configurar o indício da fragilidade da profisisonalidade docente do professor de música nas propostas de formação dos cursos de licenciatura. Por meio da análise dos conhecimentos profissionais em construção pelos licenciandos, constata-se a presença das sete categorias propostas por Shulman (1987), com destaque para a emergência da categoria conhecimento ético da realidade em que se vive. A relação entre a estrutura dos subprojetos e as formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica aponta o conhecimento curricular como indício de uma profissionalidade emergente.

Palavras-chave: profissionalidade emergente, Pibid, conhecimentos profissionais, formação docente, música.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4035>. Acesso em: 26 jan. 2014.

Resumo:
A pesquisa, tipo estudo de caso, focaliza a constituição da profissionalidade dos docentes que realizam práticas inovadoras no Colégio La Salle Esteio. Procurou analisar como as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais dos professores potencializam práticas pedagógicas na perspectiva da inovação. Quis identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisas com professores universitários, verificando quais foram recorrentes em ambos os contextos. Procurou compreender, ainda, quais os indicadores mais presentes no contexto da Educação Básica e identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para favorecer uma educação de qualidade. No estudo foi utilizada a metodologia qualitativa que permitiu compreender a profissionalidade docente a partir do contexto de suas práticas pedagógicas, de suas percepções e representações sobre a mesma. A coleta de dados envolveu duas perspectivas. Na primeira, para se chegar aos interlocutores da pesquisa, foi utilizado um questionário, possibilitando que os professores fizessem indicação dos colegas que considerassem inovadores em suas práticas pedagógicas. Na segunda etapa, os seis docentes, indicados por seus pares, participaram do Estudo de Caso, quando a coleta dos dados lançou mão da entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir de Bardin, seguindo as categorias já construídas nos estudos de Cunha e Lucarelli. Os principais achados da pesquisa indicam que: a) as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica; b) os professores do estudo demonstram preocupação com o bom desenvolvimento de seus estudantes, revelando que assumem sua profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social; c) o ordenamento dos indicadores de inovação pedagógica revela a concepção de ensino e aprendizagem que rege e orienta a prática dos docentes participantes dessa pesquisa. De alguma forma esses indicadores assumem um caráter de um estatuto epistemológico-pedagógico que dialoga permanentemente com os obstáculos administrativos, organizacionais, econômicos e psicossociais da instituição educativa; d) a formação continuada não pode mais ser entendida como uma opção ou escolha pessoal, pois passou a ser um "imperativo", ditado, principalmente, pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas; e) a sala de aula é um exímio laboratório para as práticas pedagógicas inovadoras, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para os professores; f) os próprios estudantes, em algumas circunstâncias, se tornam uma fonte do saber dos professores. É preciso, no processo pedagógico emancipador, considerar o valor da escuta dos estudantes; g) há um encantamento e um desencantamento pela profissão docente muito determinado pelas condições de trabalho e apoio institucional; e h) alguns professores não reconhecem o seu caráter inovador dentro do espaço escolar. O reconhecimento parte dos colegas que admiram e percebem o seu trabalho.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Inovação Pedagógica. Formação Docente. Educação Básica.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira Do Amaral. **Percorrendo caminhos para além do espaço:** a construção do "Território Pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4419>. Acesso em: 26 jan. 2015.

