

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

MIRELA FRANCELINA MEDEIROS TELLES

**QUEM ENSINA NA CRECHE? ANÁLISE DOS  
PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP.**



ARARAQUARA – S.P  
2018

MIRELA FRANCELINA MEDEIROS TELLES

**QUEM ENSINA NA CRECHE? ANÁLISE DOS  
PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE PEDAGOGIA DA UNESP.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

ARARAQUARA – S.P.

2018

Telles, Mirela Francelina Medeiros  
Quem ensina na creche? Análise dos Projetos  
Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Unesp  
/ Mirela Francelina Medeiros Telles – 2018  
179 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Curso de  
Pedagogia. 4. Creche. 5. Profissionalização. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MIRELA FRANCELINA MEDEIROS TELLES

# QUEM ENSINA NA CRECHE? ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Data da Defesa: 20/02/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cristina Frigieri de Vitta**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Regina Mosca Giroto**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Aparecida de Araujo Penitente**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

---

**Membro Suplente: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone G. Ghedini**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

---

**Membro Suplente: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Regina Ricco Lugato Sigolo**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

*Para Maria Alice, minha esperança e crença na educação escolar como promotora das condições que permitirão às novas gerações lutarem por uma sociedade mais justa e digna, para ela e para todos os seres humanos.*

*Para minha mãe (em memória), que semeou essa crença.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, sem ela e toda sua história eu não teria chegado até aqui.

Ao meu marido Ronaldo, sem o qual eu não teria conseguido, sua presença em todos os momentos foi alento e ânimo.

À nossa filha Maria Alice, quando me faltava forças era o olhar amoroso dela que me encorajava.

À orientadora Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, pela oportunidade de crescimento, confiança depositada, solicitude e compreensão.

Às Professoras Claudia e Luciana, pelos conhecimentos compartilhados que muito contribuíram com esse trabalho.

À Amine, colega de turma que se transformou em uma grande amiga, com a qual compartilhei angústias e alegrias.

A todos, que de alguma forma estiverem presentes e tornaram essa jornada possível.

“É importante perceber que a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta também muda ele próprio, um pouco mais e de maneira diferente a cada desafio.”

Paulo Freire (1979, p.71).

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre a condição profissional dos professores que atuam em creche. Teve por objetivo identificar nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de Universidades Públicas do Estado de São Paulo, propostas para a formação do professor para atuar na creche, considerando a contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria de docentes. Realizou-se uma investigação qualitativa dos projetos políticos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista oferecidos em seis campi: Bauru, Araraquara, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Adota-se como referência teórica a pedagogia histórico-crítica e a vertente histórico-cultural da psicologia para significar a função da educação escolar e abordar os processos de ensino-aprendizagem que caracterizam o trabalho do professor na creche, bem como o contexto histórico em que ele ocorre. Os documentos selecionados foram analisados utilizando-se como instrumento metodológico a análise de conteúdo. Foram analisados nos conteúdos dos documentos a denominação do profissional formado pelo curso, a finalidade da ação do professor com os alunos, a referência às etapas da Educação Básica e a definição de escola. Por meio de tal análise foi possível constatar que os percursos curriculares foram elaborados considerando a constituição profissional do professor dentro da sua função precípua de ensinar em qualquer modalidade da educação básica e assim assumindo, para além das condições desfavoráveis, que quem ensina na creche é o professor. Apesar desse movimento favorável para a profissionalização, a natureza da docência do professor na creche ainda carece de maiores definições.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de professores. Curso de Pedagogia. Projeto Político Pedagógico. Creche. Profissionalização.



## ABSTRACT

This research is a study about the professionalization of teachers who work in daycare. The purpose of this study was to identify pedagogical political projects of the Pedagogy of Public Universities of the State of São Paulo, proposals for the training of teachers to work in the day care center, considering the contribution to the development of the professionalization of this category of teachers. A qualitative investigation of the political pedagogical projects of the Pedagogy courses at the State University of São Paulo was offered in six campuses: Bauru, Araraquara, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro and São José do Rio Preto. It adopts as a theoretical reference the historical-critical pedagogy and the historical-cultural aspect of psychology to signify the function of school education and to approach the teaching-learning processes that characterize the work of the teacher in the day-care center, as well as the historical context in which it occurs. The selected documents were analyzed using content analysis as a methodological tool. The contents of the documents were analyzed by the name of the professional formed by the course, the purpose of the teacher's action with the students, the reference to the stages of Basic Education and the definition of a school. Through this analysis it was possible to verify that the curricular routes were elaborated considering the professional constitution of the teacher within its primary function of teaching in any modality of the basic education and thus assuming, in addition to the unfavorable conditions, that the one who teaches in the day care is the teacher. Despite this favorable movement for professionalization, the nature of teacher teaching in day care still lacks further definition.

Keywords: Education. Teacher training. Course of Pedagogy. Political Pedagogical Project. Nursery. Professionalism.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CEE:** Conselho Estadual de Educação

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**PPP:** Projeto Político e Pedagógico

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** Documentos sobre o curso de Pedagogia

**73**

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CRECHE.....	17
3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO DE DESQUALIFICAÇÃO: O LUGAR DO PROFESSOR NA CRECHE.....	41
4 A PEDAGOGIA COMO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA NA CRECHE: OUTROS IMPASSES .....	59
5 METODOLOGIA.....	71
5.1 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	72
5.1.1-Pré-análise: .....	72
5.1.2- Exploração do material.....	73
5.1.3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação .....	76
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	76
6.1- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.....	77
6.2- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru.....	84
6.3- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília. ....	88
6.4- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente.....	95
6.5- Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro/Unesp.....	103
6.6 Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)- Câmpus de São José do Rio Preto/Unesp.....	109
7. A CRECHE NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEGAGOGIA: QUEM SÃO OS SEUS PROFISSIONAIS E QUAL SEU ESPAÇO? .....	113
8 CONCLUSÃO.....	141

REFERÊNCIAS .....	146
APÊNDICES .....	156
APÊNDICE A- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA UNESP DE ARARAQUARA. ....	157
APÊNDICE B- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNESP DE BAURU. ....	161
APÊNDICE C- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS UNESP DE MARÍLIA.....	163
APÊNDICE D- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	164
APÊNDICE E- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DA UNESP CÂMPUS DE RIO CLARO.....	168
APÊNDICE F- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS (IBILCE)- CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/UNESP.....	173
APÊNDICE G- QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE ARARAQUARA, BAURU, MARÍLIA, PRESIDENTE PRUDENTE, RIO CLARO E SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.....	175
APÊNDICE H- QUADRO DAS SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE ARARAQUARA, BAURU, MARÍLIA, PRESIDENTE PRUDENTE, RIO CLARO E SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. ....	177

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de pesquisa teve origem nas indagações a respeito do valor profissional dos docentes, motivado pela minha própria carreira no magistério. A esse respeito, fica evidente que mesmo essa desvalorização da profissão docente não atinge a todos os professores da mesma maneira.

Há o segmento dos professores que atuam com educação infantil que na sua categoria, ainda lutam por se afirmarem em sua identidade de professores. Existe uma tendência que quanto menor a criança, menor o reconhecimento da necessidade de um atendimento escolar especializado para a mesma. Assim os profissionais que atuam com ela ainda carecem do reconhecimento social do seu trabalho como professores.

Dessa forma pensar o sentido profissional da docência na creche tornou-se relevante. Em um primeiro considere que essa falta de reconhecimento social da profissão fosse decorrente da ideia de que para atuar com crianças pequenas, no caso, menores de três anos, não fossem necessários conhecimentos educacionais escolares especializados.

Assim, à medida que analisasse como o curso de Pedagogia trata a formação para esse segmento desmistificaria essa concepção. Estabeleci como metodologia a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Júlio de Mesquita Filho para identificar nesses documentos, as propostas para a formação do professor para atuar na creche, considerando a contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria de docentes. Nessa análise pretendia não só identificar esse perfil profissional como também problematizá-lo no que e em que se diferia do perfil para atuar nos outros segmentos habilitados para docência do curso de Pedagogia, a saber: Educação Infantil, entendida como creche e pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Avançando no levantamento bibliográfico selecionei uma literatura especializada na questão da profissionalização docente e pude estabelecer outras relações que não só as com o conteúdo da formação inicial. Ao tratar profissionalização, no sentido dado por Enguita (1991), das características utilizadas para se configurar um trabalho como profissão, fui levada a pensar a profissionalização considerando as condições históricas-sociais em que o exercício do ofício se desenvolve.

Para explicar essas condições de trabalho tornou-se então necessário recorrer à concepções pedagógicas que o explicassem e configurassem. A análise se pautou nas concepções pedagógicas hegemônicas, decorrentes da pedagogia do aprender a aprender (DUARTE, 2001), que alinhadas aos ideários do neoliberalismo, compõem o contexto

educacional de atuação dos professores que também concorre para a descaracterização e esvaziamento do seu trabalho.

O alinhamento da discussão da profissionalização às concepções pedagógicas se deu tendo como premissa que não basta ter conhecimentos especializados para se tornar um profissional. Dada a situação em que se encontram os professores que lecionam em creche, de lutarem pela identidade de docentes, se a formação não tiver um caráter transformador, dando condições ao sujeito de não apenas analisar sua prática mais imediata, mas reconhecer os condicionantes da mesma, estabelecendo relações com a realidade social mais ampla, ele não terá elementos para firmar-se enquanto categoria profissional, alterando a situação de desprofissionalização a que o trabalho escolar na creche está submetido historicamente.

O estudo das concepções revelou que não são todas as formas de conceber o trabalho do professor que concorrem para a sua profissionalização, no sentido adotado no trabalho, entendendo que o professor de crianças menores de três anos necessita transformar o ideário construído historicamente de um papel de caráter assistencial mais do que escolar. Assim a busca pela profissionalização está também vinculada à própria história da institucionalização do atendimento escolar das crianças menores de três anos e o estabelecimento de finalidades educacionais para o mesmo.

Esse movimento passou por várias lutas e hoje existe a tendência de reconhecer a creche como espaço de início do processo de escolarização das crianças e assim assumir que existe ensino nesse espaço e essa é tarefa precípua dos professores. Assume-se essa perspectiva nesse estudo, como aquela que contribui para o desenvolvimento da profissionalização da categoria de professores que trabalham em creches.

Desse modo o objetivo do presente trabalho foi identificar e analisar nos Projetos Políticos Pedagógicos de Universidades Públicas do Estado de São Paulo propostas para a formação do professor para atuar na creche, considerando a contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria de docentes.

Para tanto o trabalho ficou organizado em 4 seções: a primeira seção consiste de uma breve explanação do processo histórico de constituição do perfil profissional dos professores que atuam em creche paralelo a sua própria história enquanto instituição, problematizando a sua situação ocupacional baseado em autores que abordam a questão dos professores do ponto de vista da sua profissionalização, Enguita (1991), Arroyo (2011), Hypolito (1991), Ferreira (2011), Alvarenga (2012), como também autores que realizam estudos na área da educação infantil, Kuhlmann Jr. (2000), Abramowicza (2003), Arce (2001), Kramer e Nunes (2007), Pasqualini (2010).

A segunda seção trata das concepções pedagógicas divididas em dois eixos, considerando suas repercussões no perfil profissional do professor, sendo no primeiro eixo a concepção pedagógica vigente, caracterizada como pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) que concorrem para uma descaracterização do trabalho do professor (ARCE, 2010 DUARTE, 2001; FACCI, 2007; FERREIRA, 2010; FREITAS, 2011) e a perspectiva histórico-cultural, que devido as relações que estabelece entre desenvolvimento, processos educativos e educação escolar é considerada nesse estudo como uma vertente mais propícia a valorização do trabalho do professor ao demarcar seu papel único mediante o ensino na formação das crianças, incluindo as crianças menores de três anos. Nesta linha, Arce e Martins (2007), Kuenzer (2002), Arce (2001), Ramos (2002), Saviani (2012), Barbosa (2012) e Mello (1991), subsidiaram as discussões.

A análise realizada não objetivou a explanação aprofundada dos fundamentos de cada vertente, apenas baseou-se em autores que já realizaram essa tarefa a fim de demarcar a influência das premissas de cada uma na constituição do perfil profissional do professor.

Assim, discorremos sobre a visão de profissional preconizada atualmente pelas concepções pedagógicas hegemônicas agrupadas sobre o lema “aprender a aprender” apontando como elas não favorecem a constituição de um perfil profissional para o professor que leciona em creches.

Apoiando-se no conceito de competência, tais concepções não favorecem a constituição de um trabalhador autônomo, sendo esse o sujeito que possui domínio sobre os aspectos do seu trabalho e tem condições de propor seu projeto pedagógico em consonância com sua realidade e de seus colegas. No mais, o discurso das competências aplicadas à educação geram o acirramento do individualismo, o que prejudica a formação de coletivos entre os docentes que lutem por “políticas de emprego e renda que visem o desenvolvimento social” (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

Defende-se o desenvolvimento da profissionalização do professor na sua formação mediante a compreensão da educação infantil como início da escolarização e assim compartilhando das finalidades educacionais da escola enquanto socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesta acepção o professor para atuar na creche, possui como cerne de seu trabalho o ato de ensinar, como em qualquer outra modalidade em que atue.

Na terceira seção abordamos questões sobre a formação inicial de professores nos cursos de pedagogia, com base em Tanuri (2006), Severino (2006), Libâneo (2006), Cruz e Arosa (2014), Kishimoto (1999), que discutem as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais



para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) na identidade do curso, bem como as relações entre formação inicial e a profissionalização dos professores.

Na quarta seção apresentamos a descrição dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas (UNESP), com base nos eixos: denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia, finalidade da ação do professor com os alunos, denominação da organização da educação básica e definição de escola. A análise dos resultados revelou que o curso de pedagogia enfrenta muitos impasses quanto a sua identidade e finalidade profissionalizante, pois, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) o compreenda como uma licenciatura, há controvérsias sobre a formação do pedagogo tendo a docência como base de todos os perfis formados pelo curso.

A amplitude de margem de atuação do pedagogo e a limitação da sua formação pelo viés da docência impacta negativamente na formação profissional dos professores, que corre o risco de se tornar aligeirada. No entanto, mesmo com as imprecisões conceituais sobre ação docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), os cursos analisados apresentaram percursos formativos para abarcar a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de maneira integrada, abordando a especificidade da atuação para creche na perspectiva de adequar os conteúdos e processos de ensino à essa modalidade institucional.

Adotando o ensino como característica das diferentes etapas da educação básica os cursos demonstram uma aproximação com a perspectiva histórico cultural e histórico-crítica<sup>1</sup> quanto à centralidade da ação docente nos processos escolares de ensino-aprendizagem, compreendendo a creche como instituição escolar para a qual o perfil de professor também é necessário e possível.

Enquanto professora, essa temática ganha relevância à medida que me possibilita evidenciar a especificidade do trabalho dos professores desde o início do processo de escolarização das crianças. Pertencente a esta categoria profissional, não é possível exercer meu ofício sem considerar as condições em que meus pares trabalham. A educação das crianças menores de três ficou por muitos anos negligenciada, sem receber o tratamento devido frente à importância de garantir experiências de acesso às produções culturais do gênero humano desde o início da escolaridade. Defender esse posicionamento adquire relevância social ao evidenciar

---

<sup>1</sup> Os termos histórico-cultural e histórico-crítica são usados em sentidos diferentes, o primeiro para indicar os pressupostos da psicologia histórico-cultural e o segundo como menção aos princípios da pedagogia histórico-crítica. Ambas perspectivas se coadunam no sentido de evidenciar o papel único do professor no ensino das crianças na escola, dentro de uma perspectiva de humanização e valorização do saber elaborado.

o caráter insubstituível do trabalho do professor nesse processo. Esperamos com essa pesquisa agregar elementos aos estudos sobre o papel da educação escolar para crianças menores de três anos e a forma como ela vem sendo desenvolvida, contribuindo para que a evidência dessa temática nas pesquisas concorra para elevação da condição profissional dos professores, mediante a consideração da sua situação na elaboração de políticas públicas para a formação e carreira dos docentes.

## 2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CRECHE

Há uma representação social sobre a docência na creche que minimiza a necessidade de conhecimentos específicos, resultado de um processo histórico de construção da identidade profissional de quem atua nesse segmento, baseada em algumas ideias como a educadora nata (ARCE, 2001) e a premissa de que os cuidados físicos são mais importantes para crianças menores de três anos do que o seu desenvolvimento global (OLIVEIRA et al., 2006).

A questão de gênero, com a feminização da profissão, é uma das condições de trabalho dos professores que lecionam na creche que também concorre para a desvalorização dos professores desse segmento, colocando-os em uma situação precária em relação à profissionalização, uma vez que “[...] numa sociedade patriarcal o trabalho feminino é sempre considerado de menor prestígio, menos profissional.” (HYPOLITO, 1991, p.14).

Segundo Hypolito (1991), essa situação de precarização distancia os professores do profissionalismo em termos de renda e de prestígio. Esta desqualificação do trabalho do professor acarreta consequências para formação docente, que passa a não ter necessidade de ser qualificada. O autor observa que “[...] a formação dos educadores brasileiros está muito longe da formação das categorias profissionais que ainda se preservam.” (HYPOLITO, 1991, p.14).

Essas características, são comuns para todos os professores enquanto fatores de (des)qualificação, mas se mostram ainda mais acirradas para os professores que trabalham em creches, dado o histórico desse atendimento institucional que surgiu sem especificidade de educação escolar, o que concorre para maior diferenciação dos professores desse segmento em relação aos pares.

Essa fragmentação é identificada por Arroyo (2011) como uma característica dentro da categoria do magistério tendo na existência de diversas imagens sociais e autoimagens de professores uma das suas manifestações. Segundo o autor, mesmo que os professores tenham em comum o fato de, estar em sala de aula, em convívio com a infância ou juventude, ainda há diferenciação na imagem social e autoimagem dos professores de Educação infantil e das primeiras séries e dos licenciados de 5ª à 8ª série e educação média.

Para os professores que atuam com as crianças menores de três anos a manifestação dessa diferenciação não se dá apenas enquanto carreira, salário, etc. É sua própria função enquanto professor que é colocada em dúvida, uma vez que se acredita que essa etapa da infância requer menor ação especializada da parte dele enquanto atividade da esfera da educação escolar.

A heterogeneidade da categoria é um fator abordado também por Enguita (1991), destacando que, dentro do termo “professorado”, há inúmeras diferenças entre os grupos de professores quanto à salários, condições de trabalho, prestígio, oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais.

Portanto, essas imagens sociais, autoimagens e heterogeneidade na categoria de professores, reverberam nas condições de trabalho daqueles que atuam/pretendem atuar em creches. Como exemplo dessas ambiguidades quanto à situação profissional destes professores e outros trabalhadores deste espaço escolar encontramos os diferentes pareceres do Conselho Nacional de Educação, que têm sido expedidos com o intuito de esclarecer dúvidas a respeito do trabalho docente na Educação Básica, com destaque para os Pareceres CNE/CBE nº 24/2007 e 21/2008, pelo tratamento que é dado aos profissionais que atuam na creche.

Em 2007 foi expedido o parecer CNE/CBE nº 24/2007 para esclarecer o que se entende sobre a designação “magistério da Educação Básica” para efeito de destinação dos recursos anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2008)

A dúvida sobre a que profissionais o termo “magistério da Educação Básica” faz referência surgiu da constatação de que existem distintas formas nos textos legais de se referir ao exercício profissional para atender as diferentes funções educativas regulamentadas consoantes às necessidades de atendimento na educação. A resposta do parecer CNE/CBE nº 24/2007 foi registrada pelo relator Cesar Callegari da Câmara de Educação Básica com o aval de Maria Isabel Noronha que preside a Comissão de estudos sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica e dos demais conselheiros.

Para formular o parecer em questão foi realizada consulta a educadores, membros do Poder Legislativo Federal e representantes de entidades representativas dos diversos setores envolvidos com o tema, à época, a saber: a Senadora Fátima Cleide, o Deputado Federal Carlos Abicalil, a Professora Juçara Maria Dutra Vieira, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE, o Professor Carlos Ramiro de Castro, Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, a Professora Marisa Abreu, Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, a Professora Maria Helena Guimarães Castro, Secretária da Educação do Distrito Federal, estas últimas representando o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, e o Professor José Antonio Teixeira representando a FENEP.