Resumo:
Permeando o vasto campo que envolve as infâncias e suas multiplicidades/ especificidades, buscou-se configurar/desfigurar esse universo, a fim de propor novos olhares. Nesse caminho, formulou-se o conceito de "território pedagógico", com o objetivo de analisar e compreender como tal concepção e os fatores que a circulam/influenciam podem contribuir na constituição da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Taquara/RS. Investiu-se na compreensão das concepções de infância/tempo e espaço dos docentes, bem como nos percursos formativos trilhados pelas cinco interlocutoras do estudo. Os argumentos construídos constituíram-se a partir de pesquisas bibliográficas sobre as concepções e conceitos que subsidiaram o estudo e de opções metodológicas de cunho qualitativo, as quais envolveram, como recursos metodológicos, observações, fotografias e reuniões de grupos focais. A pesquisa fundamentou-se em: Barbosa (1998, 2000, 2006, 2010),
Frabboni (1998), Horn (1998, 2003, 2013), Narodowski (2001), Oliveira (2002) entre outros autores e legislações que subsidiam o pensar a infância e a educação infantil. Também se recorreu a autores clássicos da pedagogia que contribuíram com concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e a organização dos espaços para a infância, como: Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky e Wallon. Com relação aos conceitos de espaço e território, buscou-se sustentação em Forneiro (1998), Haesbaert (2004), Neto (2000, 2008) e Souza (2001). Também se recorreu a autores que se dedicam a pesquisar a formação docente e a constituição da profissionalidade, como Freire e Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Pereira (1996), Sacristán (1991), Tardif (2002, 2005) e a profissionalidade docente na infância Formosinho (2002). O estudo evidenciou concepções de crianças enquanto protagonistas do processo de aprendizagem na escola infantil. Constatou-se que o espaço precisa possibilitar a livre escolha e o fácil acesso dos alunos aos materiais e brinquedos que compõem a sala de aula, sendo constante a sua (re)organização em função das próprias crianças e de seus interesses, que também estão em constante mudança. Com relação ao tempo, detectou-se que ele necessita ser vivido, ou seja, representar um "cotidiano" de possibilidades. Destacaram-se, ainda, tensionamentos vividos pelos docentes neste percurso. A profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional. Nesse processo, constatou-se as dimensões física, funcional, relacional e temporal e, ainda, indicadores como a docência compartilhada, o olhar e a atuação da coordenação pedagógica e fatores relacionais como crescimento, organização *e* reorganização do arranjo espacial e participação dos pais, que tornam o *"território pedagógico*" um elemento capaz de constituir a profissionalidade docente na primeira etapa da educação básica.

Palavras-Chave: Concepções de infância(s)/tempo/espaço. Formação docente. Profissionalidade docente na educação infantil. Território Pedagógico.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismos do Professor:** de momentos a trajetórias: profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929). 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13607/1/Flavio.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

Resumo:
Esta tese apresenta o resultado da pesquisa documental com a elaboração de uma análise sobre os diversos profissionalismos constituídos nas trajetórias de profissionais da educação, professores municipais de Uberabinha, cidade situada ao norte da região do Triângulo Mineiro do estado de Minas Gerais, Brasil, durante a Primeira República. A mesma está vinculada a Linha de Pesquisa *História e Historiografia da Educação* do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa tem por foco a identidade e a profissão do professor, e por fundamentação teórica autores das áreas de conhecimento: educação, história da educação, história, sociologia e direito constitucional. Os objetivos foram: estabelecer análise na constituição dos diversos profissionalismos do professor em sua atuação profissional na educação, numa relação sistêmica entre as forças estruturantes – profissionalidade e profissionalização –, que resulta na delimitação da autonomia profissional, entrecruzadas pelas dimensões tempo e espaço e pelas ideias pedagógicas circulantes, tanto na formação quanto na atuação profissional, gerando profissionalismos dos tipos responsável, competente, associado e prático;

compreender a atuação profissional do professor pela composição da trajetória dos seus profissionalismos, constituída de momentos e intervalos; identificar os diversos profissionalismos da professora Alice da Silva Paes e do professor Jerônimo Arantes, em suas atuações profissionais de professores municipais à frente da Escola Municipal Noturna de ensino primário para alunos/trabalhadores maiores de dezesseis anos, no ano de 1924, 1925 e 1926, projetando a suas respectivas trajetórias profissionais no ensino em Uberabinha, entre os anos 1907 a 1929. As fontes primárias utilizadas foram: jornais; revistas; documentos oficiais; atas; relatórios; leis municipais da Câmara Municipal de Uberabinha; documentos escolares; relatórios da inspetoria escolar municipal; fotos; entre outros, além do aporte necessário da legislação educacional oriunda dos governos municipal, estadual e federal, no período enfocado. Foram utilizadas fontes históricas secundárias produzidas por historiadores acadêmicos e não acadêmicos locais, com o propósito se contrapor informações e tecer conexão para a narrativa histórica. Os resultados obtidos foram a compreensão sistêmica do profissionalismo da profissão do professor. Da professora Alice Paes, que exerceu seu momento profissional em 1924 na esfera municipal, à frente da *Escola Noturna Municipal*, foram identificados os profissionalismos associado e competente restrito, tendo uma autonomia profissional resultante entre as dimensões da profissionalidade e as categorias da profissionalização nutridas pelo eixo das ideias pedagógicas tradicional, positivista, laica e confessional, em fundamentos no ensino intuitivo do método ativo irradiado pelo movimento da Escola Nova. A identificação dos profissionalismos do professor Jerônimo Arantes, de 1925, 1926 e início de 1927, resulta nos tipos associado e competente pleno, à frente da *Escola Noturna Municipal* para alunos/trabalhadores maiores de dezesseis anos.

Palavras-Chave: Educação. Uberabinha. Profissionalismo. Profissionalização. Profissionalidade. Professores.

ANEXO B - Resumos das teses e dissertações selecionadas nos Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, com notas iguais e superiores a cinco, referentes à formação inicial no Curso de Pedagogia

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Resumo:
Esta pesquisa tem por objetivo analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz-MA, na região Tocantina. A pesquisa insere-se no campo das políticas educacionais destacando a educação infantil como um dos direitos fundamentais da criança pequena. A coleta de dados deu-se através de um estudo do projeto político pedagógico do referido curso, através da análise documental, e também de entrevistas com professores e alunos. A teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como decorrente das apropriações e objetivações realizadas pelo sujeito, forneceu o quadro teórico de referência tanto para a coleta dos dados como para análise dos mesmos. Esse referencial baseou-se nos trabalhos, principalmente de Vigotski e Leontiev. Assim, a categoria principal de análise foi o trabalho. Pela análise do projeto político pedagógico do curso constata-se que as políticas educacionais manifestam-se nos princípios que norteiam a formação do professor através das teorias da reflexividade e do aprender a aprender. Verifica-se, também, que o curso não tem uma concepção definida de criança e educação infantil, cujos conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas voltadas para a educação infantil levam a adoção de práticas de escolarização pelos professores, filiando-se mais com a formação para o ensino fundamental do que com a educação infantil. Os dados coletados junto aos professores e alunos evidenciam, por um lado, que a maioria dos professores reproduz, em suas ações, as concepções teórico-metodológicas postas no projeto do curso sem ter uma compreensão das intenções dessas concepções. Por outro, existem práticas que comprovam que alguns buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades pedagógicas no curso para a aprendizagem dos alunos e, alcançam níveis satisfatórios apropriações, confirmando que a ação do professor, exercida em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta à formação do professor pelas atuais políticas educacionais, ao possibilitar as objetivações humanizadoras na mesma medida em que se opõe aos limites impostos pelas atuais políticas educacionais. Assim, os resultados desse estudo apontam para a importância e necessidade de os educadores, principalmente os que trabalham com a formação para a educação básica, apoiarem sua ação em uma teoria que fundamente a educação desenvolvente, como é o caso da teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Formação do professor. Teoria Histórico-Cultural.

AQUINO, Thais Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2027>. Acesso em: 18 jun. 2011.

Resumo:
O presente trabalho teve por fim investigar a música na formação inicial do pedagogo, sob uma perspectiva de análise direcionada para os cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Para desvelar este fenômeno, mostrou-se necessário examinar a história da educação musical no Brasil, a trajetória do curso de Pedagogia no país, os limites e possibilidades de atuação do pedagogo com a linguagem musical, além de verificar empiricamente através de análise documental a presença da música no currículo das 76 instituições que oferecem o curso de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. O pedagogo é apreendido como profissional legal e eticamente responsável pela docência multidisciplinar na **Educação Infantil** e séries iniciais do Ensino Fundamental e, por isto, incumbido do ensino musical nos respectivos níveis. Assim, acredita-se ser basilar oferecer preparação em música

já durante seu processo de formação inicial para que possa atuar efetivamente com tal área do conhecimento de modo a democratizá-la nas escolas regulares brasileiras. Ao final da investigação, é apresentada uma "pauta e propostas para discussão" que visa fornecer subsídios para pesquisas e projetos empenhados em criar novas tônicas para o diálogo multiface entre o pedagogo e a música.

Palavras chave: formação inicial do pedagogo, centro-oeste, educação musical.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente.** 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://www.bdtd.ufg.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1365>. Acesso em: 18 jun. 2011.

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

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

PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773593>. Acesso em: 14 jun. 2011.