No citado parecer há o esclarecimento que a expressão “magistério da Educação Básica” faz referência exclusivamente aos profissionais que atuam na Educação Escolar. Esses

profissionais recebem denominações diferentes decorrentes dos termos utilizados na Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na Lei nº 9.424/96, regulamentadora da organização e do funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e na Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que regulamenta o FUNDEB, mas embora a denominação da categoria profissional empregada seja diferente, todas são consideradas equivalentes, em termos conceituais.

Isso porque os termos trabalhadores da educação, profissionais da educação e profissionais do magistério, sem e com adjetivação de “público”, “escolar”, “escolar público” e “básica” empregados na Emenda Constitucional nº 53, de 2006 e nas Leis nº 9.424/96 e nº 11.494/2007 foram interpretados adotando como fundamento as Diretrizes e Bases da Educação nacional, da Lei nº 9.394/96 (LDB).

O relator do parecer em questão, Cesar Callegari, explicitou que no enunciado do caput do artigo 1º da LDB a educação é conceitualizada como abrangendo os processos formativos que se desenvolvem em diferentes instituições sociais decorrentes da diversidade de vivências e práticas do ser humano em sociedade, mas que, no entanto, a LDB não trata da educação nesse sentido amplo e sim em sentido restrito, apresentando os argumentos abaixo:

“[...] pois “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominante, por meio do ensino, em instituição próprias” e que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Assim está posto nos §§ 1º e 2º do artigo 1º dessa Lei. Dessa forma e para efeito do seu regramento, estabelecendo sinonímia entre “educação escolar” e “ensino”. (BRASIL, 2008, p. 5).

Decorre, portanto, o entendimento que para efeitos da destinação da verba do FUNDEB para os profissionais do magistério, todas essas denominações citadas no texto constitucional e na legislação infraconstitucional devem ser tomadas com o sentido de ensino ou de educação escolar, que são termos distintos, mas que possuem o mesmo significado segundo a interpretação expressa no Parecer CNE/CBE nº 24/2007.

Assim, o Parecer CNE/CBE nº 24/2007 conclui que não há margem para serem incluídos como profissionais do magistério da Educação Básica, outros trabalhadores em educação que não sejam os que a LDB, faz menção em seu artigo 67:

“§ 1º - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º - Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (nova redação da Lei nº 11.301/2006). (BRASIL, 2008, p.5).

Portanto, segundo o Parecer CNE/CBE nº 24/2007 é considerado profissional do magistério aqueles com formação profissional para tal e em efetivo exercício como professor (tanto em trabalho docente, como em trabalho de suporte pedagógico direto à docência). O conceito de “magistério da Educação Básica” da consulta formulada que foi objeto do relatório do referido parecer compreende:

[...] trabalho/função de ensino a cargo e desenvolvido/exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial. [...] assegurada a presença indissociável dos requisitos fundamentais de formação e de condições de trabalho, remuneração e carreira, incluindo modo de ingresso por concurso público específico e, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2008, p.7).

Sobre a presença indissociável dos requisitos fundamentais de formação e de condições de trabalho, remuneração e carreira, incluindo modo de ingresso por concurso público específico e em situações excepcionais por contratação ou designação como caracterização da situação de profissionais do magistério, há uma ressalva no relatório quando se trata dos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

É mencionado que existem profissionais com habilitação adequada (formação para o magistério), trabalhando como Assistente de Desenvolvimento Infantil, Monitor e outras designações, que não podem ser consideradas do quadro de profissionais do magistério por não estarem trabalhando como professores. Entende-se dessa ressalva, que, embora o documento não faça referência explícita, há o reconhecimento que existem professores de formação trabalhando e fazendo carreira em outras atividades na creche que não as reconhecidas como do magistério. Afirmativa dessa interpretação é a recomendação enfática presente no Parecer CNE/CBE nº 24/2007 de que “[...] os sistemas de ensino adotem as medidas necessárias para a efetiva estruturação de carreiras de magistério em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o concurso de ingresso, onde ela ainda não se encontra organizada. (BRASIL, 2008, p.9).

Quanto a esse fato é importante ponderar sobre as possíveis condições de trabalho que se encontram esses profissionais que possuem formação de professores, mas não desfrutam de uma carreira como tal, pois não há estrutura para isso, sendo possível levantar os seguintes questionamentos: se funções de assistentes e monitores desempenhadas por professores não podem ser consideradas como profissões do magistério, estas estão sendo desenvolvidas à margem dos processos escolares? Qual finalidade educativa da prática desses profissionais? O seu relacionamento com as crianças se dá com qual objetivo? Há um currículo para o desenvolvimento desse trabalho? Qual a natureza desse trabalho? Nas creches em que há somente esse tipo de função, há também professores trabalhando como professores?

A questão da formação também foi mencionada no Parecer nº CNE/CBE 24/2007 (BRASIL, 2008), pela Professora Juçara Maria Dutra Vieira, Presidente CNTE na época, destacando a necessidade de formação profissional por acreditar ser fundamental pensar na formação ao caracterizar os profissionais da educação, não apenas a inicial mas, também, a permanente e continuada.

Sobre a formação o documento também suscita questões pertinentes considerando a situação profissional de alguns professores que trabalham em creches: sendo o professor habilitado pela formação inicial, mas que não trabalha como tal, à que processos formativos está submetido no trabalho? Em que consiste a sua prática? Como pode partir dela para realizar reflexões pensando no seu desenvolvimento profissional?

Tais indagações suscitadas pela condição em que atuam os profissionais na creche com crianças menores de três anos confirma a precariedade com a qual esse trabalho vem sendo realizado, considerando que deveria ser um trabalho com caráter escolar assim como o preconizado para as outras etapas da educação básica. Tal precariedade chega ao ponto de ser previsto no Parecer nº CNE/CBE 24/2007 (BRASIL, 2008, p.10) a possibilidade de, em caráter excepcional:

[...] na etapa de Creche da Educação Infantil, podem ser docentes os profissionais que recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino para exercer a docência, em caráter precário e provisório, na falta daqueles devidamente habilitados para tanto, apesar dos avanços na direção da universalização da formação de professores.

As análises realizadas a partir dos estudos presentes no Parecer CNE/CBE nº 24/2007 (BRASIL, 2008) revelam que as próprias condições do trabalho na creche com as crianças menores de três anos carecem de especificações para delimitar o que é o trabalho próprio do professor e a finalidade educacional deste trabalho, ou seja, em que esse trabalho se diferencia

e se torna específico em relação ao que os outros profissionais que trabalham na creche podem desenvolver?

À que se considerar que muito embora existam sujeitos com formação adequada para atuar como professores trabalhando na creche isso não significa que o trabalho desenvolvido seja de um professor. É fundamental a delimitação quanto ao que é o trabalho desenvolvido por um professor na creche e isso é pensar na sua condição profissional.

O Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009) confirma a realidade da ambiguidade da situação profissional de muitos professores que trabalham em creches. Este Parecer foi expedido com relatório para responder a consulta feita pela Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, à época, solicitando esclarecimentos sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Consta que a Coordenação Geral de Educação Infantil estava recebendo consultas, dentre as quais uma específica da Prof. Iara Bernardi, representante do MEC em São Paulo, o que levou a Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva solicitar parecer jurídico da Diretoria de Orientações Curriculares para Educação Básica.

A questão que gerou a consulta necessitava de orientação jurídica, pois envolvia a situação de professores em diferentes municípios que desempenhavam a função de professores, mas “[...] não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como “monitor”, “auxiliar”, “recreacionista”, “educador” e outros.” (BRASIL, 2009, p. 1). Em alguns casos, os profissionais nessa situação, conseguiram por meio de lei municipal, serem incluídos na carreira do magistério passando a ter os mesmos direitos e condições do cargo de professor, no entanto, os municípios posteriormente tiveram que rever essa situação por força de decisão judicial.

A Coordenação Geral de Educação Infantil, entendeu que essa situação não se caracterizava como desvio de função, argumentando que seria uma “[...] subdivisão ou ressurgimento de uma divisão, no âmbito do desempenho da função docente” (BRASIL, 2009, p. 1), no entanto solicitou do Conselho um parecer jurídico para melhor orientar os municípios.

Esse fato, que ocorreu em 2009, é representativo da tendência de precarização e desvalorização do trabalho docente pelos órgãos competentes. Aceitar e mesmo viabilizar, professores trabalhando em outros cargos, como os já mencionados, é naturalizar o desempenho da profissão sob condições de trabalho e planos de carreira distintos dos habilitados pela formação. Considerar a função de “monitor”, “auxiliar”, “recreacionista”, “educador” e outros como uma nova divisão ou uma subdivisão do desempenho da função docente tem implicações a longo prazo, para a formação de professores, que assumirá outra configuração e conhecimentos para habilitar para essas “divisões da função docente” e mesmo para os planos



de carreira como a questão da remuneração. Mais uma vez constata-se a diminuição das exigências profissionais para o trabalho na Educação Infantil, pode-se contratar um professor mas ele não precisa trabalhar como professor. Em qual outra etapa da Educação Escolar isso seria admissível?

A análise do mérito foi relatada por Cesar Callegari, que inicia o relatório citando as conclusões sobre o entendimento de profissionais do magistério que foram relatadas no Parecer CNE/CBE nº 24/2007 (BRASIL, 2008). Se reporta à Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal (CF), e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), destacando o artigo 206 da Constituição Federal de 1988:

O artigo 206 da CF elenca, em oito incisos, os princípios com base nos quais deve ser ministrado o ensino, sendo o V (com redação dada pela EC nº 53): valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (gn); (BRASIL, 2009, p.2, grifo do autor)

Após ressaltar a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios em que deve ser ministrado o ensino, na forma da garantia de planos de carreira, o referido relator destacou que seria estabelecido ainda disposição legal sobre as categorias de trabalhadores considerados como profissionais da Educação Básica e o prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira pelos diferentes entes federativos, conforme artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que passou a ter um parágrafo único com a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006. Lembra então que a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB no seu artigo 40 e a Lei nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, atenderam àquele parágrafo único do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, essa última estabelecendo até 31 de dezembro de 2009 para referida elaboração ou adequação.

Para total atendimento do disposto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, à época da expedição do Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009), faltava ainda uma lei para dispor sobre as categorias de trabalhadores considerados como profissionais da Educação Básica. Sendo assim, o relator Cesar Callegari retoma a interpretação do Parecer CNE/CBE nº 24/2007 (BRASIL, 2008), para caracterizar a situação profissional pertencente a carreira do magistério:

Voltando ao Parecer CNE/CEB nº 24/2007, este inclui os profissionais docentes da Educação Infantil no conceito de magistério da Educação Básica, o qual é entendido como trabalho/função de ensino a cargo e desenvolvido/exercida por professores, na qualidade de profissionais da

educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial (aí compreendida, obviamente, a Educação Infantil, em creche e pré-escola). (BRASIL, 2009, p.3).

Portanto, enquanto pertencentes do magistério da Educação Básica, os professores da educação infantil têm como caracterização do trabalho/função, o ensino. No Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009), é acrescentado nesse entendimento, a determinação da formação desses professores, bem como a forma de ingresso na carreira, para se enquadrarem no conceito de magistério da Educação Básica:

Nesse sentido, para o efeito do inciso II do parágrafo único do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, são entendidos como docentes integrantes do magistério na Educação Infantil os profissionais habilitados em curso Normal de Nível Médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em Programa Especial a isso destinado, criado e devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino, e que tiverem seu ingresso mediante concurso público específico ou, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2009c, p.3).

Ademais, o relator Cesar Callegari lembra que esse entendimento se deu exclusivamente para efeito da remuneração do FUNDEB. Para o caso em questão, concorda que não há ilegalidade nas denominações sob as quais os professores trabalham, seja auxiliar, monitor e etc, desde de que eles estejam enquadrados nessas condições de formação, ingresso e carreira, mas recomenda que quando atendidas essas condições do magistério da Educação Básica, todos estejam sob a denominação de Professores.

Faz menção do caráter excepcional, precário e provisório com o qual se admitiu, no Parecer CNE/CEB nº 24/2007, que fossem considerados docentes, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, os profissionais não habilitados, porém autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Retomando a consulta do Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009), atenta para falta de detalhe da situação vivida pelos municípios, mas que, ao que tudo indica:

[...] por lei municipal, incluíram na carreira do magistério (com denominações diversas da de professor), profissionais não habilitados para o magistério e/ou habilitados, mas não concursados, os quais teriam passado a ter os mesmos direitos e condições do ocupante regular de cargo de professor. (BRASIL, 2009, p.4).

O Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009) é finalizado constando que esses profissionais com formação adequada que foram excluídos da carreira do magistério por não terem atendido ao requisito das formas de ingresso, estão desempenhando a função de

magistério, mas sem se enquadrar no seu plano de carreira. Mesmo sem reconhecer a ilegalidade de professores que desempenham o trabalho da docência sob denominações de cargos que não a de professores, o relator em questão se manifesta:

De outro lado, a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil com a formação pedagógica adequada, mas que não integram regularmente a carreira de magistério, acarreta seu enfraquecimento e sua desvalorização, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada. Cabe, nesse sentido, insistir para que os órgãos executivos dos diversos sistemas de ensinos promovam a realização de concursos públicos para possibilitar acesso à carreira do magistério aos que já trabalham com crianças, mas ainda não podem integrá-la. E cabe, igualmente, enfatizar a necessidade de investir na sempre necessária formação permanente de todos os profissionais da educação. (BRASIL, 2009, p.5).

Esses Pareceres (BRASIL, 2008, 2009), resguardadas as condições em que foram expedidos, são representativos de quantos entraves ainda existem para se delimitar e reconhecer a natureza do exercício profissional dos professores na Educação Infantil, sabendo que isso se agrava na creche. No próprio documento se enfatiza as consequências negativas dessas imprecisões e ambiguidades para a carreira e categoria do professor. Como pode uma categoria afirmar-se nessa realidade?

Nota-se ainda uma ênfase na necessidade de formação, especialmente a formação permanente, que se justifica à medida que esse quadro de condições de trabalho não favorece ao desenvolvimento profissional, então coloca-se para formação uma demanda para a qual ela não tem governabilidade. Essa formação, nessas condições parece adquirir um caráter compensatório, procurando agregar características de trabalho docente para funções que concretamente não permitem esse tipo de trabalho.

A ambiguidade da realidade do trabalho na Educação Infantil, professores habilitados trabalhando fora da carreira do magistério e profissionais não habilitados desempenhando funções de docência, não apresentou irregularidades quanto ao aspecto legal, mas cabe indagar sobre as implicações pedagógicas decorrentes dessa situação. Sob essas condições a carreira de professor de creche deixa de ser atrativa o que impacta negativamente também nos cursos de formação. Ao se precarizar as condições de trabalho, corre-se o risco também de precarizar a formação, pois, que sujeito irá investir em uma formação com alto grau de exigência para depois ingressar tendo essas condições de trabalho? O caminho deveria ser o contrário, como observado por Saviani (2009, p.154):

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias

numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento.

Esses Pareceres (BRASIL, 2008, 2009) revelam também a importância da gestão da Educação Infantil e de políticas de formação de profissionais na área pelos municípios. Em estudo sobre esse tema, Kramer e Nunes (2007, p.2), fizeram um levantamento nas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, “[...] no sentido de compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e como é feita a gestão pública da educação infantil e da formação de seus profissionais.

Ressalta-se alguns resultados da pesquisa como ilustrativos das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil que agravam esse quadro sobre os profissionais dessa instância, que suscitaram consultas ao Conselho Nacional de Educação. Lembrando que, embora essas situações não possam ser generalizadas, elas são representativas da situação profissional em que se encontram os professores na educação infantil.

No Brasil, a maioria das instituições de educação infantil públicas estão sob a responsabilidade das secretarias de educação municipais. Segundo dados do censo 2017, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP<sup>2</sup> ainda não sintetizados em relatório, as matrículas iniciais na creche na rede estadual urbana chegaram a 1.946 matrículas no período integral e 1.387 no período parcial, na rede estadual rural são 51 e 805, respectivamente. Já na rede municipal urbana esses números assumem uma dimensão bem maior, chegando a 1.286.258 matrículas no período integral e 713.961 no parcial. Na rede municipal rural esses números diminuem, mas ainda são expressivos, com 48.963 matrículas no período integral e 156.411 no parcial. Este número de matrículas fornece uma dimensão da quantidade de creches por municípios que fazem parte da realidade brasileira. As matrículas na pré-escola na rede municipal urbana e rural nos períodos integral e parcial chegam a 3.821.510. A educação infantil na rede municipal, somando-se os dados da zona urbana e rural e os períodos integral e parcial, totalizou 6.027.103 matrículas, sendo 2.205.593 matrículas na creche e 3.821.510 na pré-escola.

---

<sup>2</sup> Fonte dos dados: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

As informações sobre a situação funcional e nível de escolaridade/formação acadêmica são referentes ao ano de 2016, segundo a Sinopse Estatística de Educação Básica 2016 (INEP, 2017), neste ano, os docentes de todas as dependências administrativas (Municipal, Estadual e Federal) e da rede particular, trabalhando em creches totalizavam 261.567. Como concursado/efetivo/estável haviam 127.911, com contrato temporário 37.378, terceirizados 1.122 e CLT 3.250.

Quanto ao nível de escolaridade formação acadêmica é possível notar que quanto mais elevado o grau de formação, menor o número de docentes trabalhando na creche, sendo que com ensino fundamental são 1.716, ensino médio 91.497, graduação com licenciatura 165.160, sem licenciatura 3.194, especialização 65.709, mestrado 810 e doutorado 89. A presença de poucos profissionais atuando com formação acadêmica mais elevada é também um indicativo de um plano de carreira que não valoriza o desenvolvimento profissional, sendo assim pouco atrativo para os professores que investem e tem a possibilidade de progredir na própria formação acadêmica. Destes docentes atuando, 255.443 são do sexo feminino e 6.124 do masculino, o que ilustra o fenômeno da “feminização da profissão”, fator também de desprestígio profissional em uma sociedade patriarcal (HYPOLITO, 1991).

Em relação ao número de professores por alunos, a creche, demanda mais profissionais da educação, como consta na indicação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1999), que tiveram como relatores as conselheiras Leni Mariano Walendy e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, tratando sobre as diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas.

Na indicação o conselho ressaltou a necessidade do detalhamento das condições de trabalho dos profissionais que atuam na creche e na pré-escola em termos de cargos e funções, qualificação, habilitação e nível de escolaridade. Na indicação são usados os termos “profissionais”, “professores”, “educadores” e “profissionais auxiliares”. Entende-se que quando se fala em professores refere-se a aqueles que possuem a formação, a carreira e a forma de ingresso correspondentes à essa função.

As funções de professor e profissional auxiliar ficam diferenciadas quando registra-se a composição das turmas, enquanto números de crianças e dos profissionais para trabalharem na mesma, com o seguinte registro:

O número de crianças sob a responsabilidade de cada professor deve ser proposto considerando as particularidades das faixas etárias atendidas, da forma de agrupamento infantil selecionada (grupos por faixa etária, de idades mistas, etc.) e das tarefas a serem realizadas, podendo existir profissionais auxiliares. Caso a escolha recaia sobre o agrupamento por idade, é aconselhável até os doze meses cada professor ter sob sua responsabilidade

até seis crianças, até oito crianças dos doze aos vinte e quatro meses, dez crianças de dois a três anos; quinze crianças de três a quatro anos; vinte crianças de quatro a cinco anos; vinte e cinco crianças de cinco anos em diante. Caso se decida por agrupamento de idades mistas, aconselha-se não haver mais que quinze crianças de zero a três anos por grupo na creche e vinte e cinco crianças de quatro a cinco anos por grupo na pré-escola, ainda com ajuda em determinadas situações. (SÃO PAULO, 1999, p.5).

Desta indicação acima, entende-se que o responsável pela turma é o professor e que o profissional auxiliar não é professor. Sobre a atuação dos professores, quanto menor a criança, menor também a turma sob a responsabilidade de cada professor, sendo que, até três anos, idade abrangida pela creche, as turmas não devem passar de dez crianças e quando essas tiverem menos de um ano, as turmas devem ser de até seis crianças por adulto.

Assim, quanto menores as crianças, maior a quantidade de professores necessários, o que seria um fator para que os sistemas de ensino, a fim de diminuir os investimentos financeiros, contratem professores de formação para atuar em funções não correspondentes à ela enquanto carreira, mas desempenhando as atividades correspondentes a função docente.

A indicação também abre margem para acreditar que há profissionais atuando com as crianças de zero a seis anos de idade que não possuem formação para docência. Esses são referidos como educadores e o relato faz ressalva da necessidade de promover para eles a formação adequada, atendendo os dispositivos legais.

Nesse sentido, os dados do INEP fornecem um panorama da amplitude que consiste o atendimento das crianças em creche como também da demanda de profissionais para tal trabalho e as pesquisas como a de Kramer e Nunes (2007) ajudam a entender e qualificar esse universo. As referidas autoras realizaram a pesquisa com as secretarias municipais do Rio de Janeiro com foco na educação infantil.

Os resultados demonstraram algumas condições de trabalho desqualificadoras da profissão docente. Exemplo disso é o fato de que poucas secretarias tinham propostas pedagógicas sistematizadas por escrito (KRAMER; NUNES, 2007). Portanto, existem docentes e não docentes trabalhando nas creches com crianças menores de três anos sem finalidades educacionais estabelecidas, não pelas Secretarias Municipais de Educação. Soma-se a isso o fato da maioria, dos 54 municípios que responderam o questionário da pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007), desconhecer a quantidade de crianças de 0 a 6 anos residentes nos municípios.

Para as autoras, esse desconhecimento afeta o delineamento de políticas públicas municipais para educação infantil. Demonstra também que não há um estudo da realidade

municipal quanto essa esfera para implementar propostas pedagógicas, enquanto Secretaria Municipal. Esses fatores enfraquecem o sistema de ensino, enfraquecendo também o trabalho educativo realizado sob essas condições.

Há também a discrepância na relação densidade demográfica e taxas de atendimento de crianças menores de 6 anos, entre os municípios, sendo que, municípios com alto índice de atendimento são os que possuem menor população de crianças de zero a seis anos de idade paralelo ao baixo acesso à educação infantil nos municípios com maior densidade demográfica, em especial na Região Metropolitana (KRAMER; NUNES, 2007).

Considera-se assim que a destinação e uso de verbas para manter esses sistemas municipais também se dá de forma insatisfatória devido essas lacunas e discrepâncias na delimitação de uma política educacional para educação infantil no Estado, que na época tinha 91 municípios. Sobre esse quesito, não foram relatados na pesquisa (KRAMER; NUNES, 2007) repasses de recursos do governo estadual nem federal, não havendo também, segundo respostas ao questionário, outras fontes de recursos, dispondo os municípios apenas de verbas do próprio orçamento.

Não existia na maioria dos municípios, preparação prévia do professor para atuar e ingressar no trabalho com as crianças, sendo que só três municípios faziam concursos para o cargo de professor e só metade afirmaram ter plano de carreira. Com esses resultados Kramer e Nunes (2007, p.429) afirmam a urgência de:

[..] políticas públicas de formação – direito de todos os profissionais – que assegurem condições dignas para o trabalho com as crianças e sejam formuladas e executadas por diferentes instâncias do Estado (federal, estadual e municípios), incluindo diretrizes e estratégias de formação (prévia ou continuada), formas de ingresso no sistema de ensino e planos de carreira que incorporem, nos salários, os níveis crescentes de escolaridade dos profissionais.

Pode-se entender por condições dignas de trabalho, dentro de políticas públicas de formação, como mencionado pelas autoras, a criação de uma política municipal para educação infantil, realizada com base nos dados sobre essa população no município e que esteja ligada com uma proposta pedagógica. Essa política também precisar englobar as formas de ingresso e planos de carreira.

Como na época não havia uma legislação que garantisse o piso salarial para os professores, nesse sistema de ensino eles ainda tinham seus salários vinculados ao grau de escolaridade que atuavam (KRAMER; NUNES, 2007). A relação era, quanto menor o grau de escolaridade, menor o salário. Outro fator de desqualificação profissional atrelado a gestão, foi

a formação de professores, que segundo Kramer e Nunes (2007, p. 436), se dava de forma esporádica e descontínua, sob um modelo que separava teoria e prática, “[...] sendo o professor concebido como um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam”. Nota-se aqui que a prática de formação, nessas condições, não agregava ao desenvolvimento profissional dos professores.

Quando se fala em formação é importante ter em mente essas condições objetivas de trabalho dos professores, para não incorrer o risco de, ao ressaltar a importância da mesma para melhorar os processos educativos, não penalizar o profissional ou imprimir sobre ele, responsabilidades pelas quais ele não tem domínio de ação. Nem todas as condições do exercício profissional dos professores na creche são de responsabilidade ou decorrentes do seu trabalho, mas fica evidente que todas elas influenciam nele. A esse respeito, Martins (2010a, p.14), considera:

[...] a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas de sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõe obstáculos.

É importante refletir até que ponto os professores não estão bem preparados para exercer sua função e quando eles não podem contar com uma estrutura de trabalho que favoreça a sua ação. Sobre isso, Kramer e Nunes (2007) ponderam que não se pode imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pelos fracassos da escola, estes são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infra-estrutura e serviços, etc.). Entende-se que as políticas educacionais criam condições, favoráveis ou não, para o desenvolvimento profissional dos professores, segundo Martins (2010b, p.13) a relação entre a pessoa e qualidade de suas condições de existência ganham destaque pois, essas condições, por um lado guardam as possibilidades para sua realização e por outro, em condições de alienação, determinam seu obliteramento.

Para uma análise que não seja reducionista e nem tendenciosa, se é que isso é possível, deve-se considerar o que o professor precisa para o seu trabalho e em que condições esse trabalho é desenvolvido.



Mas, não há apenas experiências negativas em relação ao processo de formação e trabalho. Ainda que sejam minorias, Kramer e Nunes (2007) citam a experiência de uma política de formação em que uma Secretaria viabiliza o acesso ao estudo de profissionais da educação infantil, participando de grupos de estudo e núcleos de leitura. O aspecto negativo é que muitas vezes a participação dos professores é cobrada. No entanto, esse exemplo é indicador de uma formação que tenha caráter de aprimoramento, oposta ao modelo oferecido pela maioria dos municípios que consiste na “[...] sucessão de técnicas, por métodos, por recursos (cartilhas, “trabalhinhos” e “massinhas”)” (KRAMER; NUNES, 2007, p.445), segundo o relato das próprias professoras entrevistadas.

A forma como as professoras de Educação Infantil era tratadas, como “meninas”, chamou a atenção das autoras, que identificaram essa forma de se referir a elas em diferentes depoimentos e situações. Para Kramer e Nunes (2007) essa forma de referência às professoras é indicativo de que elas são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. As autoras identificam nessa situação processos de subjetivação:

Com base na teoria da enunciação, podemos dizer que há, no caso da educação infantil, um processo de subjetivação, que parece constituir-se no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam junto às crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas. Ainda que esse processo seja contraditório e outras forças sociais e ideológicas estejam presentes – ou, ainda que sejam também chamadas, em outros contextos ou situações, de professoras –, o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionalização. (p. 450).

Essa forma de caracterizar as professoras de educação infantil repercute no seu perfil profissional de maneira negativa, assim, muito embora no Parecer CNE/CEB nº 21/2008 (BRASIL, 2009), tenha havido o entendimento que não seria ilegal professoras trabalhando sob cargos com denominações distintas a de professor, desde que enquadradas dentro da carreira do magistério nas condições de formação e ingresso, é notória as consequências para seu processo de profissionalização, repercutindo no seu próprio reconhecimento e no reconhecimento social da profissão.

Este fato, somado aos outros já mencionados atuam como elementos de desprofissionalização. O problema é que essa denominação é indicativa de precarização nas condições profissionais dos professores e remetem a processos de apagamento que parecem estar em jogo na educação infantil. (KRAMER; NUNES, 2007). Desse modo, para efeitos das consequências para o processo de (des)profissionalização das professoras, entende-se que o

termo “meninas”, enquanto construção social e resultado de diferentes relações sociais situadas no tempo e no espaço, do mesmo modo que atua na formação da personalidade dessas professoras, como explica Martins (2010b, p.8):

Sendo expressão objetiva de relações sociais, o indivíduo se realiza inevitavelmente unido aos outros indivíduos, organizando historicamente, por meio do trabalho, as formas dessa união. Portanto, as múltiplas possibilidades do processo de personalização se realizam na constante autorealização do indivíduo ante a estrutura histórico social que o sustenta.

Assim, esse termo, como também todas as outras formas de se referir as professoras, informalmente e até mesmo nos processos formais de ingresso na educação infantil, como nome de cargos que não fazem referência ao que os sujeitos se formaram para ser, professores, possuem implicações para a profissionalização, por serem sínteses de diferentes relações que não se constituíram apenas “nos estreitos limites do entorno social imediato”, mas fazem parte das mediações políticas e econômicas que sustentam a construção da vida pessoal, entendida como tendo uma natureza histórico social (MARTINS, 2010b, p.6).

Portanto, não se tratam apenas de termos, mas de expressões de determinadas relações sociais que são também incorporadas pelos professores e afetam sua maneira de perceber a realidade, ou seja, de tanto participarem de situações em que seu trabalho de professor não é assumido, pode ser que os professores, que atuam em tais condições, também deixem de intervir nessa realidade como professores. É fato que a personalidade dos professores não se forma apenas a partir dessas formas de ser percebido no seu espaço de trabalho, mas também não se pode negar as implicações destas para os sujeitos.

Existir cargos, que não sejam de professores para educação infantil, exercidos por professores, faz pensar em qual o motivo de ser tão difícil aceitar o ingresso de professores, como professores para atuar nesse segmento. O que significa ser professor e por que a sua função não é compatível com a creche a ponto de existirem outras denominações de cargo para atuar com as crianças nessa etapa da infância? Seria por que nessa fase as crianças precisam de cuidados que não demandam em outras fases ou por acreditar que o professor é desnecessário por não ser possível desenvolver atividades de ensino com elas?

Pensar na situação profissional do professor na creche, sem penalizá-lo por isso, implica em se pensar qual a função social da creche? Ela é ou não o espaço em que as crianças iniciam seu processo de escolarização? Pensar na profissionalização do professor para a creche sem considerar essa questão central, incorre no preconizado por Martins (2010b, p.14), quando da análise sobre as novas referências que destacam como figura central do cenário educacional a formação pessoal particular do professor:

[...] conferir primazia à figura do professor e sua formação, retira-se de foco aquilo que está no âmago da ‘crise’ educacional contemporânea, isto é, a função social da escola. Pretere-se, a passos largos, que a função essencial da escola é a socialização do conhecimento historicamente sistematizado, é corroborar na promoção de apropriações imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e, da mesma forma, não se leva em conta que essa função não se exerce na centralidade das esferas da vida cotidiana.

Assim a análise da condição profissional dos professores de creche passa pelo desvelamento dessa condição paralelo a consideração da função social da própria creche. No que tange o trabalho dos professores especificamente para creche e em creches, infelizmente, essa condição profissional envolve “a não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência na formação” (ARCE, 2002, p.2). Esse quadro em que os docentes atuam é também uma consequência do processo histórico de institucionalização da creche que ocorreu concomitante com a construção de uma representação social sobre a imagem da professora como uma “educadora nata” (ARCE, 2001).

Com origem no seio de uma sociedade capitalista, a creche se constitui como espaço para receber crianças da classe trabalhadora, filhos de mães que se ausentavam do lar para trabalhar (PASQUALINI, 2010). Segundo Abramowicz (2003), as práticas nas instituições de educação infantil são fabricadas historicamente com base na concepção vigente sobre infância e o que é ser criança. Desse modo a criação de instituições para receber crianças ocorreu dentro de uma perspectiva de classes sociais.

De acordo com a autora as classes sociais definiam que tipo de atendimento a criança receberia, sendo a pré-escola o modelo institucional para as de classes sociais com maior poder econômico e creches para os filhos da classe trabalhadora. Concebendo esses últimos como pobres, associado a ideia de que tudo falta, a creche teve suas ações relacionadas apenas ao cuidado, de forma a suprir carências, com práticas assistenciais desenvolvidas por profissionais chamadas de “pajem, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, etc” (ABRAMOWICZ, 2003, p.15) e funcionando em período integral. Por isso que até recentemente as creches fizeram parte da Secretaria de Promoção Social. Nas pré-escolas haviam práticas educativo-pedagógicas, atuavam professoras e funcionavam apenas um período.

O atendimento de crianças em creches surge como condição para reprodução da sociedade capitalista emergente, que precisa da liberação e “conformação da futura força-de-trabalho” (PASQUALINI, 2010, p.84). A autora explica que o atendimento institucional à

pequena infância proletária em creches coexistiu com a criação de jardins de infância. Mantidos pela iniciativa privada, os jardins de infância destinavam-se à educação das crianças de elite. Como essas não necessitavam de cuidados, uma vez que suas mães não precisavam trabalhar, tinham seu desenvolvimento estimulado.

Pasqualini (2010) destaca que a finalidade da creche possui estreita relação com o tipo de profissional requerido para atuar nessa instituição. Por ter um caráter assistencialista e tutelar, com o intuito de cuidar das crianças para liberar as mulheres para serem mão de obra, o trabalho nas creches não prescindia de uma formação profissional específica. O trabalho era realizado por mulheres por se acreditar que possuíam naturalmente habilidades maternas, o que era suficiente para assegurar a alimentação, higiene e segurança das crianças.

Arce (2001), revela que o mito da maternidade está presente na constituição histórica da imagem do profissional da Educação Infantil. Kuhlmann Jr. (2000) percebe essa associação entre as ações de cuidado na educação infantil às qualidades maternas como fator de desprestígio profissional. Já Arce (2001) questiona a naturalidade com que é aceita que a quase totalidade de cargos de professor na Educação Infantil sejam ocupados por mulheres. Buscando explicações sobre o fenômeno de familização no magistério, a autora percebe que os papéis sociais atribuídos às mulheres e crianças foram transferidos para a prática educativa.

Assim, tanto o processo de institucionalização do atendimento à infância, quanto o profissionalismo da categoria de trabalhadores desse segmento foram se constituindo sob o binômio cuidar/educar, sendo a creche espaço de assistência e a pré-escola/jardins de infância, de ensino. A divisão de trabalho entre professores e auxiliares também se deu em decorrência do preconceito quanto ao trabalho manual de cuidados, sendo que, segundo Kuhlmann Jr. (2000) a presença de certos serviços assistencialistas na creche era vistos pelos professores como uma ameaça ao caráter educacional das instituições.

É nesse sentido que discutir a profissionalização da docência na creche torna-se relevante, uma vez que a própria trajetória da institucionalização do ensino, nessa etapa da educação, colaborou para construir a imagem de um trabalho que não necessita de conhecimentos específicos e não enquadra a prática da atividade profissional enquanto ato educativo sistematizado.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a três anos em creches e de 4 a 5 anos em pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estabelece equidade entre essas duas instituições, apenas diferenciadas pela obrigatoriedade, que só se aplica à pré-escola (BRASIL, 2010).

Sendo assim, o trabalho educativo com as crianças na creche deve ser realizado por docentes devidamente habilitados, como para qualquer outra modalidade da Educação Escolar. No entanto, os professores que lecionam nesse segmento ainda possuem um status profissional diferente dos pares. O processo histórico de institucionalização da creche, saindo da esfera do assistencialismo para a educação escolar não foi suficiente para promover alterações na condição profissional dos professores que atuam nesse segmento. É necessário, portanto entender o que é o trabalho do professor e em que medida o processo de profissionalização ou desprofissionalização afeta essa categoria.

Compartilha-se do entendimento de Ferreira (2011, p. 121) para a qual o professor é um trabalhador e não um prático, o que implica que [...] os sujeitos se tornem trabalhadores por complexos processos de inserção em sua profissão antes e, principalmente, ao trabalharem na escola, em seus grupos de pertença. Essa concepção sobre a natureza da profissão docente é importante pois revela que ser profissional está para além de dominar os aspectos práticos da atuação do professor, a prática é uma dimensão importante desse trabalho, mas não o define. Logo, ser professor na creche, e reivindicar um status de profissional, implica muito mais do que apenas dominar a prática.

A situação ocupacional dos docentes de acordo com Enguita (1991), está em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização:

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos de assalariados, amiúde parte de burocracia públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (1991, p. 43).

Para explicar o que seria uma profissão, Enguita (1991), faz uma explanação de cinco características utilizadas para defini-la e analisa em que medida elas se aplicam à categoria de professores. Discorrendo sobre as cinco características, a competência, vocação, licença, independência e auto-regulamentação, o autor conclui que a categoria compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária, uma vez que as características analisadas se aplicam de forma restrita ao ofício docente.

Sobre a competência, Enguita (1991) acredita que oficialmente, o professor que leciona nos primeiros anos da Educação Básica tem uma competência reconhecida, mas alguns fatores a prejudicam: é considerado como um técnico e não como docente, quando possui uma

educação superior curta, oposta à universitária; tem seu trabalho julgado por pessoas que não fazem parte de seu grupo profissional e falta o reconhecimento da especificidade do saber desta categoria, carecendo de jargões próprios à área.

A vocação é a segunda característica analisada pelo autor. No caso dos professores ele é visto, como de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social. Mas há também a visão que ele só desempenha esse ofício pois não soube ou não conseguiu coisa melhor. Nas duas formas há uma desvalorização do trabalho do professor, no primeiro caso acreditando que possui uma vocação social e assim não precisa de uma retribuição financeira, já que deve contentar-se com satisfação de realiza-lo, e no segundo caso que essa vocação só virou trabalho pois não conseguiu outro melhor. Fica claro a concepção de que o trabalho de professor é menos valorizado do que outros.

A licença, como característica de uma profissão diz respeito a demarcação do campo de trabalho, no caso do professor, na análise de Enguita (1991), esse campo é parcialmente demarcado, pois, embora legalmente só ele possa avaliar e certificar o conhecimento dos alunos, não lhe é outorgado a exclusividade da capacidade de ensinar. Há liberdade para o ensino informal, paralelo ao regular. No mesmo sentido, a autonomia, no caso do trabalho do professor, também é parcial. Isso porque a quase totalidade dos docentes é assalariada, assim o seu público não se encontra em relação de total dependência ao seu trabalho como no caso de clientes e advogados. Mas, pensando na gestão da escola os docentes tem competências exclusivas, formalmente asseguradas pela garantia de uma maioria segura nos órgãos colegiados e submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes, ainda que seja reconhecida e outorgada a possibilidade de pais e alunos participarem na gestão da escola.

Como última característica analisada, a auto-regulamentação, Enguita (1991), pondera que a falta um código de ética ou deontológico para a categoria influencia para que essa característica seja completamente atribuída ao seu trabalho. Ainda que existam organizações profissionais (associações), estas são muito menos relevantes que as sindicais.

Por essa presença parcial das características que definem uma profissão, que Enguita (1991), observa que a categoria de professores está submetida a processos com tendências a proletarização, que segundo ele é “[...] o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.” (p. 46). Pode-se entender que esse processo de proletarização é um meio de desqualificação profissional.

O autor ressalta que tal processo não se dá de forma linear e é vivenciado de forma, tempos e com resultados diferentes entre as categorias de trabalhadores. Analisando como esse

processo se dá com os docentes, que chama de “professores primários” para se referir especificamente com os que atuam com as crianças menores, faz uma contextualização do ofício de ensinar e suas transformações ao longo da história. Explica que essas transformações são decorrentes das mudanças nos arranjos socioeconômicos, apontando alguns determinantes que concorreram para sua perda da autonomia.

A perda de autonomia, é para o autor, um fator de desqualificação do trabalho. A autonomia dos docentes vem sendo comprometida de diferentes formas: pelas regulamentações externas que seu trabalho está sujeito, pela divisão de tarefas na escola com a parcelarização do conhecimento expressa pelo aparecimento de especialistas e confinamento dos professores em áreas e disciplinas e, por fim, o que o autor chama de mercadorias educacionais, como livros didáticos, programas informatizados e pacotes curriculares.

A ideia de profissionalização defendida pelo autor serve de base para se pensar sobre a especificidade do trabalho do professor e a defesa dessa como fator de profissionalização. Enguita (1991) explica que é justamente a natureza específica do trabalho docente que atua contra a tendência de proletarização e a favor da profissionalização. O autor (1991, p. 49) caracteriza esta natureza como àquela “[...] que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas”.

Depreende-se dessa análise que a forma como o professor desenvolve seu trabalho é também uma maneira de se colocar no processo de profissionalização e proletarização, processo esse que está em pleno movimento histórico e pode ser alterado. Pensar no desenvolvimento do trabalho docente implica em considerar o que é a natureza específica do mesmo, o que o define, como também os determinantes que historicamente vão influenciando na condição profissional dos professores.