Resumo:
Esta pesquisa procura responder ao problema: "como se dá o movimento de produção de sentidos acerca do ensinar e do aprender Matemática de alunas do curso de Pedagogia na trajetória de formação inicial e como sustentam os sentidos que produzem?" A investigação é feita a partir de uma proposta de formação referendada na Teoria da Atividade de Engeström, desenvolvida durante as disciplinas de Matemática e Metodologia do Ensino e no Estágio Supervisionado. A pesquisa caracteriza-se por investigar a produção de sentidos em um grupo de quatro alunas dessas disciplinas. No desenvolvimento da proposta de formação e análise dos dados, reportamo-nos aos pressupostos da teoria histórico-cultural, em particular, da Teoria da Atividade de Vygotsky, Leontiev e Engeström. Dada a natureza da questão, do contexto e dos sujeitos envolvidos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caso. Temos como fonte de dados de pesquisa: os portfólios da disciplina e do estágio supervisionado, o diário de campo da professora/pesquisadora e o registro de reuniões do estágio supervisionado. Para proceder à análise, organizamos os dados em cinco blocos temáticos, definidos a partir do próprio desenvolvimento do Sistema de Formação do Estágio Supervisionado, quais sejam: Trajetórias escolares e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. O planejamento e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. O conhecimento matemático em movimento. A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática na interatividade e a Avaliação e a produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática. Os blocos temáticos são constituídos de episódios de formação, considerados aqueles momentos em que as contradições, as tensões, a dialogicidade e a multivocalidade estiveram presentes e que puderam revelar os movimentos de constituição de sentidos sobre os processos de ensinar e aprender Matemática. Os resultados indicam que as alunas modificam os sentidos acerca do ensinar e aprender Matemática, incorporando em suas práticas aspectos da teoria da atividade. Podemos destacar como características do movimento de produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar Matemática que este é situado e histórico; que se produzem na inter-relação entre os sentidos sobre Matemática, ensino e aprendizagem; que são produzidos a partir do diálogo, da interação, da negociação e da contradição; que a produção de sentidos não é linear, apresenta descontinuidades e oscilações. Os sentidos sustentam-se no processo de formação, quando mediados por uma aprendizagem conscientizada e quando os motivos eficazes que instigam as alunas a agirem são fortalecidos no decorrer do processo formativo sustentado pela professora formadora, intencionalmente filiado à abordagem histórico-cultural.

Palavras-chave: Formação de professores, Curso de Pedagogia, Teoria da atividade, Educação matemática, sentidos e sensações.

PILONETTO, Roseli de Fatima Rech. **Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados**. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423611>. Acesso em: 14 jun. 2011.

Resumo:
Esta pesquisa tem como base o próprio trabalho de professora com a Educação Infantil, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Superior. O contexto desenvolvido na pesquisa caracteriza-se pela experiência como docente, orientadora e coordenadora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR. A investigação narrativa é utilizada para revelar as provocações feitas no percurso da própria trajetória de formação, como aluna e docente; os estágios supervisionados são elemento significativo para a reflexão do trabalho como professora bem como as experiências com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais que envolvem as relações do trabalho docente. Geraldi, J. W. (2004), Lima e Geraldi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004a; 2004b), Benjamin (1994), Connelly e Clandinin (1995) dão suporte para as discussões feitas durante o processo de pesquisa. A escrita da novela de formação (LARROSA, 2004b) possibilitou perceber, no trabalho como docente em constante formação, as preocupações com a aula - os fazeres e saberes necessários ao professor -, com a formação conhecimentos teórico-práticos -, e a potencialidade do coletivo dos sujeitos que trabalham com a educação tanto na formação de crianças como na formação de docentes.

Palavras-chave: Formação de professores, Estagios supervisionados, Investigação, Narrativas.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes:** investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1737>. Acesso em: 15 jun. 2011.

Resumo:
O presente estudo tem como objetivo refletir e problematizar a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande entrelaçando-se com a própria vivência da autora desta pesquisa. Portanto, busca abordar a construção dos saberes docentes tendo em vista as experiências formativas vivenciadas na formação inicial com o olhar voltado para a prática na escola básica, tempo e espaço vivenciado anteriormente na vida dos sujeitos da pesquisa. Para isso, utiliza da investigação narrativa, como caminho metodológico, para observar a importância atribuída a estas experiências como construtoras dos saberes docentes. Deste modo, a abordagem metodológica que orienta este trabalho, ao considerar a relevância da temática dos saberes docentes, sua natureza e suas fontes de aquisição, está embasada em autores como Tardif e Gauthier, para ao longo da pesquisa compreender e analisar os saberes inerentes ao trabalho e à formação docente. A partir desta abordagem o estudo preocupa-se com a formação docente dando destaque aos espaços-tempos formadores e construtores de saberes, deste modo a pesquisa também se insere nas discussões acerca da formação inicial de professores/as. Considerando estas duas abordagens a pesquisa procura entender qual é o peso e ou lugar da formação inicial e da prática como experiência de estágio na construção de seus saberes, a partir desta finalidade a investigação busca responder as seguintes interrogações: a) Qual a importância atribuída à experiência de estágio para a sua formação profissional docente? b) Qual articulação estabelecida entre o curso de Pedagogia e a experiência de estágio na escola? c) Como as professoras narram e interpretam seus saberes mobilizados e construídos na formação inicial? Os resultados deste estudo mostram a importância da experiência prática dentro da escola básica ao longo do curso de formação de professores/as como vivência significativa na construção dos saberes docentes, configurando assim um dos espaços-tempos de formação e construção de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Saberes docentes, Narrativas de formação. Universidade e escola.

ANEXO C – Resumos das teses e dissertações selecionadas nos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, referentes à formação inicial no Curso de Pedagogia

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP:** a práxis na visão dos alunos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

Resumo:
O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, estrutura-se a partir da compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. Os objetivos específicos desdobraram-se em: analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso; identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre: formação docente para a Educação Infantil; curso de Pedagogia; estágio curricular supervisionado e teoria e prática no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Os participantes são discentes do 4º ano do curso de Pedagogia referido, ano letivo de 2014, períodos vespertino e noturno. Para a obtenção dos dados foram realizados: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola); questionário aplicado em 2013 para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes. As informações obtidas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa indicam que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido, há a preocupação com a parte burocrática do estágio, que a orientação quanto ao seu andamento, os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia e que não há uma proposta de estágio definida (possivelmente este é realizado com observação e entrega de relatório). Nos relatórios de estágio analisados, creche e pré-escola, identificamos que, presumivelmente, não foi solicitada uma estrutura específica do documento, os registros eram sucintos e deduzimos que estes documentos não possuem análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência, vivência da Educação Infantil pelos estagiários. Nas entrevistas com os estudantes do curso vimos que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação e o estagiário não se sentiu preparado para esta atividade. Os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar a componente burocrática e como proceder nas instituições (creche e pré-escola); no entanto, identificamos a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar o binômio. É preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.

PINTO, Andréia Guilhen. **Formação docente**: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. 2013.196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e

Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/andreia.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

Resumo:
Nesta dissertação, vinculada à linha de pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores" do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, apresentam-se os resultados de um estudo que teve como preocupação central a discussão sobre a formação inicial de professores. O interesse em discutir o assunto surgiu a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), cujos dados preliminares indicaram que grande número de estudantes cursam Pedagogia por falta de opção ou porque foram aprovados no vestibular, sendo que alguns sequer sabem explicar as razões desta escolha, o que sugere falta de interesse pelo curso e pela profissão docente. Com base nessa constatação, o objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de formação inicial de professores indagando acerca de sua influência na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, os futuros alunos e a escola e analisar a construção da identidade profissional pelos estudantes do curso de Pedagogia. Para tanto, foi realizada uma comparação das respostas dadas pelos estudantes no início do curso de Pedagogia e nos últimos anos deste. O mesmo questionário aplicado aos estudantes do 1° e 2° anos, que participaram do projeto de Iniciação Científica em 2009, foi aplicado aos estudantes de 3° e 4° anos matriculados em 2011. O tratamento e a análise dos dados deram-se através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se a Análise de Conteúdo à luz de Laurence Bardin. As questões fechadas do questionário foram tratadas com o auxílio do *software* SPSS. Optou-se, ainda, pelo uso dos grupos de discussão, realizados quando os estudantes já estavam formados, o que possibilitou aprofundar as questões dos questionários. Os resultados advindos desta pesquisa permitiram verificar que, apesar dos debates e reestruturação envolvendo a formação de professores, esta continua precária, pois se detectou que a mesma pouco contribui para a construção da identidade profissional, sendo a inserção no mercado de trabalho cada vez mais frustrante aos profissionais recém-formados. Estudar as Representações Sociais que futuros professores da Educação Infantil e Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental elaboram sobre a profissão docente, os alunos e a escola é um meio de avaliar as práticas formativas da formação inicial tendo em vista as exigências contemporâneas postas ao professor.

Palavras-chave: Formação Inicial; Representações Sociais; Identidade Profissional; Pedagogia.