Sobre a natureza do trabalho do professor, compartilha-se o entendimento de Martins (2010a) que reconhece a atividade docente como constituída por várias capacidades, que identificam a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social. De acordo com a autora ensinar é uma das capacidades, de grande importância por ser condicionante das demais.

Colocar o ensino como natureza específica da profissão docente é se posicionar a favor da autonomia dos professores, negando a aceitação de pacotes educacionais prontos que exigem apenas um técnico que os aplique, à margem de qualquer análise crítica e totalizadora da realidade educacional. Como já mencionado, Enguita (1991), destaca que as regulamentações externas, comprometem a autonomia dos professores, e esse comprometimento é fator de desqualificação profissional.

Na atualidade a perda da autonomia dos professores, mediante a descaracterização do seu papel, aqui assumido como o ensino, se dá mediante a influência da política neoliberal na esfera educacional e suas decorrentes manifestações pedagógicas, como a pedagogia do aprender a aprender e das competências (ARCE, 2010; DUARTE, 2001; FACCI, 2007; FERREIRA, 2010; FREITAS, 2011), que podem ser observadas nas políticas públicas educacionais e também nas concepções pedagógicas dominantes nos discursos atuais.

Sendo as políticas públicas educacionais regulamentações externas, que exercem influência na profissão docente, interessa analisar como elas impactam na delimitação das suas características, e nas condições materiais de seu desenvolvimento, bem como as concepções pedagógicas que se colocam à favor e contra esse processo. Como ressalta Alvarenga (2012, p. 151) "[...] analisar os professores de educação infantil hoje implica compreender e contextualizar nossas políticas educacionais, incluindo a influência dos organismos internacionais que as financiam e desqualificam o trabalho docente."

Não são todas as concepções pedagógicas e conseqüentemente a forma como concebem o trabalho do professor, que podem concorrer para sua profissionalização. É o que ocorre, por exemplo, com a chamada pedagogia da infância. De acordo com Silva (2012) essa pedagogia apresenta princípios baseados na teoria construtivista, sendo um deles o não diretivismo no processo educativo de crianças pequenas. A autora explica que uma das conseqüências desse princípio, que se fundamenta na ideia da criança como protagonista no processo de aquisição do conhecimento, é o espontaneísmo. Os outros fatores que correspondem ao ideário da pedagogia da infância, elencados por Silva (2012, p. 99), são:

[...] a visão da criança como sujeito histórico, social, produto e produtora de cultura; a valorização do conhecimento cotidiano, do que a criança já sabe sobre o mundo e as coisas; valorização do lúdico, sem intervenção do educador, como atividade principal na educação infantil e, conseqüentemente, a compreensão de professor como mediador e reflexivo sobre sua prática.

Analisar o trabalho do professor na creche tendo como eixo central a prática pedagógica leva a evidenciar as concepções pedagógicas em que a mesma tem origem. Compreender as concepções pedagógicas significa pensar as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2005).

A ideia de focar os processos escolares no aprender e na criança tem suas raízes dentro da concepção pedagógica denominada nova ou moderna (SAVIANI, 2005). Essa concepção surgiu no Brasil como crítica à concepção tradicional, reconhecida dessa forma justamente pelo



movimento renovador, que, intuindo a modernização dos processos educativos na escola, denominou de tradicional a concepção até então dominante.

A novidade nas propostas defendidas pelos renovadores no final do século XIX, se pautava na mudança da visão pedagógica, até então vigente, centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI, 2005).

Neste ponto é importante evidenciar que a crítica operada à centralidade das crianças nos processos educativos não se dá negando sua importância, uma vez que a razão de ser da escola é a criança, e por isso ela é o seu centro. Mas os que os críticos do movimento renovador e de suas expressões nas diretrizes educativas como a Escola Nova sustentavam, era a diferença entre considerar a criança como centro ou como finalidade. A crítica se fundava em colocá-la como o ideal da pedagogia. Dessa forma é o caráter pragmático dessa nova pedagogia e a falta de clareza da sua finalidade que são contestados. Se critica o fato de submeter a pedagogia à criança e é exatamente esse aspecto que é problematizado atualmente na pedagogia da infância.

Assim, para estudo da profissionalização dos professores da creche, parte-se do entendimento que a concepção pedagógica vigente, influenciada pelas políticas neoliberais, se efetivando no campo educacional sob o ideário do construtivismo, pedagogia das competências e professor prático-reflexivo, que tem suas raízes na concepção moderna ou nova colocam o professor em um contexto de desqualificação profissional.

A concepção moderna se tornou predominante a partir do século XX, Saviani (2005) a enquadra dentro da tendência que subordina a teoria à prática. Centra-se nas teorias da aprendizagem em que o problema fundamental desloca-se para o como aprender, levando à generalização do lema aprender a aprender. A versão mais difundida na atualidade dessa tendência é o construtivismo. As mudanças ocorridas na visão pedagógica dentro dessa tendência são assim sintetizadas por Saviani (2005, p.2):

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Essa tendência é criticada por centrar seus processos no aluno e no seu aprendizado individual, baseando-se na concepção de aprendizagem de Piaget, em que o conhecimento é concebido como produto de atividades ou experiências realizadas por um sujeito individual que constrói uma representação da realidade que fica privada e interna (SAVIANI, 2005).

A relação teoria e prática fundamental nas discussões sobre profissionalização, por dois motivos. Primeiro por mudar drasticamente a forma do trabalho do professor dependendo da concepção que se adota: se a prática se subordina à teoria ou vice e versa. Segundo, por fomentar políticas públicas para formação dos professores, se concretizando na elaboração de diretrizes para os cursos de pedagogia, conseqüentemente influenciando na configuração dos projetos políticos pedagógicos das universidades e por fim delimitando o perfil profissional do professor que atuará na creche.

Neste quadro de descaracterização do trabalho do professor que concorre para sua desqualificação profissional se faz necessário para os professores que atuarão na creche que já tem seu perfil profissional carente de reconhecimento social, uma concepção pedagógica que se mostre como alternativa para, ao afirmar a natureza do seu trabalho como específico do campo da educação escolar, evidencie a especificidade da sua atuação enquanto professor de crianças menores de três anos.

Surge assim, a perspectiva do ensino, também na creche, sob os pressupostos da especificidade da prática docente na transmissão de saberes sistematizados objetivando a impressão do gênero humano nos indivíduos, mediante processos escolares, desde o ingresso da criança na Educação Básica (MARTINS, 2010; ARCE, 2010; FACCI, 2007) como possibilidade mais favorável aos processos de profissionalização dos docentes na creche, viabilizando a constituição de referências que demarquem o seu trabalho de professor diante da especificidade do ensino com crianças menores de três anos.

### **3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO DE DESQUALIFICAÇÃO: O LUGAR DO PROFESSOR NA CRECHE.**

A discussão quanto ao perfil profissional do docente acompanha o movimento histórico de elaboração de políticas educacionais para formação de professores. Em estudo publicado em 2003, sobre as matrizes que constituíam-se como referência para os processos de certificação dos professores no Governo Lula, Freitas (2003), já identificava nas políticas educacionais vigentes, uma tendência de negação da identidade do professor como um intelectual e pesquisador da educação, por, dentre outros motivos, perceber a supervalorização dos investimentos em capacitação em serviço, havendo privilégio na formação de caráter técnica-metodológica em detrimento do campo teórico e epistemológico à que os professores teriam acesso na formação inicial em centros universitários.

Não que a formação em serviço não ocorra e não tenha sua importância, mas supervalorizá-la às custas de cortes de investimentos na formação inicial de professores em centros universitários, é denotativo da influência do ideário do aprender a aprender nas políticas de formação.

A centralidade do aprender nos processos escolares surge, na história das concepções pedagógicas no Brasil, com a emergência da concepção nova ou moderna em 1932. Essa concepção se opõe à pedagogia tradicional que até então vigorava. A tônica no aprender surge como resposta à necessidade, vista pelos seus defensores, de reformar a escola, como pode ser visto na análise de Saviani (2005, p. 10) do livro “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação” de Anísio Teixeira:

E essa reforma da escola terá que se apoiar em uma nova psicologia, construída a partir da evolução do conceito de aprender, que passa a ser entendido com o significado de “ganhar um modo de agir” (p. 42). A aprendizagem vem a ser compreendida como assimilação biológica de novas formas de reagir ao meio-ambiente.

Duarte (2001) considera as pedagogias do aprender a aprender como uma ampla rede educacional contemporânea em que estão envolvidas, por compartilhar elos ideários, a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova e os estudos na linha do professor reflexivo. Um desses elos é justamente a noção de competência aplicada à resolução de problemas, ao aprender fazendo. Para Arce (2007) nesta concepção a ideia do professor que ensina torna-se obsoleta.

Atualmente, a ideia do aprender a aprender é considerada por Arce e Duarte (2001) como a interface do neoliberalismo e do pós-modernismo com as políticas educacionais,

especialmente, as políticas de formação de professores, assim, embora esse ideário tenha suas raízes no movimento da Escola Nova, não há um anacronismo entre eles já que as pedagogias hegemônicas na atualidade assumem uma identidade dentro do universo ideológico contemporâneo (DUARTE, 2010).

Os autores elucidam como as políticas neoliberais no campo educacional atuam como fator de descaracterização do professor como profissional. Arce (2001) explica que esse modelo neoliberal só frutificou três décadas após 1940 defendendo o capital baseado na liberdade do indivíduo. O individualismo é ponto central nesse modelo e se justifica por conceber que não é passível ao homem conhecer a totalidade da sua realidade, apenas sofrendo os efeitos da sua ação imediata. Dessa forma, não é possível a sociedade atingir o bem comum, já que cada indivíduo age cerceado pelo que lhe é mais imediato e que, portanto, dentro dessa acepção, lhe é compreensível.

Nessa política, a educação estabelece uma relação direta com a sociedade, favorecendo o desenvolvimento econômico ao preparar indivíduos aptos a concorrer por um emprego no mercado de trabalho. As teorias crítico-reprodutivistas concebiam que a escola favorecia ao desenvolvimento do capitalismo ao preparar a mão de obra qualificada, assim serviam aos interesses da classe dominante favorecendo a produção da mais valia, contribuindo para reforçar as relações de dominação (SAVIANI, 2005). Nesse modelo a escola preparava para o emprego.

Na atualidade, como consequência da crise da década de 70 que encerrou a “era de ouro” do capitalismo (SAVIANI, 2005, p. 21), a educação é vista com a função de fornecer ao indivíduo condições de empregabilidade, já que o emprego, nesse arranjo econômico do neoliberalismo não é garantido para todos, pois há a perspectiva do crescimento excludente. Diferente da configuração do modelo do capitalismo anterior que investia no emprego pleno para garantir o desenvolvimento econômico, nesse novo modelo é passível que uma parcela da população não se beneficie do progresso econômico.

Neste quadro as desigualdades surgem como algo natural e o Estado perde sua capacidade de abarcar a totalidade, abrindo possibilidades para ação de micropoderes que fornecem aos indivíduos as máximas condições de perseguirem seus próprios interesses. Essa é uma situação de individualismo, de desigualdades naturalizadas e de ação do homem limitada à sua realidade imediata.

Esses fatores não só naturalizam a organização social dividida em classes que desfrutam diferentemente dos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, como traz em seu bojo os mecanismos para manutenção desse modelo, uma vez que os homens estão cada vez

mais perseguindo a satisfação de suas necessidades e interesses individuais, ao mesmo tempo que agem limitados à realidade que os cerca, se distanciando de uma visão totalizante e universal da realidade.

Nesse imediatismo e individualismo exarcebado a educação é encarada como mercadoria, produzida segundo os interesses do mercado e consumida para satisfazer as necessidades imediatas da sociedade, adquirindo alto valor por produzir o homem neoliberal capaz de se adaptar as rápidas transformações, com elevado grau de flexibilidade e complexibilidade.

Arce (2001) explica que a política educacional é norteadas pelos eixos da descentralização e centralização. A lógica da descentralização é justamente a possibilidade da escola oferecer instrumentos rápidos em forma de habilidades que tornem o homem capaz de ser competitivo na sociedade global, tendo a informação como meio de acesso à ela. A iniciativa de assegurar nas escolas a preparação da mão de obra para o pleno emprego, deixa de ser do Estado e passa a ser iniciativa individual, como explica Saviani (2005, p. 21):

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

No eixo da centralização o Estado assume a postura de avaliar e decidir os parâmetros curriculares de ensino e de formação de professores. Essa política centralizadora delimita o perfil do professor. De acordo com Arce (2001) bastará a ele saber manipular os recursos didáticos financiados pelo Estado, que investirá em livros didáticos e manuais como forma de compensar os baixos níveis de formação docente. A formação inicial deixa de ser importante pois o professor continuará aprendendo em serviço, sendo a capacidade de refletir sobre o cotidiano mais importante do que uma formação inicial com consistência teórica e prática fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos.

É assim que o professor cada vez mais perde o controle sobre o seu trabalho, que vai ficando mais parcelado para dar conta de habilidades específicas que correspondam aos anseios

do mercado e pragmático para suprir os problemas do cotidiano. O perfil prático-reflexivo não favorece a profissionalização dos professores pois,

Com as investidas cruéis e esmagadoras aos sindicatos e as altas taxas de desemprego, a massa de trabalhadores da educação, com a sua formação “prática”, cederá facilmente às investidas do capital e o prestígio profissional, que segundo Nóvoa (1991, p. 128) foi adquirido pelos docentes a partir do século XIX, graças às associações e sindicatos, tenderá ao desaparecimento, a diminuir cada vez mais até sua extinção total. Ascende um novo modelo sofisticado de explorar o trabalhador nesta sociedade moderna e global. (ARCE, 2001, p.267).

Os professores, segundo Arce (2001), em um mercado competitivo, marcado pelas disputas individuais baseadas na meritocracia, com medo de perderem sua fonte de renda cedem cada vez mais às pressões, ficando totalmente imersos no cotidiano alienado e alienante, sem contar com as bases filosóficas e históricas para fazer reflexões para além dele, afundando-se na ação-reflexão-ação. Nesse contexto de trabalho percebe-se que o status ocupacional do professor vai tomando mais as características da proletarização do que da profissionalização (ENGUIITA, 1991).

O que se vê é que no contexto das políticas neoliberais na educação, o perfil de professor prático- reflexivo e a conseqüente tônica na formação permanente e em serviço, tem sido usado para justificar uma formação aligeirada e conseqüentemente contribuir para o movimento contrário à profissionalização dos docentes.

Esse movimento de proletarização se dá expropriando dos docentes o controle sobre a sua prática profissional, tornando-os dependentes de regulações externas, ao negar-lhes acesso a conhecimentos que possibilitariam uma análise crítica da totalidade do processo do seu trabalho ao mesmo tempo em que torna inviável a superação das condições alienantes deste, ao transferir para a educação as leis do mercado, o liberalismo, individualismo e a competitividade.

Analisando o pensamento de Philippe Perrenoud, em seu livro Construir as competências desde a escola, Duarte (2001), conclui que o aprender a aprender é um aprender fazendo, pois destaca que para Perrenoud a formação de competências exige que se passe da lógica do ensino à lógica do treinamento. A formação em serviço sob o postulado da reflexão sobre a prática nada mais é do que encontrar soluções para problemas cotidianos, como se apresentam no imediato.

Sobre aprender a aprender, Duarte (2001) identifica a essência desse lema educacional sintetizando quatro posicionamentos valorativos. O primeiro consiste em situar a aprendizagem que se realiza sozinho numa escala hierárquica mais elevada e de grau de importância maior do que a aprendizagem que se dá mediante a transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

O segundo, em relação direta com o primeiro, é ser mais importante adquirir o método científico do que o próprio conhecimento científico já existente e esse método, por sua vez, só pode ser adquirido por meio da atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo envolve a funcionalidade da educação na atividade da criança, sendo assim seus próprios interesses e necessidade os motores do seu processo de construção do conhecimento. Como quarto posicionamento valorativo tem-se a necessidade da educação acompanhar o rápido processo de transformação da sociedade e a consequente provisoriedade do conhecimento.

Uma concepção desta não serve aos propósitos de profissionalização dos docentes, já que seu verdadeiro núcleo fundamental, concluído por Duarte (2001) é a adaptação dos sujeitos. Sob o discurso da criatividade reside o propósito de educar as novas gerações para que não alterem as condições de vida, mas sim, desenvolvam estratégias para conviver com elas. Na educação sob esses parâmetros, cabe aos educadores, segundo o autor, conhecer a realidade para abstrair dela as competências a serem ensinadas pensando na adaptabilidade dos sujeitos e não uma análise crítica que leve à transformação social.

Uma pedagogia, de caráter adaptativo não se configura como uma possibilidade de mudança de um quadro de proletarianização em que os docentes já estão inseridos. O lema do aprender a aprender serve ao propósito de reinventar o trabalho para se adequar as condições já existentes, assim estarão realizando uma produção ideológica de uma status ocupacional já existente, apenas revestido de um discurso pedagógico da área educacional.

Esse status, construído historicamente corresponde ao paradigma não profissional do professor. Entende-se ser necessário aos docentes que atuarão na creche, justamente o resgate da essência do seu trabalho, de modo a não entrar em modismos que apenas corroboram para sua desprofissionalização.

O caráter regulador do Estado dentro do regime capitalista dos últimos tempos, atinge os docentes ao enfatizar o individualismo dos processos educativos e a responsabilização individual, promovendo o afastamento deles de sua condição enquanto categoria profissional, como coletivo. Este fenômeno, é, de acordo com Freitas (2003), outro fator dentro da lógica das competências que não favorece à profissionalização dos professores.

Essa análise respalda a afirmação de que o ideário neoliberal presente nas políticas educacionais na forma da pedagogia do aprender a aprender e do professor como prático-reflexivo, não contribui para a profissionalização da categoria de docentes que lecionam em creches. Segundo Freitas (2003), a lógica das competências atua no sentido de colocar em

cheque, à todo momento, o profissionalismo do professor, que precisa constantemente provar, que está apto para desempenhar seu ofício, nas palavras da autora:

As competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão [...] (p. 1108).

Na prática o que temos nesse quadro de um Estado regulador são os professores, a todo momento, tendo que provar suas competências individuais para se manterem no trabalho e assim como poderão, sem ainda contar com uma formação de “natureza histórica-social” (FREITAS, 2003) firmar-se como coletivo para elevar a condição de sua categoria à profissionais da educação, superando a alienação do cotidiano?

Importante salientar que reconhecer que os professores já estão habilitados à exercerem sua profissão quando são certificados para isso, não quer dizer que não seja importante continuarem se aprimorando. É fato que todo profissional necessita sempre elevar seu nível de conhecimento, o que se critica, na lógica das competências, é usar desse argumento para desqualificar o trabalhador e controlar seu trabalho.

Sobre esse aparente discurso de melhoria profissional que, na verdade, possui como base justamente a ideia contrária, temos a análise de Contreras (2012) na qual evidencia como o discurso sobre profissionalismo pode ser usado com diferentes finalidades.

De acordo com autor, o discurso sobre o profissionalismo é usado para o controle dos professores quando o seu trabalho passa a ser desenvolvido pela racionalização do ensino. Esse processo de racionalização do ensino é o mesmo pelo qual está submetida a classe trabalhadora dentro da lógica do modo de produção capitalista. Dessa forma, o trabalho do professor é reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, tarefas sob as quais não tem poder de decisão e não participa da elaboração. Há uma divisão do trabalho entre os que elaboram e os que executam. Neste processo ocorre a desvalorização do trabalho do professor que deixa de adquirir conhecimentos relativos ao planejamento da sua ação.

A hierarquização de funções dentro da escola e a redução do currículo em elementos mínimos de realização são mecanismos de controle do trabalho do professor. Segundo Contreras (2012), a profissionalização, neste contexto, seria um autoengano, uma vez que o trabalho do professor é desvalorizado para em seguida ser valorizado mediante a aquisição de novas competências técnicas que possibilitem manutenção da racionalização do ensino.

Assim os professores acham que estão adquirindo conhecimentos que concorrem para o seu profissionalismo, quando na verdade estão adquirindo mais responsabilidades técnicas,



para apenas executar tarefas pensadas exteriormente, elaboradas à margem de suas aspirações educativas. Assim a “ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle” (CONTRERAS, 2012, p. 46).