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do Curso de Pedagogia e de Professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90199/quintanilha_ec_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 out. 2015.

Resumo:
Este trabalho, ligado à linha de pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores", teve por objetivo investigar e comparar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP e dos professores formados em Cursos de Pedagogia, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, analisando sua percepção sobre a interferência dessas representações no desenvolvimento do trabalho docente. Para atingir esse objetivo, procuramos responder às perguntas: Que representações sociais os estudantes do Curso de Pedagogia e os professores possuem do aluno dos anos iniciais da escola pública com os quais trabalham ou poderão vir a trabalhar? Estas representações apresentam diferenças após o início da prática docente? Elas podem interferir no desenvolvimento do trabalho docente? Apoiamo-nos, para o desenvolvimento desse trabalho, na teoria das representações sociais de Serge Moscovici. A partir do nosso referencial teórico coletamos os dados necessários, junto aos participantes da pesquisa, por meio de questionário contendo solicitação de evocações sobre "aluno ideal" e "aluno da escola pública" e questões objetivas e subjetivas, permitindo uma triangulação para confirmação das representações pesquisadas. A análise dos dados coletados possibilitou-nos identificar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores sobre os alunos das séries iniciais da rede pública municipal e refletir sobre

os aspectos cognitivos, comportamentais/afetivos e socioculturais nelas contidos. Em seguida analisamos as expectativas docentes nascidas das representações e sua possível influência no sucesso escolar do aluno, valendo-nos da teoria da profecia autorrealizadora de Rosenthal e Jacobson. Finalmente analisamos como os estudantes veem a influência das representações sobre o trabalho docente. Nossa intenção, ao apresentarmos este trabalho foi possibilitar uma visão mais clara do que pensam e esperam estudantes dos Cursos de Pedagogia e professores da rede pública sobre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental contribuindo, assim, para a elaboração de projetos de formação inicial e continuada de professores que, sem esconder ou deturpar a realidade, encontrem formas de criar expectativas que justifiquem e estimulem o esforço e o empenho dos futuros e atuais professores em busca de uma escola pública de qualidade.

Palavras-chave – Trabalho docente; Formação de Professores; Representações sociais.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil**: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

Resumo:
Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp. Nesse campo, ela se vincula à linha de pesquisa Infância e Educação, cujo objetivo é investigar a problemática da formação inicial do professor no que tange o processo de identificação das necessidades formativas e de pressupostos para a formação de docentes para a Educação Infantil. Para tanto, pesquisamos os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola, como primeira etapa da Educação Básica, no sistema de ensino, em decorrência do disposto pela LDB 9394/96. Analisamos as mudanças ocorridas no processo de formação inicial para a constituição da docência na Educação Infantil, considerando as influências da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22, de 1998 e revistas no Parecer CNE/CEB nº. 20, de 2009 e das Diretrizes Curriculares, que fundamentam o curso de Pedagogia, as quais foram estabelecidas na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Estudamos o estado de conhecimento em Educação Infantil, a partir do mapeamento de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes, sobretudo, aqueles que obtiveram notas iguais ou superiores a cinco, no período de 2006 a junho de 2011, para identificar as contribuições dos pesquisadores. Consideramos ainda, para iluminar as discussões, as experiências da Itália, Portugal e da Suécia, quanto à educação da infância e à formação dos professores. A realização desta pesquisa ampara-se nos aportes teóricos que embasam o campo da educação da infância, assim como nas concepções progressistas sobre a criança como ser histórico, ativo e portador de direitos. Nesse recorte, as instituições representam espaços de educação e de trabalho docente. Este texto pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. As referências teóricas e o estado do conhecimento, a partir do mapeamento das produções científicas, fundamentaram o aprofundamento sobre o conhecimento em Educação Infantil, o qual prioriza o cuidar-educar as crianças pequenas, as instituições de Educação Infantil, o trabalho docente e a formação dos professores. O levantamento documental possibilitou a análise das políticas públicas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, bem como do processo de reorganização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente/SP. Esta investigação indica avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil e às políticas públicas voltadas para infância, bem como caracteriza limitações impostas aos Cursos de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 1/06. O estado do conhecimento e as experiências da Itália, Suécia e Portugal revelaram as necessidades formativas implícitas e explícitas que se impõem aos profissionais que trabalham com crianças pequenas e, por consequência, a indicação de pressupostos para iluminar uma discussão curricular no que se refere à formação dos professores de Educação Infantil. Tal contexto reclama a urgência de uma parceria entre instituições de Educação Infantil, supervisores e universidades, apresentando perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas públicas; Curso de Pedagogia; Formação; Supervisão.