O autor relaciona essa forma de conceber o profissionalismo com a proletarização do trabalho do professor, fenômeno em que eles perdem as qualidades e as condições de trabalho que concorrem para a construção do status de profissionais. Essa proletarização e consequente falsa ideia de profissionalismo se dá pelos processos de racionalização do ensino.

Os processos de racionalização do ensino, tiveram início no Brasil com a implementação da concepção produtivista na educação. Essa concepção teve sua predominância a partir de 1969 e foi implementada, no sistema escolar por meio de decretos e leis durante o golpe militar em de 1964. Essa tendência educacional é atualmente dominante no Brasil e se manifesta pelos princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005, p. 19).

Essa busca pela alta produtividade com baixos investimentos preconizada pelo atual modelo econômico baseado no neoliberalismo se estende para o trabalho do professor. Exemplo dessa influência é a visão de professor que trabalha se dedicando devotamente aos alunos mesmo em condições adversas, com estrutura precária, sem materiais de trabalho e formação adequada, vinculadas pela mídia, como o programa da Rede Globo em 1999 que trazia a história de vida de professores considerados modelo (ARCE, 2010).

Ao vincular essa imagem de professor como modelo, reforçou-se como características principais do trabalho do professor ser um missionário que trabalha incansavelmente para educar os mais pobres e não a visão de um profissional qualificado que precisa de um ambiente equipado para realizar seu trabalho (ARCE, 2010). A influência do neoliberalismo nessa concepção de trabalho docente é problematizada por Arce (2010, p. 57),

No entanto, essa imagem do professor, integrante de uma comunidade, que dá aulas em locais improvisados, é tão pobre quanto a imagem de que seus alunos jamais terão chances (assim como ele não teve) de alterar sua condição social, é uma imagem que aparece como algo natural e saudável. Quem sabe se toda a comunidade se esforçar, essa situação não possa ser mudada? Entretanto, a prova mais cabal de que esforço individual ou mesmo comunitário por si só não alterará a vida dos indivíduos é a própria vida dos professores apresentados como exemplos e as precárias condições nas quais trabalham.

No contexto do neoliberalismo as concepções pedagógicas renovadoras e produtivistas adquirem novas dimensões que afetam o trabalho do professor de diferentes maneiras,

concorrendo para sua proletarização ou desprofissionalização. Arce (2010) estabelece relações entre essa política neoliberal, a filosofia pós-moderna e o construtivismo.

Segundo a autora, o pós-modernismo reforça o individualismo cego e exarcebado apregoadado pelas políticas neoliberais (ARCE, 2010). Duarte (2005), compartilhando da mesma visão, considera que o pós-modernismo é útil por relativizar a realidade, o que serve à classe dominante, pois impede que a classe explorada enxergue a realidade como ela é e assim, não disponham de recursos para tentar superar as condições excludentes a que estão sujeitos.

O efeito dessa visão para a carreira dos professores é imediato e violento, se sujeitam a jornadas de trabalho triplas para compensar os baixos salários (ARCE, 2010). Internalizam isso como se fosse normal pois em seus processos de formação é evidenciado como característica do bom profissional a adaptação às mudanças e a criatividade na resolução de problemas. Internalizam assim a responsabilidade por tal situação e adquirem cada vez mais práticas individualistas e competitivas para se manter no mercado de trabalho.

Para Arce (2010, p. 60), o construtivismo se alinha à visão pós-moderna de sociedade por conceber a aprendizagem como,

Um processo de construção individual do sujeito, o qual não copia a realidade, mas a constrói, a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecimento que desenvolve seu significado a partir da experiência. A aprendizagem é situada e deve se dar em cenários realistas, o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem.

Dentro dessa valorização do pragmatismo e negação dos conteúdos, por impor aos alunos conceitos que estão fora do seu mundo, o professor não é caracterizado como aquele que ensina, pois a ele cabe apenas ajudar o aluno a construir seu próprio conhecimento. Pensando na relação professor/aluno dentro dessa ótica, o significado se der criança é ter direitos, ser um consumidor em potencial e direcionar sua própria educação (ARCE, 2010).

Assim, a máxima expressão das ideias neoliberais e do pós-modernismo na educação, se dá pelo construtivismo, que tomado como orientação pedagógica, coloca a educação com a função de desenvolver nos indivíduos a capacidade adaptativa para que todos possam sobreviver (ARCE, 2010).

A ideia de profissão docente gestada sobre a concepção nova ou moderna e nas suas manifestações atuais no construtivismo, pedagogia das competências e professor reflexivo, não são propícias à alterar o modelo profissional em que o professor de creche se encontra inserido.

Essa realidade, de desprofissionalização, é uma construção histórica e social que não poderá ser alterada somente com a tomada de consciência dos professores, pois depende de

mudanças estruturais no modelo de sociedade. Segundo Alvarenga (2012), a precarização e intensificação do trabalho docente são características próprias da lógica de mercantilização de transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado no neoliberalismo.

No entanto, enquanto os professores não tomarem consciência da realidade social mais ampla, continuarão reproduzindo essas condições precárias de trabalho, tomando-as como naturais. Sob esses processos de trabalho o professor perde cada vez mais sua autonomia, o que já foi elencado como fator de precarização do ofício da docência.

Por isso a pedagogia do professor reflexivo, caracterizada por Duarte (2010) como a aplicação das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito na formação dos professores, não se mostra favorável à tomada de consciência da categoria de professores das condições alienantes às quais estão submetidos em seu cotidiano. Essa pedagogia teve início com Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral e se afirmou no campo de formação de professores sob a forma de educação permanente, formação continuada e formação ao longo da vida (DUARTE, 2010).

Enquanto proposta para formação profissional de professores a pedagogia do professor reflexivo situa-se no campo de intersecção entre educação e trabalho que trata as questões decorrentes desta relação sob a matriz que remete ao campo especificamente técnico.

De acordo com Ferreti (2004) essa matriz preocupa-se com o desenvolvimento técnico como resposta às demandas de produção capitalista. Haja visto que a pedagogia do professor reflexivo enquanto proposta de formação continuada, no entendimento de Duarte (2010), tem como principal objetivo o aprendizado de tomada de decisões acertadas diante de situações problemáticas e imprevisíveis. Este objetivo está alinhado às características pós-modernas e neoliberais da sociedade capitalista na atualidade. Assim, a noção de competência está atrelada a capacidade adaptativa do indivíduo, solucionando problemas de forma eficiente.

Desta forma, a formação de professores sob esses preceitos se mostra com um caráter instrumental atrelado ao modo de produção capitalista, o que não concorre para o desenvolvimento do profissionalismo, enquanto domínio dos professores sobre todos os aspectos de sua atividade.

Busca-se então uma concepção pedagógica que respalde um perfil de profissional para o professor da creche que rompa com o paradigma construído historicamente de desvalorização do seu trabalho e do seu lugar periférico em relação ao trabalho pedagógico realizado em outros níveis da escolaridade. Como visto, isto não é possível com concepções de formação que apenas preconizam um novo rol de tarefas e atributos para esse professor, de modo a adequá-lo aos atuais processos de produção da sociedade capitalista.

A perspectiva do ensino como especificidade da profissão do professor significa defender que a educação infantil é um espaço escolar e a aprendizagem das crianças menores de 3 anos, depende do trabalho do professor. Essa ideia é defendida por Arce e Martins (2007) acrescentando que os modelos pedagógicos anti-escolares são desqualificadores também do trabalho docente ao negar a possibilidade de aprendizagem pelos alunos de saberes clássicos.

Nesse sentido há uma relação entre o papel da escola e o perfil profissional do professor. Kuenzer (2002, p. 7) estabelece como característica institucional básica da escola ser “[...] espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social [...]”.

A autora defende ainda a necessidade da escola se afirmar como espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido como forma de evitar que a escola desempenhe um papel de exclusão, uma vez que o lugar para desenvolver competências que mobilizam conhecimentos, mas não se confundem com eles é a prática social e produtiva. Transformar a escola em lugar de desenvolver competências é privar a classe trabalhadora de ter acesso ao único espaço em que poderia se apropriar de conhecimentos mais elaborados.

Considerando que a creche ainda é o espaço mais utilizado pelos filhos da classe trabalhadora é urgente iniciar seu processo de escolarização com a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, uma vez que poderá ser esse o único espaço para isso. Evidencia-se na creche a urgência de se delimitar a especificidade da educação escolar na formação dos sujeitos, como ressalta Kuenzer (2002, p. 7),

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.

Para Arce e Martins (2007) superar o modelo anti-escolar é o desafio atual da educação infantil, após ter ultrapassado o caráter assistencialista à que esteve subjulgada no processo histórico de institucionalização.

Há nessa proposta de conceber a creche como espaço escolar a configuração do papel do professor como aquele que ensina. A perspectiva do professor que ensina, é um apelo à superação do espontaneísmo nas práticas de educação infantil, de conceber que se é possível a aprendizagem de saberes clássicos por crianças no início de sua escolarização, logo é imprescindível a ação direta do professor mediante o ensino. É ele que, intencionalmente, planeja sua ação pedagógica assim, a diretividade é elemento central do seu trabalho o que se choca com a ideia de concebê-lo como mero mediador ou parceiro mais experiente.

A condição de professor como aquele que ensina, concorre para a profissionalização, uma vez que, de acordo com Arce (2001, p.269):

[...] deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

O profissional que atuará na creche, segundo os requisitos descritos por Arce (2001) compreendem o que Ferreira (2011) entende como trabalhador autônomo. Para autora o trabalhador autônomo é tomado no sentido de propor seu projeto pedagógico em consonância com a sua realidade e seus colegas. Segundo ela, a noção de competência está tão atrelada aos discursos que chegam a contribuir para que se construa condições sócio-políticas relativas ao trabalho, assim, se torna imprescindível “[...] revelar a necessidade de superação do trabalho rotineiro, marcado por tempos e etapas, abrindo espaço para o aprender ininterrupto do trabalho e da profissão, em contínuo processo de renovação” (FERREIRA, 2011, p. 126).

A noção de competência para Ferreira (2011) se caracteriza por ser demasiada e concretamente praticada e evidenciada, os sujeitos são associados às suas potencialidades aplicadas em uma vivência, no real. Sobre essa exacerbação da prática, Ramos (2002, p. 401) observa a noção de competência aplicada a de qualificação. A autora caracteriza a qualificação por meio de 3 dimensões de acordo com Schwartz (1995), que são a conceitual, social e experimental:

A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Essas três dimensões caracterizam a qualificação como um conjunto de conceitos formais certificados, saberes adquiridos e demonstrados na experiência concreta de trabalho e tantos outros elementos que atuam na configuração da divisão social e técnica do mesmo. Como síntese dessas três dimensões, a qualificação é compreendida como uma construção social dinâmica que não pode ser reduzida a apenas algumas das suas dimensões.

Assim a condição profissional dos docentes que atuam em creches não pode ser compreendida apenas pela dimensão experiencial dado que a situação ocupacional dessa categoria de docentes sofre influências da dimensão social, exemplificadas por Ramos (2002,

p. 405), como: “[...] costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras”. Isso explica porque os docentes, devidamente habilitados como tal, ainda não possuem esse reconhecimento na esfera profissional do trabalho na creche.

Ramos (2002) observa que desde as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho nos países com capitalismo avançado a partir de meados da década de 80, a noção de qualificação tem sido tencionada pela competência pelo enfraquecimento das dimensões conceitual e social em benefício da experimental, o que demonstra um determinismo tecnológico. A dimensão conceitual é enfraquecida pela relevância que os saberes tácitos e sociais adquirem sob os formais. A dimensão experimental se sobressai no contexto em que as potencialidades individuais se sobrepõem às negociações coletivas, as relações sociais se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

Esse caráter experimental é próprio da noção de competência, que como explica Ramos (2002), tem suas raízes na psicologia e chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. A autora explica os limites de uma educação profissional que tenha suas formas de conhecimento a partir da prática. Explica que ainda que a educação profissional seja de natureza prática não significa que a ação deva ter preeminência sobre os conceitos.

De acordo com Ramos (2002) dentro de uma concepção neopragmática é o pensamento reflexivo que leva a construção do conhecimento, que adquire um caráter subjetivo, instrumental e espontaneísta, adquirindo validade somente quando surgem como respostas à problemas práticos. Utilizando a teoria de Vygotsky sobre os conceitos científicos, a autora refuta essa concepção, demonstrando suas limitações para formação do sujeito, uma vez que são os conceitos científicos que permitem a superação do senso comum e que não podem ser apreendidos na superficialidade dos fenômenos na sua forma aparente cotidiana. Destaca os conceitos científicos como condição *sine qua non* do agir competente.

Com essa perspectiva a autora problematiza a centralidade do saber fazer na noção de competência atual e reafirma a importância da escola propiciar aos alunos a socialização das formas mais elaboradas do saber objetivo. Quanto a formação profissional, conclui que os processos de trabalho compõem uma totalidade histórica é mais complexa do que a soma das atividades que a constituem, e, portanto, para compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exigem a apropriação dos conceitos científicos que os estruturam.

Assim, adotando uma perspectiva totalizante dos processos de trabalho nos quais se encontram hoje os professores que lecionam em creches, não basta dizer que lhes falta conhecimentos técnico especializado para elevar seu status ocupacional e que isso seria sanado aumentando a carga horária de prática nesse segmento nos cursos de formação de professores, mas sim considerar que, enquanto trabalhadores são sujeitos na realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho.

Justifica-se então, inserir a discussão sobre a profissionalização dos professores que trabalham em creche dentro do movimento maior de conceber a creche enquanto espaço de educação formal em que a criança inicia seu processo de escolarização. Há que se entender o trabalho do professor na creche dentro de um movimento histórico, de relações sociais e políticas concretas.

No campo da educação infantil, Saviani (2012), reconhece que há uma ambiguidade no reconhecimento de um currículo para essa etapa de educação, seja pela ideia de que ele não passa de uma listagem de disciplina e temas, por não o considerar necessário frente a ênfase no lúdico e no cuidado ou mesmo o inverso, atestando a necessidade de um currículo que prepare para o ensino fundamental e que portanto, lhe seja similar.

A autora problematiza o fato de se tratar educação infantil e educação escolar como situações distintas. Atribui a tradição da educação brasileira de reconhecer o início da escolarização a partir dos 7 anos, com o ensino da leitura, escrita e cálculo, o motivo desse apartamento. Saviani (2012) percebe ainda que a resistência em atribuir à educação infantil desde a creche, o caráter de educação e assim se desvencilhar da dimensão assistencial atribuída historicamente, se origina por dois motivos. O primeiro seria pela incompreensão ou subestimação do papel mediador da escola no desenvolvimento dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais. A visão estereotipada da escola, amorfa e sem vida seria o outro motivo.

A oposição ao ensino na educação infantil é vista por Barbosa (2012) como resultante de uma perspectiva pedagógica que, orientada pelo critério de idade ou por etapas do desenvolvimento, coloca-o como condicionante das opções curriculares, decorrendo disso a compreensão da noção de sociabilidade independente da mediação do conhecimento. Barbosa (2012, p. 109) identifica nessa matriz chamada de psicológica pragmática “[...] a origem filosófica em teóricos do pragmatismo que evidenciam o aspecto ativo das aprendizagens e educação como instrumento de adaptação”.

A educação escolar, é entendida por Savani (2012) como uma esfera especial da atividade humana que tem sua especificidade na socialização do conhecimento sistematizado e

possui o ensino como campo principal. O processo de ensino-aprendizagem é então o espaço de desenvolvimento da atividade cognoscitiva, devidamente, organizada, dirigida e entendida na sua peculiaridade. Para Barbosa (2012) a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento ontogenético nos seres humanos.

Cabendo à escola o papel de mediador no acesso aos múltiplos elementos culturais, Saviani (2012) explica, tendo como referência a perspectiva sócio histórica, que a distinção entre educação infantil e ensino fundamental não está na oposição entre espontâneo e sistematizado, mas sim nos patamares e dimensões da mediação. Na educação infantil, assim como em toda a escolaridade haverá interação entre adultos e crianças na relação entre o que essas conseguem fazer sozinhas e aquilo que só fazem com a ajuda de pessoas mais experientes. Assim estarão atingindo níveis progressivos de realização. São esses níveis de mediação que serão específicos a cada etapa escolar, incluindo-se a creche.

Na mesma linha de análise, Barbosa (2012) cita o embasamento na psicologia histórico-cultural que respalda uma interpretação em que o desenvolvimento é entendido como produto e não como requisito da aprendizagem e da educação, resultando da relação mediadora entre as crianças que são os sujeitos que aprendem e as professoras, que são os sujeitos mediadores.

Para viabilizar a educação infantil como caráter escolar, Saviani (2012) defende um currículo para educação infantil que compreenda a especificidade das características, necessidades e condições concretas da faixa etária, mas que ao mesmo tempo conjugue dos objetivos gerais válidos para a educação escolar no seu conjunto. Esse currículo pautará o trabalho pedagógico que será realizado pelo professor e que deverá estar estreitamente vinculado com os conteúdos curriculares selecionados.

Dessa forma, há a reivindicação do ensino como atividade central no currículo para garantir às crianças a apropriação dos bens culturais selecionados e elencados no currículo como atividades nucleares, sendo esses que promoverão o desenvolvimento em um grau crescente de progressão. Barbosa (2012, p.109) destaca que esse currículo não será organizado a partir de metas gerais que persigam o desenvolvimento, necessidades ou interesses particulares das crianças, mas a “[...] compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem as crianças uma compreensão ideal da realidade”.

Saviani (2012) também refuta considerar apenas o desenvolvimento como subsídio para modelos e práticas na educação infantil, citando o exemplo da alfabetização. Entende que essa foi o marco até então utilizado como referência para se considerar o processo de educação escolar pois convencionou-se restringir procedimentos específicos a determinados períodos. Afirma ser equivocada esse tipo de referência já que a formação de processos mentais



necessários para o aprendizado da leitura, escrita, cálculo e etc., não surgem espontaneamente e desenvolvem-se no processo de formação, do nascimento até toda a escolaridade.

Barbosa (2012) observa não ser necessário esperar um determinado momento do desenvolvimento para se iniciar os processos formais de escolaridade uma vez que o processo educacional, na visão defendida pelas autoras, segue o princípio que entende a educação como promotora da humanidade nos indivíduos e assim cabe ao ensino possibilitar um repertório de conhecimentos que servirão de base para as aquisições cognitivas e fundamentos para suas atividades intelectuais.

A negação do ensino como atividade eficiente para garantir tal acesso pelas crianças na creche é fruto da matriz psicológica pragmática que está presente em diferentes discursos e documentos que regulamentam a educação para infância, de acordo com Barbosa (2012). A apropriação dos bens culturais das crianças pelo ensino significa conceber as relações de conhecimentos, saberes e técnicas culturais que viabilizam o desenvolvimento. Por isso essa vertente é oposta à abordagem naturalista de desenvolvimento.

Um modelo de educação pautado pelos princípios de que a criança avança nos seus níveis de conhecimento a partir da relação sistemática com saberes científicos e socialmente relevantes implica em um trabalho escolar em que a atividade das crianças ocorre por intermédio da ação do ensino do professor. A ação do professor é imprescindível para alterar o curso do desenvolvimento já alcançado pelas crianças (BARBOSA, 2012).

Essa ação do professor é diferente da realizada dentro de uma perspectiva genético-funcional. Nessa perspectiva, Barbosa (2012, p. 125) explica que,

“[...] o desenvolvimento é fruto de uma progressiva evolução mental que caminha no sentido da adaptação mental e do equilíbrio das estruturas cognitivas individuais que buscam um estado constante de harmonia com as solicitações do meio externo. Por esse princípio as relações sociais e os elementos que as condicionam são pensados dentro dessa perspectiva, não no sentido de identificar o que elas acrescentam ao desenvolvimento, mas somente do que elas solicitam ao processo de adaptação.

Nesse sentido, o meio externo será sempre configurado de forma a ficar passível de compreensão dentro de um nível de desenvolvimento já atingido pelos indivíduos. O papel do professor nesse modelo fica em segundo plano e o que tem principal relevância é a ação da criança que estabelecerá relações dentro das possibilidades viabilizadas pelo seu nível de desenvolvimento, “[...] é como se admitíssemos que o simples contato das crianças com os fenômenos ou objetos culturais fosse suficiente para lhes garantir a aquisição dos instrumentos

culturais e cognitivos necessários ao seu processo de sobrevivência”. (BARBOSA, 2012, p. 127).

Ao contrário desse perfil de facilitador, o professor é considerado um mediador entre a criança e o conhecimento historicamente elaborado, quando esse se torna conteúdo de aprendizagem, desenvolve nas crianças suas características humanas não naturais, assim o “[...] o sistema escolar faz com que os indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lida com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização”. (BARBOSA, 2012, p.124).

O professor que atua nesse contexto é, de acordo com Arce (2001) um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, refletindo sobre sua prática a partir dessa análise, para propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio histórica pelo qual a humanidade tem passado, para tanto precisa de uma formação com bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica.

Cabe a esse profissional fazer com que o saber historicamente produzido seja socialmente distribuído (SCALCON, 2002). Isso para o professor da creche, significa organizar o ensino com a sistematização dos conhecimentos para se tornarem assimiláveis na instituição escolar, realizando o planejamento de acordo com as especificidades e momentos de desenvolvimento de cada criança, assim como para suprir suas necessidades educativas em cada etapa (MASSUCATO; OLIVEIRA DE AZEVEDO, 2011).

Destacando a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto forças motoras do desenvolvimento da consciência, dentro da concepção histórico-cultural, Mello (1999) identifica reformulações pedagógicas essenciais para a educação infantil e que apontam especialmente para o estabelecimento de uma identidade educativa da creche.

Ressalta também o papel de mediador do professor, uma vez que apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado, precisando assim da interação com outros sujeitos para apreensão da função social do mesmo. Acrescenta a esse papel a necessidade do direcionamento intencional do processo educativo para selecionar os elementos culturais a serem assimilados e promoverem o máximo desenvolvimento das capacidades das crianças, bem como para garantir esse processo.

Apoiando-se no conceito de atividade significativa de Leontiev (1988), Mello (1991), destaca o papel da intervenção do professor para diversificar as experiências na creche oportunizando que as crianças realizem atividades que sejam significativas para elas, no sentido de que as realizem motivadas pelo resultado que as mesmas proporcionam. A atividade é

significativa quando a necessidade de realizá-la vai ao encontro os resultados decorrentes da sua realização.

Concordando com Duarte (1997), Mello (1999) lembra o papel da instituição escolar em fazer como que a criança evolua das atividades motivadas pelos seus interesses emergentes da vida cotidiana, que ficam no nível da sobrevivência e da reprodução deste, para as necessidades de nível superior ligadas à apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Com isso observa-se ser parte do trabalho do professor conhecer a prática social dos alunos e selecionar os objetos culturais mais adequados para desencadear atividades que permitam a criança atingir graus cada vez mais elaborados de consciência.

A partir dessas elucidações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano proporcionadas pela perspectiva histórico-cultural evidencia-se a necessidade de um professor com perfil profissional igual ao exigido em qualquer nível de atuação, nesse quesito, Mello (1999) conclui ainda, com base nos estudos da concepção histórico-cultural, que quanto menor a criança, mais o adulto será a fonte principal de suas experiências.

A perspectiva histórico-cultural é, segundo Mello (1999) muito importante para os estudos sobre a creche por oferecer perspectivas teóricas que possibilitaram a superação das concepções inatistas do desenvolvimento humano. Saber da importância da atividade mediadora do adulto na aquisição de níveis de consciência cada vez mais elaborados pelos sujeitos por meio dos objetos culturais, agrega muito à valorização dos professores que atuam em creche, no entanto, ainda se faz necessário demarcar a especificidade dessa atuação realizada por professores em relação a interação com outro adulto em um espaço que não seja a escola. A necessidade dessa delimitação evidencia-se na afirmação de Mello (1999, p. 25):

Dado o papel das condições concretas dessa experiência da criança no processo de desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, a atuação do educador precisa ser intencionalmente voltada para garantir ao máximo esse desenvolvimento. Essa necessária intencionalidade do trabalho educativo merece que nos detenhamos um pouco na sua discussão.

A autora destaca que tradicionalmente na creche há a privação de experiências que seriam significativas para a criança, por subestimar sua capacidade de aprender, o que resulta em reservar para elas um lugar menos importante nas relações sociais de que participam, incluindo a pré-escola, essa atitude obstaculiza o desenvolvimento infantil.

Evidencia-se, nessa constatação da autora, a necessidade de uma concepção de trabalho docente que, sabendo das máximas possibilidades de desenvolvimento humano oportunizadas pela aprendizagem, faça a mediação necessária entre a criança e o saber mais elaborado. Mesmo

as atividades de cuidado nessa perspectiva se revestem de intencionalidade pedagógica, “[...] cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc.” (ARCE, 2007, p.32).

O ensino se configura então como atividade principal para a aprendizagem das crianças e como base da atividade profissional do professor, seu trabalho:

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social, daí a importância de se ter um professor que, estando humanizado, possa humanizar seu aluno (FACCI, LEONARDO E SILVA, 2010, p. 225)

Assim a perspectiva de ensino, adotada como fundamento do trabalho do professor de educação infantil, contribui para profissionalização do mesmo, por evidenciar a necessidade de intervenção sistemática e intencional desse profissional, tendo como finalidade a emancipação humana, o que não é um objetivo apenas para a creche, mas que se inicia nessa etapa de escolarização e continua por todo esse processo de vida escolar do sujeito.

Ao se considerar que essa emancipação demanda o trabalho do professor com saberes elaborados faz-se necessária uma formação que também esteja fundamentada em conhecimentos científicos sólidos, são esses conhecimentos que viabilizarão sua prática bem como a reflexão crítica sobre ela. Esse posicionamento é oposto ao que considera que somente a reflexão sobre a prática é favorável ao desenvolvimento profissional do professor, uma vez que o trabalho do mesmo é descaracterizado e esvaziado quando se retira dele os conhecimentos elaborados que dariam condições de se realizar tal reflexão, institui-se um paradoxo,

“[...] pois quanto mais se tenta valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na sua formação e no processo ensino-aprendizagem, esse profissional é destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (FACCI, LEONARDO E SILVA, 2010, p. 224)

Dessa forma a perspectiva histórico-cultural demarca a especificada da educação escolar na humanização das pessoas e o caráter único e insubstituível do professor nesse processo, mediante o ensino. No entanto, uma questão surge: como os cursos de pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos professores, tem se organizado para possibilitar a formação do professor com essas características para a creche?

#### **4 A PEDAGOGIA COMO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA NA CRECHE: OUTROS IMPASSES**

A discussão sobre a formação inicial dos professores não é recente, de acordo com Kishimoto (1999) o surgimento do curso de Pedagogia data dos anos 30 e há poucas informações sobre isso e menos ainda sobre a formação de profissionais para Educação Infantil. Febrônio (2011) lembra que não foi sempre que o curso de Pedagogia habilitou os profissionais para atuarem na Educação Infantil, pois tinha a tradição de formar o formador ou Pedagogo.

Já para Kishimoto (1999) as discussões sobre a falta de identidade do curso, que ocorrem desde a década de 60, ocorrem por desconhecer suas raízes voltadas para formação docente, na sua criação na década de 30 já havia um modelo pedagógico e institucional que integrava bacharelado e licenciatura. A identidade do curso, na visão da autora é exatamente formar professores paralelamente à outras funções do campo pedagógico.

Para a autora, na década de 90 a discussão era a respeito da natureza do curso, “se deve formar especialistas ou professores, ou seja, se a pedagogia tem afinidades com ciências da educação e, portanto, restringe-se ao aprofundamento de estudos na área ou se envolve também questões de formação docente” (KISHIMOTO, 1999, p.65).

Essa problemática sobre a identidade do curso de Pedagogia, se é uma formação de professores ou especialistas em Educação, ganhou novos contornos com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 (CRUZ E AROSA).

Cruz e Arosa (2014) descreveram que o processo de elaboração das Diretrizes foi marcado por muitas discussões durante um longo e difícil período. Este processo envolveu a criação de Comissões de Especialistas de Ensino (CEE) para elaboração das diretrizes curriculares dos cursos representados que posteriormente seriam analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A CEE de Pedagogia (CEEP) foi composta em 1998 e recomposta em 2000. De acordo com os autores as Diretrizes surgiram como resposta à necessidade de reorganizar o sistema de ensino em todos os níveis após a LDB 9394/96.

Uma das principais características desse documento é firmar a Pedagogia como uma licenciatura e colocar a docência como a base da formação. Essa abordagem para o curso gerou muitas críticas, ainda durante a sua elaboração:

[...] reduziu o curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o curso Normal Superior; desconsiderou o curso de Pedagogia como o espaço

acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP (CRUZ, AROSA, 2014, p. 39).

Mesmo com as críticas, as Diretrizes foram aprovadas com essa perspectiva na centralidade da docência com algumas alterações para atender as solicitações de educadores. De acordo com Cruz e Arosa (2014, p. 39) a alteração foi a “ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares”. Os autores explicam que o texto foi aprovado considerando a docência como o eixo central da formação do pedagogo, mas que essa aprovação não torna essa afirmativa inquestionável.

Analisando as Diretrizes, Libâneo (2006) critica o documento por reduzir a pedagogia à docência, defendendo que todo docente é um pedagogo, mas que nem todo pedagogo precisa ser docente. Na mesma linha de análise, Severino (2006) esclarece que o ensino não esgota a educação, discorrendo sobre o fato que, assertivamente, se reconhece o profissional da educação como professor, pois esse enquanto profissional do ensino é um educador, “o ensino é a mediação direta, explícita e instrumental da educação” (SEVERINO, 2006, p. 63). No entanto, o ensino não é a única atividade pedagógica possível de um pedagogo, que pode se encarregar de outras demandas pela própria vida social.

Tanuri (2006) faz uma crítica às Diretrizes que, seguindo a linha das proposições feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), acabam adquirindo um caráter reducionista ao privilegiar uma lógica técnico-instrumental para formação do pedagogo, acabando os cursos de pedagogia por incorporar a estrutura curricular dos antigos cursos normais.

Ainda segundo Libâneo (2006), o texto das Diretrizes possui várias imprecisões, uma delas é justamente nesta integração da pedagogia à docência, por meio da inclusão da formação para participar da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

Na visão do autor esse texto deixa dúvidas se o curso vai preparar o professor com o desenvolvimento de competências para participar da gestão ou se ele será formado para assumir funções de gestão. Outra crítica é quanto a redação do texto que dá a entender que “o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros,

entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

O autor faz várias considerações a respeito das Diretrizes, que não se pretende esgotar neste trabalho, no entanto ele cita três consequências das imprevisões conceituais presentes no texto que podem afetar diretamente as discussões sobre a formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil.

Segundo o autor, ao não diferenciar as atribuições profissionais do especialista em educação e as do professor, as diretrizes podem promover: “a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental” (LIBÂNEO, 2006, p. 861). Se os conteúdos relacionados à atuação do professor na creche já são preteridos nos currículos dos cursos de Pedagogia, com a adição de mais funções para o professor não haverá tempo hábil para formá-lo para desempenhar todas as funções previstas para o curso, o que aumentará a precariedade da formação do mesmo.

Outra consequência são as “perdas que sofrerão as escolas sem a formação específica de administradores escolares, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos no curso de pedagogia” (LIBÂNEO, 2006, p.861). Para as creches que ainda estão em processo de constituição e afirmação de sua identidade educativa, é fundamental possuir gestores que organizem e viabilizem o trabalho docente conforme as recentes referências que articulam as ações de cuidar e educar.

Sem a presença destes especialistas em educação na escola, corre-se o risco de continuar reproduzindo a visão dicotômica entre essas duas esferas, com professores trabalhando com ideias pré-concebidas sobre o trabalho com crianças menores de três anos, sem a oportunidade de rever conceitos ou mesmo de contar com uma estrutura de formação na instituição que viabilize a produção de novos saberes por meio do estudo coletivo entre os docentes.

E por fim na “secundarização da organização e gestão nas escolas em decorrência da destinação do curso de pedagogia exclusivamente para a formação de professores” (LIBÂNEO, 2006, p. 863), o autor ressalta que o trabalho de organização e gestão das escolas é fundamental para realizar os objetivos da escola.

Para alterar a situação das creches, é necessário também, um profissional com sólida formação pedagógica, que conheça o processo histórico e os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que resultaram na atual configuração do atendimento educacional para crianças menores de três anos. Assim, compreende-se a formação, no sentido proposto por Martins (2010a, p.10), “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente

planejada, para a efetivação de determinada prática social.” Sendo essa prática historicamente situada estabelece-se, segundo a autora, uma tensão entre o dever ser da formação e as possibilidades concretas para sua efetivação, assim à que se lutar para superação das condições que colocam obstáculos para esse dever ser.

É preciso então considerar que há, uma via de mão dupla na relação entre formação e trabalho, sob a formação se depositam expectativas de formar um profissional que seja capaz de atuar com propriedade ao mesmo tempo que, quanto piores as condições de trabalho que um profissional encontrará, maior a tendência de considerar que não é necessária uma boa formação.

A longo prazo, os sujeitos poderão deixar de procurar uma formação consistente, tendendo a realizar formações rápidas e aligeiradas já que a perspectiva de trabalho é precária em relação às condições de exercício da função e carreira. O contrário também ocorre, quando as condições de formação não concorrem para o pleno desenvolvimento do indivíduo, esta converte o trabalho

Assim, formação e trabalho, trabalho e formação são duas esferas, com suas condições particulares, que atuam de forma dialética na constituição do valor profissional do trabalho do professor. Quando essas condições não são as ideais para o seu desenvolvimento se estabelece a necessidade de superá-las.

É, portanto, viável e necessário a análise das condições sob as quais ocorre a formação de professores. No que tange a formação para atuar nas creches, dentro de um quadro de discussão maior sobre a generalidade do trabalho do professor, ainda há controvérsias e imprecisões sobre a especificidade da docência com crianças menores de três anos, como se pode verificar nos textos legais.

Na Deliberação CEE 126/2014 (SÃO PAULO, 2014) que altera dispositivos da Deliberação 111/2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no título I delibera que a educação básica, para fins de formação docente, será dividida em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Entende-se deste item que para atuar em qualquer um dos níveis mencionados da educação básica é necessário uma formação na docência.

No entanto, no capítulo I da referida deliberação, que dispõe sobre a formação docente, é acrescentado um parágrafo único em que consta que a formação de professores para creches, para a educação especial e para profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias.



Esse item foi amplamente discutido e contestado pelas Universidades Públicas Paulistas que produziram uma carta durante o Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP – Em defesa da Educação Pública, enviada ao Conselho Estadual de Educação. Na carta foi questionado o estabelecimento de uma regulamentação especial para a formação de professores para as creches por sugerir que essa formação não seria feita no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Esse possível apartamento da formação docente dos cursos de Pedagogia poderia comprometer as conquistas históricas do direito adquirido do ingresso de todas as crianças, desde o nascimento, ao sistema educativo, ao comprometer a qualidade da formação recebida pelos futuros professores.

Também é questionado na carta, a concepção de formação subjacente. De acordo com o documento há uma perspectiva fragmentada e dualista da formação do profissional de educação, que pode ser realizada em Cursos Normais Superiores e Cursos de Pedagogia. Esse dualismo é decorrente do estabelecimento de uma carga horária para o Curso Normal Superior inferior ao curso de Pedagogia. Nessa mesma linha, questiona-se a supressão da educação das crianças menores de três anos da deliberação, o que expressaria uma concepção restritiva à atuação do pedagogo e do professor, contrariando as deliberações nacionais.

Essa deliberação não foi revogada e ainda vigora, sendo mais recentemente utilizada para a deliberação CEE 154/2017 (SÃO PAULO, 2017), que dispõe sobre alteração da Deliberação CEE 111/2012. Nesta, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, no uso de suas atribuições, 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 as disposições da Resolução CNE/CP 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e na Indicação CEE 160/2017, delibera a nova redação da deliberação CEE 111/2012.

A nova redação, suscitada principalmente pela publicação da Resolução CNE/CP 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, tem gerado amplas discussões por setores da área, dentre eles, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Anped, por acreditar que promove retrocesso nas conquistas sobre a formação de professores. O Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo tem publicado uma série de deliberações com vistas a regulamentar os processos de formação de professores, a saber:

A Deliberação CEE 111/2012 alterada posteriormente pela Deliberação CEE 126/2014 e Deliberação CEE 132/2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica oferecida pelas IES vinculadas ao Sistema Estadual. Esta Deliberação está apoiada e

fundamentada pela Indicação CEE 127/14 que tem como objetivo priorizar e propor conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino. (SÃO PAULO, 2017, p.1).

Nesse contexto de publicações legais pelo CEE/SP a discussão sobre a formação de professores para creche ficou em segundo plano, no sentido de não ser mencionada nas discussões específicas sobre essa modalidade da Educação Básica, mas entende-se que essa problemática está presente nas discussões mais amplas sobre a natureza e o grau de relevância atribuído aos conhecimentos envolvidos na formação dos professores nos currículos dos cursos de formação inicial.

Assim a formação de professores é afetada integralmente podendo ter consequências mais agravantes na docência da creche, uma vez que fica marginalizada nas discussões e ainda carece de consensos sobre sua especificidade como educação escolar, o que abre margem para diferentes interpretações e práticas que podem ser afetar ainda mais o grau de profissionalização dos professores da creche, pautadas nos atuais princípios que regem a formação de professores sob os ideários da pedagogia do aprender a aprender e das competências.

Exemplo disso é que na redação da Deliberação CEE 111/2012 dada pela deliberação CEE 154/2017 (SÃO PAULO, 2017), o parágrafo que mencionada que a formação de professores para atuar na creche seria objeto de regulamentações posteriores foi revogado, no entanto a única vez que o documento menciona pré-escola e não educação infantil, o faz da seguinte forma:

Art. 6º As 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas de que trata o inciso II do artigo 4º compreendem um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:[...]. (SÃO PAULO, 2017, p. 8).

Neste artigo, que faz parte do Capítulo I da formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ao se referir especificamente sobre a pré-escola e não usar o termo educação infantil, que abarcaria as duas modalidades em que essa é desenvolvida, creche e pré-escola, é um indicativo que a natureza do trabalho do professor na creche ainda é objeto de falta de consenso e explicitações.

A supressão da creche nesse artigo pode levar ao entendimento que para atuar nessa modalidade o professor não precisa de “[...] competências voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino [...]”. Como esse artigo exclui a creche e em todos os outros não há menção específica à ela e a referência se faz utilizando o termo educação infantil, fica a dúvida

se a formação para o professor da creche não faz jus a esses conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos necessários para a prática da docência e da gestão do ensino, ou se necessita de conhecimentos diferenciados, estes também não estão previstos na deliberação.

Sabendo que a formação é um processo intencional e planejado com vistas à uma determinada prática social (MARTINS, 2010a), a omissão sobre os conhecimentos necessários para o professor atuar na creche, via a menção apenas da pré-escola, remete a consideração sobre o valor da educação escolar para crianças menores de três anos, uma vez que, assim como observa Martins (2010a,) há uma relação entre a formação para determinado tipo de trabalho e os resultados esperados dele, que são expressões das demandas hegemônicas da sociedade, sendo necessária a análise dos condicionantes dessa relação.

Assim, a formação para o trabalho de professor na creche deveria estar pautada no resultado que se pretende da educação escolar e por conseguinte da ação do professor nos sujeitos em formação, no caso, as crianças menores de três anos. Fica, portanto, em aberto o questionamento: professor na creche para quê? Como deve ser direcionada a sua formação? A omissão dessa finalidade para a formação remete a dois entendimentos: que o objetivo para essa etapa da educação escolar é o mesmo estabelecido para as outras ou revela o caráter marginal com que a educação escolar de crianças menores de três anos tem sido tratada pelas políticas públicas, incluindo-se a de formação de professores.

Nesse sentido, se a inclusão das creches no sistema educativo se configura como um avanço, a tendência da exclusão da formação para a creche ou a falta de especificações para a mesma no curso de Pedagogia representaria um retrocesso com consequências negativas para a profissionalização dos professores, podendo reforçar a tendência de acreditar que essa etapa não possui sua especificidade enquanto educação escolar com seu papel imprescindível na aquisição de bens culturais elaborados que permitam o máximo desenvolvimento humano e que assim pode ser desempenhado por qualquer profissional. Kuhlmann Jr. (2007, p. 55) destaca a implicação social da inclusão da creche no sistema educacional:

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Essas omissões e falta de especificações sobre a finalidade da formação de professores para creche e por conseguinte da educação escolar para as crianças menores de três anos revela a ideia dos cuidados, necessários para essa fase do desenvolvimento humano em oposição ao

ensino, como se fosse possível dirigir alguma ação às crianças em instituições formais, sem que exista um projeto educativo, mesmo que os profissionais não tenham consciência que estejam colocando em prática um determinado tipo de formação.