ANEXO D - Resumos das teses e dissertações selecionadas nos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, referentes ao estágio supervisionado

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores**: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

Resumo:
Relacionado à linha de pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores", o presente trabalho aborda as "Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real". Tendo como ponto de partida a reflexão do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia, inserido em seu contexto histórico, político, econômico e social, este trabalho pretende compreender as relações que se estabelecem entre as políticas públicas de formação de professores e o estágio supervisionado enquanto uma atividade que prevê a associação entre teoria e prática e que possibilitaria a emancipação do futuro educador. O objetivo é refletirmos sobre o estágio supervisionado para além de seus aspectos positivos e negativos, mas sim, com base na abordagem histórica dialética, discutir os fundamentos do estágio, questionando a visão estática da realidade. Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram: a análise documental da legislação federal a partir da LDB de 1996 e diplomas afins; levantamento dos trabalhos científicos (teses, dissertações, livros, artigos, relatórios) sobre o tema do estágio na formação de professores do Ensino Fundamental considerando o período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Presidente Prudente – SP a partir da reestruturação determinada pela Resolução nº. 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Com a análise destes documentos, foi possível contextualizar o estágio supervisionado e apresentar todo o movimento do processo de organização e estruturação do trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos do estágio supervisionado (estagiários, professor universitário e professor da instituição escolar), tendo em conta os aspectos legais e a realidade e vice-versa.

Palavras-chave: Estágio. Formação Docente. Políticas Públicas.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP:** a práxis na visão dos alunos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

Resumo:
O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, estrutura-se a partir da compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. Os objetivos específicos desdobraram-se em: analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso; identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre: formação docente para a Educação Infantil; curso de Pedagogia; estágio curricular supervisionado e teoria e prática no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Os participantes são discentes do 4º ano do curso de Pedagogia referido, ano letivo de 2014, períodos vespertino e noturno. Para a obtenção dos dados foram realizados: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise

documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola); questionário aplicado em 2013 para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes. As informações obtidas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa indicam que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido, há a preocupação com a parte burocrática do estágio, que a orientação quanto ao seu andamento, os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia e que não há uma proposta de estágio definida (possivelmente este é realizado com observação e entrega de relatório). Nos relatórios de estágio analisados, creche e pré-escola, identificamos que, presumivelmente, não foi solicitada uma estrutura específica do documento, os registros eram sucintos e deduzimos que estes documentos não possuem análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência, vivência da Educação Infantil pelos estagiários. Nas entrevistas com os estudantes do curso vimos que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação e o estagiário não se sentiu preparado para esta atividade. Os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar a componente burocrática e como proceder nas instituições (creche e pré-escola); no entanto, identificamos a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar o binômio. É preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/adriana_pugas.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

Resumo:
Relacionado à linha de pesquisa – Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores – este trabalho, que aborda "O estágio como espaço de elaboração do saber docente e a formação do professor", teve como ponto de partida refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes, na formação do professor. Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.Devido à natureza desses objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa, que permite uma melhor compreensão de fenômenos por meio da obtenção de dados, da análise e da interpretação. Foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os Programas de Ensino das disciplinas relacionadas ao estágio. Egressos do curso de Pedagogia, diurno e noturno, que se formaram na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente-SP, em 2005, foram selecionados como sujeitos da pesquisa porque já estariam trabalhando e, por isso, poderiam avaliar melhor a relação entre o que aprenderam durante a graduação, a vivência do estágio e a realidade na prática das salas de aula. 39 egressos responderam um questionário para a caracterização do perfil dos sujeitos, nove dos quais foram também entrevistados, visando ao aprofundamento das informações coletadas por escrito. A análise dos dados mostrou que o Projeto Pedagógico do curso pesquisado precisa de uma reestruturação curricular que atenda as necessidades de formação dos professores, permitindo-lhes, na relação entre teoria e prática, elaborar os saberes necessários à docência. De acordo com os egressos, essa aprendizagem só pode ser resultado de estágios muito bem planejados e concordam que as práticas de estágio precisam ser revistas a fim de superar as dificuldades presentes e garantir uma organização que contemple a necessária articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio; Saberes Docente