É neste aspecto que a formação inicial pode contribuir para que a defesa do profissionalismo pelos professores que lecionam em creche resulte na valorização e reconhecimento do seu trabalho. Desenvolver um trabalho sem referências teóricas, sem finalidades condizentes com um projeto educativo que considere a creche como um espaço de início da educação escolar pode ajudar na manutenção das condições desiguais do exercício da profissão nesta etapa, como esclarece Enguita (1991, p.59):

O professor que prefere trabalhar somente o mínimo se adapta normalmente a uma espécie de “acordo brezhneviano” que consiste em conformar-se com receber pouco em troca de não dar mais. Com este comportamento degrada a imagem de sua categoria e cerceia as oportunidades daqueles que trabalham mais duramente de receber uma recompensa adequada. Quando estes últimos explodem justamente por não ver reconhecido o valor do seu trabalho, então se invoca a bandeira do igualitarismo e da solidariedade do setor e consegue ser aceito, porque sua participação é necessária numa confrontação, e pela solidariedade efetiva daqueles aos quais não deu mostras de tal no trabalho cotidiano.

Se a construção histórica das finalidades institucionais da creche reforçou o distanciamento destes docentes do profissionalismo, e as suas condições de trabalho hoje são precárias, contribuindo para criação de uma imagem profissional segregada dos pares que trabalham em outras etapas da Educação Básica, a tendência da exclusão da formação docente dos centros universitários, pode reforçar essa segregação, segundo Scheibe e Aguiar (1999, p.230):

Provavelmente, diante desse quadro, pouco adiantará a oferta de melhores cursos pelas universidades públicas, em especial pelas federais, com tempo suficiente para uma formação qualificada, tendo em vista que os estudantes não resistirão ao fato de que seus colegas poderão diplomar-se até mesmo na metade do tempo, em cursos semelhantes, com a possibilidade de ingresso mais cedo no disputado mercado de trabalho. Dessa forma, o provável esvaziamento e a baixa demanda por tais cursos constituirão os fatores determinantes para a retirada das universidades públicas desse campo da formação dedicando-se, prioritariamente, a outras áreas profissionais tidas como mais nobres e promissoras. Confirmando-se tal hipótese, disso resultará o rebaixamento da qualificação dos docentes da educação básica, alijados de centros importantes de produção dos conhecimentos científico-tecnológicos, situação certamente não evidenciada nas estatísticas que o governo poderá apresentar aos credores internacionais.

Se as condições de trabalho incidem sobre a formação, Angela et al. (2006), observaram que a configuração da formação também incide sobre as condições de trabalho. Em estudo sobre

o percurso histórico de elaboração das diretrizes para os cursos de pedagogia, as autoras observaram que divisão do curso de Pedagogia em habilitações contribuiu para a instalação de modelos caracterizados pela fragmentação do trabalho educativo, dicotomização entre as ações de planejar e implementar e reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes.

É importante considerar que a formação inicial de professores e todo seu processo de configuração até chegar no formato dos dias atuais, possui um papel fundamental enquanto meio de acesso aos conhecimentos específicos à profissão e a caracterização desta, mas não pode ser considerada como único fator determinante do profissionalismo. É preciso considerar que o ser docente e o trabalho docente não se explicam apenas pela formação recebida das condições de trabalho dos professores que contribuem para constituição do seu “estatuto ocupacional e social” (ENGUIA, 1991). Mas, por outro lado, se a formação não pode ser considerada como determinante na identidade e nas condições de trabalho dos professores, sua importância também não pode ser minimizada, como explicam Angela, et al. (2006, p. 833):

Por certo, esses modelos de organização da educação não são determinados apenas pela formação desenvolvida nos cursos que formam profissionais da educação, mais especificamente, nos cursos de pedagogia. No entanto, essa formação desempenha um papel importante na produção das condições históricas para a manutenção ou superação desses modelos, e, neste sentido, contribuindo para a afirmação da gestão democrática da educação como elemento central na direção dessa superação.

Nesse sentido, a formação docente não é abordada como fator que explica as condições profissionais dos professores que lecionam em creche, e nem como meio exclusivo de alteração dessas condições, pois, como afirma Hypólito (1991), uma análise desse tipo acarretaria uma interpretação economicista e determinista da escola e da formação. Sabendo da importância da formação inicial como promotora de condições históricas para a manutenção ou superação de modelos de organização da educação se faz necessário a explicitação das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho educativo e assim incidem sobre a formação de professores, podendo ser consideradas também como um dos determinantes que atuam na relação de formação para um trabalho e os resultados esperados desse.

Autores como, Martins (2007, 2010a), Duarte (2001, 2005, 2010), Arce (2001, 2002, 2010), Facci (2010), Ferreira (2011), Freitas (2003), observam a influência da lógica mercantil na educação, se manifestando nesse campo pelos ideários neotecnicistas e neoconstrutivismo, que são desdobramentos da pedagogia moderna ou nova com características do atual modelo econômico. Segundo Martins (2010a), os mesmos processos instaurados para prática docente se manifestam na sua formação. Essa lógica de formação diz respeito ao ideário do aprender

que se apresenta na formação docente com a preponderância do saber fazer sob os outros saberes.

Ferreira (2011) refuta as perspectivas que adotam o trabalho do professor apenas como prática, argumentando que os processos educativos profissionais dos professores necessitam muito mais do que formação continuada, mas a inserção nos complexos processos da profissão. Assim a autora considera que a aplicação dos princípios das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) à formação nas licenciaturas e nas chamadas formações continuadas, como oportunidades de preparação para a profissão reduzem o trabalho do professor a um prático. Ao tratar prática e trabalho como sinônimos, quando não o são já que são duas abordagens diferenciadas do fazer humano, Ferreira (2011) acredita que está, pelo menos no discurso, contribuindo para minimização do trabalho do professor.

No interior dessas pedagogias contemporâneas há uma descaracterização do papel do professor. Essa descaracterização é decorrente dos princípios destas pedagogias. Duarte (2010) elenca os princípios das pedagogias hegemônicas: falta de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista e concepção idealista entre educação e sociedade, negação da perspectiva de totalidade e conseqüente visão relativista do conhecimento e da cultura, cotidiano do aluno como referência central das atividades escolares e conseqüente visão utilitarista e pragmática do conhecimento e por fim e também decorrente dos demais princípios a supervalorização do conhecimento tático.

Para o autor, em última instância, esses princípios levam a uma falta de definição do que deve ser ensinado para os alunos na escola, impactando diretamente na definição do currículo. Nesse sentido o professor tem seu trabalho reduzido a "[...] um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos [...]" (DUARTE, 2010, p. 38). Nesse sentido, sem finalidades para educação escolar esvazia-se também as finalidades para o trabalho do professor afetando todo seu processo de formação.

Assim, persiste o questionamento: quando não se assume e se explicita um objetivo próprio para a educação escolar para as crianças da creche está se assumindo os objetivos estabelecidos para a educação básica como todo ou continua-se reproduzindo a marginalização desta etapa no sistema escolar mediante a falta de delimitação da especificidade da educação escolar para as crianças menores de três anos? Quais são as implicações disso para o trabalho e formação dos professores?

O problema sobre a formação inicial dos professores para o exercício da docência na creche e sua relação com o desenvolvimento do profissionalismo desta categoria, será apreciado

considerando-se o quadro teórico sobre profissionalização que apontou que os professores de um modo geral, estão submetidos a condições que esvaziam seu trabalho, descaracterizando-o. Considera-se como a natureza do trabalho do professor a atividade do ensino. Pelo ensino que os alunos terão contato com o saber historicamente elaborado, esse saber e a mediação do professor são as condições para que os alunos alcancem graus de compreensão da realidade cada vez mais elevados.

As condições que influenciam no quadro de desvalorização profissional do professor e também configuram o contexto da sua formação e trabalho são decorrentes da influência das políticas neoliberais na educação que se manifestam nesse campo por meio das concepções pedagógicas baseadas no aprender a aprender e na pedagogia do professor reflexivo.

O próprio curso de pedagogia, apresenta dilemas quanto a sua finalidade profissionalizante com seus embates referentes à sua identidade. Esses embates dizem respeito à falta de consenso entre a consideração da pedagogia no sentido amplo, como teoria da educação e formação ou no sentido restrito, como normas e orientações para o ensino (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Trata-se, então, da discussão sobre a natureza do curso de pedagogia considerando a dicotomia entre licenciatura e bacharelado que se estabelece em seu interior (SCHEIBE, 2017). Esse embate também produz implicações para formação profissional, uma vez que incide na consideração dos conhecimentos, metodologia e tempo empregados na formação dos professores.

Esse embate adquiriu nova repercussão e voltou às discussões com a publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, que segundo Scheibe (2017), definiu o curso de pedagogia como uma licenciatura que forma unificadamente o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Com esse referencial teórico foi possível verificar quanto a questão da formação de professores dentro dos cursos pedagogia é emblemática, são muitos fatores a serem considerados, com destaque para aqueles que se tornaram mais relevantes em relação à pesquisa, como, a natureza do trabalho docente, condições efetivas para o desenvolvimento deste trabalho, expectativas sociais para a educação escolar, estrutura da educação escolar no Brasil, paradigmas educacionais, entre outros. Assim é uma tarefa complexa equacionar a formação para perfis específicos, como no caso do estudo, o professor para atuar na creche, dentro do abrangente universo da pedagogia, da educação básica e das relações entre sociedade e educação escolar.

Dentro desse quadro, é relevante investigar como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos em questão propõe a formação profissional dos professores para atuação na creche, espaço esse que historicamente ainda luta para constituir sua identidade enquanto modalidade pertencente à educação básica.

Dessa forma, esta pesquisa identificou nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, propostas para formação do professor para atuar na creche, considerando a contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria, podendo agregar elementos para o esclarecimento desses questionamentos.



## 5 METODOLOGIA

A presente pesquisa afirma-se com o propósito de realizar uma investigação qualitativa de documentos oficiais que regulamentam e norteiam os cursos presenciais de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista oferecidos em seis campi: Bauru, Araraquara, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto para identificar a relação entre a formação inicial para docência na creche nos cursos de Pedagogia e o desenvolvimento do profissionalismo desta categoria de professores.

A universidade pública foi escolhida pelo papel e responsabilidade do Estado em fomentar políticas públicas de formação de professores e também pelo compromisso dessas instituições na produção de conhecimentos por meio da pesquisa, entendendo que o profissionalismo passa pela elevação da condição dos docentes como produtores de conhecimentos e não apenas como executores.

A Universidade mencionada foi selecionada por apresentar na descrição dos cursos de Pedagogia a preocupação e especificidade da formação docente voltada para o segmento da Educação Infantil, bem como pela representatividade que tem no Estado, sendo considerada uma das melhores, inclusive nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Diante deste direcionamento explícito da formação para o trabalho docente na Educação Infantil, as análises das propostas curriculares visaram a formação do professor para atuação na creche dentro de uma ótica maior de formação de profissionais da educação nos cursos de Pedagogia. Tal análise considera a especificidade de um perfil profissional (atuação do professor na creche) dentro deste campo formativo (Pedagogia).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) a expressão, investigação qualitativa é utilizada para designar,

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Nesse sentido, a pesquisa documental será direcionada procurando identificar qual a posição assumida pelas Universidades, foco da pesquisa, sobre a formação específica de professores para atuar na creche dentro do quadro geral de formação de professores para

educação básica em um curso que forma pedagogos, problematizando ainda se esse posicionamento agrega valor a profissionalização desta categoria de professores que ainda busca firmar-se como docentes.

A análise de conteúdos foi selecionada considerando que é um instrumento importante para o entendimento da interação entre os indivíduos, sendo o estudo dos símbolos e das características da comunicação básicos para “compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições” (RICHARDSON et al., 2012, p. 222). O emprego do método serve para “desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

## **5.1 Procedimentos de coleta e análise de dados**

A coleta de dados contemplou as fases de: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011; MINAYO, 2001; RICHARDSON, 2012; TRIVIÑOS, 1987). Foram realizadas com o propósito de identificar como é a proposta para formação do professor para o trabalho na creche nos documentos oficiais que regulamentam os cursos de Pedagogia. Este trabalho compreendeu as fases descritas a seguir.

### **5.1.1-Pré-análise:**

Essa fase consistiu na organização do material, envolvendo três atividades: leitura flutuante, escolha dos documentos e formulação de hipóteses e objetivos. A definição do objetivo da pesquisa é fundamental para definir qual o tipo de análise é visado pela pesquisa: uma análise temática, da estrutura gramatical, ideológica e etc. O tipo de análise pretendido condiciona a técnica que será utilizada (BARDIN, 2011; MINAYO et al., 2001; RICHARDSON, 2012).

Nessa primeira fase realizou-se a busca dos documentos oficiais relacionados ao desenvolvimento da formação de professores no curso de Pedagogia, disponíveis nos sites dos seis campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP) que oferecem o curso presencial de Pedagogia: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

Os documentos encontrados nos sites das referidas Universidades, estão demonstrados no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Documentos sobre o curso de Pedagogia**

<b>Cursos</b>	<b>Projeto Político Pedagógico (PPP)</b>	<b>Estrutura curricular</b>	<b>Outros</b>
Araraquara	X	X	- estrutura pedagógica - termo de adequação pedagógica do curso - dados legais do curso
Bauru	X	X	- histórico do curso - estágio - ementas das disciplinas
Marília	X	X	- dados legais do curso
Presidente Prudente	X	X	- ementas das disciplinas
Rio Claro	X	X	- histórico da instituição; - Ementas das disciplinas
São José de Rio Preto	X	X	

Fonte: sites das Universidades Estaduais Paulista Júlio de Mesquita Filho

Após a identificação dos materiais disponíveis para consulta no site, foi solicitado aos coordenadores dos cursos que não apresentavam o PPP que enviassem via e-mail.

#### 5.1.2- Exploração do material

Foi realizada uma leitura flutuante em todos os materiais encontrados. Com essa leitura se estabeleceu contato com os documentos para conhecer seu texto, deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2011), possibilitando a realização da etapa posterior de organização e seleção dos documentos. Assim, foi selecionado dentro os materiais disponíveis no site, o documento Projeto Político Pedagógico, uma vez que o conteúdo do mesmo em todas as universidades se mostrou adequado por trazer as concepções referentes à formação profissional, destacando os perfis profissionais abarcados pelos processos formativos do curso de Pedagogia.

Para exploração dos documentos selecionados, realizou-se a leitura de cada PPP para conhecer seu formato e depois foi realizado a comparação entre eles levantando os tópicos comuns e específicos a cada curso.

Para essa primeira leitura dos PPPs, algumas questões nortearam a busca de informações sobre a formação de professores para creche: qual o perfil profissional estabelecido para o professor que atuará na creche? Esse perfil se difere do estabelecido para a educação escolar em geral? No que se baseia essa diferenciação? Quando se trata de educação infantil é fornecida a mesma atenção para creche e pré-escola? se não é, há motivos explicitados para isso?

As questões iniciais e referenciais teóricas orientaram o estudo aprofundado do corpus de documentos (TRIVIÑOS, 1987). De acordo com Minayo (2001) a exploração consiste na operação de codificação, que é uma transformação, seguindo regras especificadas dos dados de um texto, procurando agrupá-los em unidades que permitam uma representação do conteúdo desse texto.

Considerando que a pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as propostas de formação do professor para atuar na creche, pensando na contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria de docentes, tornou-se interesse destacar como os PPPs definem: 1) perfil profissional formado pelo curso de pedagogia, 2) o perfil profissional do professor, considerando-se apenas o que caracteriza sua ação com os alunos no espaço escolar, 3) a definição e reconhecimento dos níveis de escolarização da educação básica e por fim 4) a própria definição da finalidade da escola. Esses se constituíram nos eixos de análise.

A leitura dos PPPs foi realizada com base na codificação trabalhada pela análise temática tradicional, recortando o texto em unidades de registro, escolhendo as regras de contagem e realizando a classificação e agregação dos dados mediante o estabelecimento das categorias teóricas ou empíricas (MINAYO, 2001).

Recortando o conteúdo dos PPPs, orientado pelas categorias, foi possível ter um panorama do que se considera o trabalho do professor para atuar na creche em relação ao que é considerado como trabalho do professor na educação escolar.

Nesse sentido, e verificando que todos os PPPs apresentavam conteúdos sobre concepções quanto formação profissional, trabalho do professor especificamente com os alunos no espaço escolar, concepção do que compreende o processo educacional em cada etapa da educação básica e definição do papel da escola. Definiu-se então quatro eixos:

- A- Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia
- B- Finalidade da ação do professor com os alunos
- C- Referência às etapas da Educação Básica
- D- Definição de escola

Esses eixos permitiram analisar os PPPs segundo o objetivo de pesquisa, sendo que não se pretendeu com elas problematizar toda a formação de professores nos cursos de pedagogia e

nem aprofundar as discussões sobre os conhecimentos utilizados nessa formação. Possibilitaram, pelos limites da investigação proposta nessa pesquisa, revelar possíveis tendências de compreensão do trabalho do professor na creche dentro da especificidade da função do mesmo, entendida como ação de mediar a apropriação dos saberes sistematizados pelos alunos por meio do ensino.

Assim, com o propósito específico de analisar a formação de professores para atuar na creche na perspectiva do desenvolvimento da sua profissionalização, que se delimitou a análise das premissas presentes nos PPPs sobre o trabalho do professor na educação escolar para revelar a compreensão sobre trabalho do professor na creche em que se baseia a formação dos professores, podendo assim problematizar o quanto ela pode ou não contribuir para o desenvolvimento da sua profissionalização. Os eixos selecionados permitiram então reconstruir o conteúdo do texto dos PPPs para trazer à tona essa concepção sobre o trabalho do professor na creche.

Para tanto, optou-se por analisar o conteúdo dos PPPs, não apenas nas partes dos documentos específicas para educação infantil, uma vez que nem todos apresentaram essa distinção. Dessa forma, realizou-se a leitura integral do documento destacando as unidades de registros específicas ou não da creche. Essa seleção foi intencional justamente para demonstrar possíveis contradições entre o que se considera como educação escolar e trabalho do professor entre os diferentes níveis da educação básica, como também ponderar a respeito da necessidade de diferenciações e a especificidade delas na creche, sem, no entanto, entrar em choque com a finalidade mais ampla de formação dos alunos pela educação escolar.

Por se tratar de um documento que versa exclusivamente sobre a formação profissional dentro de um curso de pedagogia com vistas ao trabalho na educação básica, muitos termos relativos a esse universo são utilizados em vários momentos do texto com diferentes finalidades. A fim de identificar o posicionamento do curso em análise optou-se por destacar a unidade de registro e contexto referentes as categorias somente quando foram empregados de forma a caracterizar o entendimento ou o uso deles para denotar o projeto de formação proposto pelo curso.

Assim, não foram utilizados para preencher os quadros das subcategorias e unidades de registro/contexto, conteúdos que referenciavam o entendimento de outros documentos ou instituições sobre as categorias em questão. Os eixos foram analisados estritamente relacionados ao entendimento e uso que o projeto político pedagógico do curso apresentou sobre eles para caracterizar o seu projeto de formação. Escolheu-se para análise as subcategorias que apresentaram maior frequência e permanência nos documentos.

### 5.1.3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A partir da leitura dos documentos, foi possível depreender informações que permitiram identificar como se constituem e se manifestam os significados e sentidos da docência na creche, nas propostas de formação inicial, em relação ao estabelecido para a educação escolar como um todo.

Os resultados são apresentados por uma descrição do conteúdo do curso norteado pelos eixos de análise. A apresentação é feita por curso e depois são comparados os conteúdos, destacando o que foi recorrente em todos e específico em cada um, sobre a formação dos professores para atuação na creche, com base em referenciais teóricos sobre o assunto no curso de pedagogia, a perspectiva histórico-cultural de educação escolar,

A análise evidenciou em que medida o que se colocava no PPP sobre perfis profissionais, educação escolar, ação do professor e finalidades de cada nível da educação escolar se aplicou à creche e o que houve necessidade de ser diferenciando, explicitando a natureza dessa diferenciação.

Essa análise seguiu o proposto de Trivinõs (1987) procurando desvendar o conteúdo latente, indo além das conclusões apoiadas em dados quantitativos com base nos conteúdos manifestos. É a análise dos conteúdos latentes que supera a simples denuncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade e possibilita a descoberta de ideologias, tendências e etc. dos fenômenos sociais.

Sabendo da complexidade da formação de professores dentro do curso de Pedagogia, justamente pela ampla margem de perfis profissionais que seu processo formativo abarca, frente o tempo insuficiente de formação para isso, quatro anos, para não citar outros entraves, a presente investigação revelou e destacou um aspecto dessa formação, que é a preparação dos profissionais da educação para o trabalho docente na creche, revelando as premissas que constituem a concepção deste trabalho, sem esquecer da amplitude profissional e formativa em que esse perfil está inserido.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, os dados encontrados serão apresentados divididos por curso de graduação. Para cada um, será descrito como está organizado o PPP, com os tópicos em que o documento se estrutura, um breve histórico do curso e dos processos de reestruturação passados,

descrição do conteúdo do documento referente às categorias objeto de análise e quadro com as subcategorias que foram identificadas para cada categoria.

Apresenta-se na segunda parte o agrupamento das subcategorias dos seis PPPs onde foi discutido as concepções presentes referentes às categorias objeto de estudo: denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia; finalidade do professor com os alunos; referências às etapas da educação básica e definição de escola. Cada categoria foi discutida na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalização do professor para trabalhar em creche segundo a perspectiva histórico-cultural.

### **6.1- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara foi criado em 1959 e desde então passou por duas reestruturações curriculares, uma 2000 e outra implantada em 2007. Pode-se observar, segundo as descrições dos processos de reestruturação do curso, mudanças significativas na forma como ele era organizado, até chegar na organização curricular decorrente das mudanças após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

De acordo com o documento esses processos de mudanças foram decorrentes das determinações legais, com destaque para Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9.394/96 (LDB), Decreto nº 3276/99 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, juntamente com as discussões realizadas pelo Conselho de Curso de Pedagogia, que antes mesmo da homologação das diretrizes para o curso em 2006, já acompanhavam a produção de pesquisa sobre formação do pedagogo de outras instâncias de discussão, como os congressos e fóruns na área.

A primeira reestruturação do curso foi implementada em 2000, como resposta as determinações legais, estudos e demandas internas, resultando na incorporação dos conhecimentos originários das antigas habilitações à formação geral em Pedagogia e a formação de professores como eixo formativo, entendendo-a como pré-requisito para o exercício das funções de apoio escolar, atividades de planejamento, gestão ou coordenação escolar. As habilitações em que o curso estava organizado antes desta reestruturação e que foram citadas no PPP eram a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Mesmo com a tônica nos processos formativos para a docência, o curso não possuía condições estruturais na época (restrições orçamentárias), de atender à formação para educação infantil, mesmo reconhecendo sua importância e demanda, focou apenas a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para alunos com necessidades especiais. Esse formato foi viabilizado pelo sólido embasamento em ensino, pesquisa e extensão adquiridos ao longo dos anos pela instituição, sendo que a incorporação da formação para educação infantil ocorreu apenas na reestruturação curricular implementada em 2007.

Após esses processos de reestruturação a proposta formativa do PPP assume o curso de Pedagogia como formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; formação de professores para a educação infantil; a formação de profissionais para o exercício de funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades, e experiências educacionais escolares), e oferecimento de formação complementar para formação de professores em Educação Especial.

Diante destas diferentes modalidades de trabalho docente abarcadas pela graduação em pedagogia, que podem acarretar em uma generalidade e em decorrência, um campo abrangente de formação, o curso em questão oferece possibilidades de “flexibilização do currículo cursado e a possibilidade de formação minimamente diferenciada” (ARARAQUARA, 2006, p.22). Essa flexibilização e diferenciação é viabilizada pelo oferecimento de disciplinas optativas para aprofundamento dos conhecimentos em temas específicos das disciplinas obrigatórias.

O curso conta também com um núcleo de estudos integradores que oferece possibilidades de formação em atividades extracurriculares como, grupos de pesquisa, participação em atividades científicos-culturais, estágios realizados por meio de convênios e um centro de pesquisa da infância e da adolescência.

Sobre às referências feitas no documento aos perfis à que se dirige a formação profissional, notou-se a presença de variadas formas de denominação, utilizadas em diferentes contextos com uma presença marcante da referência à educação escolarizada como fator determinante na caracterização desses perfis. Há uma vinculação entre a formação profissional e às “demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades.” (ARARAQUARA, 2006, p. 9).

Como justificativa dos diferentes perfis profissionais é feito referência também ao aumento da complexidade do trabalho docente, sendo esse trabalho entendido não apenas como a transmissão de conhecimentos e docência e essa complexidade decorrente das novas exigências colocadas para o trabalho do professor:



Exige-se do professor a responsabilidade pela elaboração de suas ações e em decorrência, a capacitação sobre elementos determinantes de seu trabalho que não se esgotam na transmissão de conhecimentos e na docência. Exige-se que saiba articular conhecimentos sobre problemas específicos dos alunos e suas aspirações, sobre o trabalho coletivo a ser desenvolvido com seus pares e sobre o desencadeamento de ações que envolvem toda a unidade escolar por um longo período de tempo, entre outras. Em síntese, pretende-se que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação de todo pedagogo, de modo a prepará-lo para os desafios próprios das unidades escolares e mesmo para o prosseguimento na carreira docente, ocupando funções de gestão e avaliação do ensino. (ARARAQUARA, 2006, p. 9).

Nota-se nesse aspecto a questão da formação do pedagogo para o exercício de diferentes perfis profissionais. Quando se cita o aumento da complexidade do trabalho docente e que esse trabalho não se limita a docência, entende-se que se está fazendo uma referência a formação do pedagogo, que será um professor, mas que não necessariamente desempenhará a função de professor.

É essa noção de formação do pedagogo que acarreta as diferentes denominações sobre o perfil profissional formado pelo curso de pedagogia. Em síntese pode-se entender que o curso de pedagogia forma profissionais da educação que são professores, mas que não necessariamente desempenharão funções relacionadas à docência. Essa é uma compreensão ampliada de trabalho docente. Destaca-se que mesmo com esse perfil de profissional da educação, seu campo de atuação é delimitado no PPP, dentro da educação escolarizada.

Nota-se o uso do termo profissionais da educação como denominação que abarca um processo geral e mais amplo de formação, sendo esse profissional responsável por compreender e agir no complexo processo da educação escolarizada. Desse termo, profissional da educação, surgem os perfis profissionais relacionados ao exercício da docência: professores para a educação infantil e professores para o ensino fundamental. No entanto esse profissional da educação não recebe uma formação apenas para desempenhar a docência ou as funções técnicas existentes dentro da escola (ARARAQUARA, 2006).

O termo pedagogo, foi mencionado somente em situações referentes ao período de formação do aluno, e em nenhum momento foi usado para se referir ao profissional formado pelo curso de pedagogia já no exercício da profissão. O emprego dos termos professor e pedagogo, nesse sentido, levam a compreensão de que a profissão do pedagogo é ser professor ou especialista, atuando nas áreas de apoio ao magistério, gestão e coordenação.

Sobre os conteúdos de formação deste pedagogo, é evidenciado sua ligação com as rápidas transformações na sociedade e com as condições do seu exercício profissional no campo

educacional. Como explicitado várias vezes no documento, este campo é amplo e, portanto, a formação também deve ser abrangente. Nota-se a preocupação de equiparar os alunos do curso de pedagogia com “elementos de sólida fundamentação teórica” (ARARAQUARA, 2006, p.44), possibilitando seu desenvolvimento intelectual que inclua “dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas” (ARARAQUARA, 2006, p.44).

Se a formação do pedagogo adquire um caráter amplo, dada sua margem de atuação, a formação para os perfis específicos da docência, professor para o Ensino Fundamental e Educação infantil, também se compreende dentro de um contínuo, pois em vários momentos do documento esses perfis são citados juntos, denotando que a especificidade do trabalho docente se aplica à qualquer margem de atuação na educação básica.

Essa abordagem dos termos, só não se aplica quando se menciona, especificamente, o profissional para atuar na educação infantil, que por várias vezes é mencionado com “educador infantil”, ou “professor/educador”. Essas denominações demonstram uma referência às ações de cuidar e educar, que se estabelecem como próprias da etapa da educação infantil.

Neste ponto, aparecem algumas diferenciações considerando as etapas da educação básica que trazem implicações na forma de conceber o profissional da educação que atuará na creche. É possível perceber no documento uma diferenciação na forma de concebê-lo guiada, em grande medida, pela noção de especificidade do desenvolvimento humano nessa fase, ainda que se admita a necessidade de conhecimentos teóricos-metodológicos junto aos saberes sobre a natureza e desenvolvimento da criança.

No que se refere à formação para atuar como “educador infantil” o projeto do curso de Araraquara também apresenta um diferencial quanto à realização dos estágios na educação infantil, no entanto considera a prática importante para formação do professor para qualquer instância da atuação docente. No PPP do curso, o termo prática aparece relacionado às situações reais de exercício profissional, sendo considerada como fonte de conhecimento experiencial, sem desarticulá-lo do conhecimento conceitual. É explicitado que ao considerar a prática como dimensão relevante do conhecimento pretende-se que o curso promova a articulação entre a reflexão e exercício da atividade profissional.

Tal articulação é promovida mediante o desenvolvimento de projetos específicos e simulações didáticas, com base em situações-problemas pautados na realidade escolar e no uso de laboratórios didáticos, acervo especializado e outros recursos disponíveis na Universidade. Os Estágios Curriculares Supervisionados são considerados como oportunidade imprescindível para o contato direto com situações profissionais.

O programa conta com uma proposta diferenciada para o Estágio na Educação Infantil, os Estágios Curriculares de Educação Infantil, vinculados às disciplinas Educação Infantil 1: Creche e Educação Infantil e 2: Pré-Escolas. O documento atesta que essas disciplinas são de

Caráter obrigatório e com carga horária de 60 horas cada uma deverão ter a cada uma delas vinculada uma carga de cem (100) horas de Estágio Supervisionado, totalizando duzentas (200) horas a serem cumpridas enquanto laboratório privilegiado de profissionalidade do professor/educador (a), sob a orientação e acompanhamento responsável do professor das respectivas disciplinas. (ARARAQUARA, 2006, p.20, grifo nosso).

Nessa proposta ainda há previsão que os estágios sejam realizados preferencialmente no município de Araraquara, nos Centros de Educação e Recreação (CER), estabelecendo um convênio para a realização de Estágio Residência ou Estágio de Assistência Participativa. A preferência pelos CERs é por terem uma proposta educacional assumida desde os anos 70, sendo considerados espaço fundamental de experiência profissional. O estagiário assume o papel de profissional assistente, experiência essa que viabiliza atividades relacionadas à profissionalidade do (a) educador(a) infantil.

Nota-se que o projeto, quando se trata de Educação Infantil, usa então os termos professor/educador e educador infantil, além da menção à professor e a prática nas condições reais de exercício da profissão, que é considerada um componente fundamental na constituição da profissionalidade. O termo professor foi usado várias vezes sem distinção quanto ao nível de atuação, mas nas partes do documento que fazem referência específica para educação infantil, foi agregado ao termo o perfil de educador.

Nos trechos do documento que mencionam explicitamente a finalidade da formação de professores, estabelece-se para esse perfil a formação mediante a “compreensão teórica dos diferentes campos de produção de conhecimento aliados ao tratamento didático que possibilite a aprendizagem das crianças” (ARARAQUARA, 2006, p. 17), definindo o que ensinar e como ensinar, enquanto “elementos constitutivos e indissociáveis nessa proposta de formação de professores.” (ARARAQUARA, 2006, p.17).

Nesta definição não aparece distinção para a formação de professores para o ensino fundamental e educação infantil. A forma de tratamento às diferentes modalidades da educação básica, também são utilizados dentro desta perspectiva integradora, sem rupturas no que se estabelece como finalidade para cada etapa.

O ensino é estabelecido como metodologia de qualquer etapa da educação básica, requerendo apenas adequá-lo a especificidade de cada uma, “articulando o ensino à metodologia específica dos diferentes níveis de atuação” (ARARAQUARA, 2006, p.10).

Os conteúdos de formação se mostram articulados dentro dessa perspectiva de adequação do ensino às metodologias específicas de cada nível de atuação, sendo as disciplinas de natureza teórico-prática, utilizadas no processo formativo para a docência em qualquer etapa da educação básica. A falta de articulação entre as etapas da educação básica é inclusive, mencionado como um problema pelo documento.

A ação do professor com os alunos se mostra coerente com a compreensão de escola adotada pelo documento, como instituição específica em que ocorre a educação escolar, pois uma quantidade significativa de trechos aponta o ensino e as ações dele decorrentes como objetivo da atuação do professor com os alunos, para todas as etapas da educação básica “o futuro pedagogo deverá ter conhecimentos próprios ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil [...]” (ARARAQUARA, 2006, p.10). Reconhece igualmente a necessidade de articular o ensino à metodologia específica dos diferentes níveis de atuação.

Sobre a metodologia específica dos diferentes níveis de atuação foi encontrado no documento a referência à natureza multidisciplinar e polivalente do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e a relação entre cuidar e educar própria ao processo educativo na educação infantil.

Na educação infantil, tratando-se de creche e pré-escola, é adicionado à finalidade da ação do professor com as crianças a perspectiva do “cuidar que educa e o educar que cuida” (ARARAQUARA, 2006, p.22). No documento é mencionado que essa forma de entender os cuidados necessários com as crianças nessa etapa da educação infantil, não deve esgotar todas as perspectivas formativas do profissional, mas o seu destaque tem por intenção chamar atenção para aspectos que nem sempre são considerados como necessários de uma ação profissional.

Entende-se, portanto, que a perspectiva de especificidade é adotada colocando a metodologia de trabalho do professor em relação direta ao atendimento dos interesses, necessidades e desenvolvimento pleno da criança. Decorre dessa abordagem o grande peso atribuído a natureza da infância nessa fase para entendimento e caracterização do profissional para atuar nessa etapa.

Ainda que o termo professor também seja utilizado para se referir ao pedagogo atuando na docência na educação infantil, o documento carece de definições explícitas da contribuição do professor, dentro da perspectiva de educação escolarizada destacada no documento, para a formação das crianças na educação infantil, uma vez que indicar que o cuidado faz parte dessa etapa e que ela implica em relações sociais e construção de vínculos, não necessariamente caracteriza a ação do professor.

Para fazer referência à educação básica, são elencadas algumas problemáticas em relação à escola e trabalho docente que precisam ser consideradas na formação inicial dos professores, apresentando um formato curricular que se adeque à essas demandas. Ainda que não contemple discussões sobre a necessidade de professores atuando na educação infantil frente às demandas da sociedade é apresentada uma perspectiva integradora das etapas de educação básica.

Algumas das características e dificuldades do ensino escolarizado apresentadas, são, em sua quase totalidade, equivalentes ao ensino fundamental. Remete-se aos dados sobre os baixos níveis de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, demandando ações dos cursos de formação de professores para atender as necessidades sociais de aquisição da leitura, escrita e conhecimentos gerais, entendidos como aprendizados importantes para participação ativa e consciente na sociedade.

Mesmo sendo abordado nessa parte apenas o ensino fundamental, no documento o termo “percurso de escolarização” é utilizado demonstrando o entendimento da integração entre as etapas da educação básica e seu papel na formação dos sujeitos, e o papel do professor como o de “contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana em todo o seu percurso de escolarização e de formação de seu ser pessoa, ser social, histórico, cultural na melhor expressão que se possa constituir” (ARARAQUARA, 2006, p.22).

Entende-se deste trecho que o projeto de formação do presente curso compreende que o sujeito que está em formação é único e que para esse, o processo de escolarização deve ter uma finalidade que compreenda a ação integrada entre as diferentes modalidades organizacionais, ou seja, não se almeja um determinado sujeito para sair da educação infantil e outro para o ensino fundamental. Estabelecendo um objetivo único para a educação escolar, imprime-se a necessidade de considerar a articulação entre as diferentes etapas da educação básica.

Quando se trata do atendimento educacional na educação infantil, é reconhecido que as etapas da creche e da pré-escola possuem especificidades que as diferem, requerendo, portanto, foco discriminado diante da natureza da criança em cada uma delas, inclusive com a adequação da metodologia de trabalho de forma a atender essas especificidades.

Para efeitos de caracterização das etapas é usado então o termo educação infantil, abarcando creche e pré-escola. Esse entendimento é possível pois há no documento menção explícita quanto à especificidade da creche, com a necessidade de ações de “educar cuidando e cuidar educando” (ARARAQUARA, 2006, p. 22), citando o exemplo da ação de amamentar e as práticas de cuidado a ela associados que geram vínculos sociais. Para a abordagem dessas etapas é adotado no documento a perspectiva de especificidade:

A perspectiva de especificidade em cada uma das etapas que compõem a Educação Infantil: creches e pré-escolas exige foco discriminado diante da natureza da criança em cada uma destas etapas, bem como a metodologia de trabalho que possa atender aos interesses, necessidades e à promoção do desenvolvimento pleno da criança. ARARAQUARA, p.20).

A visão de escola demonstrada pelo documento decorrente desta perspectiva é de uma instituição educativa que se difere de outras instâncias de educação por promover a educação escolarizada, mediante práticas intencionais e sistematizadas. É ressaltado o papel único da escola na disseminação de diferentes bens culturais. Nesse entendimento, reforça a importância da escola, principalmente para as camadas mais pobres da sociedade.

## **6.2- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru.**

O curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru teve início em 2002, passou por uma reestruturação do currículo em 2006 para reorganização do curso em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCN (BRASIL, 2006), mantendo a Prática Pedagógica como núcleo articulador, a partir do qual se estabeleceram os demais eixos norteadores da formação do professor.

Em 2011 teve início um processo de discussão pelo corpo docente do Departamento de Educação. Essa reestruturação, do qual resultou o documento ora analisado, se deu levando em consideração as demandas formativas identificadas pelos estudantes e professores, a proposta da Pró-Reitoria de Graduação de articulação dos cursos de mesma nomenclatura da Unesp, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE) n. 111/2012 que procurou normatizar os cursos de formação de professores no estado de São Paulo, seguida da Deliberação CEE n. 126/2014, apontando a necessidade da articulação da teoria e prática na formação de professores.

As principais mudanças realizadas no curso se deram procurando fortalecer a identidade do curso já constituída com foco na docência para as modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a prática pedagógica como núcleos articulados. As alterações no Projeto Pedagógico visaram a implementação a partir do ano letivo de 2015, sintetizando um projeto de formação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, articulados a Gestão Educacional.

A proposta de formação adotada pelo curso é contextualizada demonstrando as concepções sobre a natureza da atuação e formação docente. Situa a formação de educadores dentro de um processo histórico que lentamente, tentou superar a visão do pedagogo como um técnico em educação, visão essa decorrente do caráter instrumental do curso de Pedagogia em virtude da vinculação do movimento escolanovista à formação de professores. Na década de 1980, a discussão sobre a formação do pedagogo questionava a divisão do curso em habilitações. Atualmente, a discussão sobre a formação dos professores é, de acordo com o PPP, sobre a precariedade e insuficiência dessa para atender públicos cada vez mais diversificados.

É tecida também uma crítica ao modelo de formação pautado em uma tradição humanística e excessivamente teórica que faz persistir a dicotomia entre teoria e prática, com a abstração prevalecendo sobre o conhecimento do real, para o qual se pretende formar ou transformar. Reconhece que atualmente a formação dos professores ocorre dentro de uma conjuntura construída a partir das transformações no sistema capitalista mundial, com a influência do neoliberalismo nas práticas educativas, essa entendida enquanto relações sociais.

Assim, apresenta uma concepção de profissional da educação com perspectiva de uma prática que pretenda a transformação social, mediante sua atuação como “gestor dos processos educacionais” (BAURU, 2014, p.17). Destaca-se que o PPP adota uma perspectiva de transformação pelo profissional da educação. Considera-se a autonomia na condução dos processos educacionais, como característica da atuação docente que cria possibilidades para superação de condições desfavoráveis ao seu trabalho. Essa perspectiva de prática se mostra oposta à uma concepção que entenda a ação docente como adaptação às mudanças preconizadas na sociedade pela influência do modelo econômico permeado pela lógica do mercado.

Verifica-se no documento que o sentido atribuído ao profissional da educação se faz considerando o contexto social e histórico em que a formação e o trabalho docente se desenvolvem. Reconhecendo que a educação é atingida pelo modelo neoliberal, o que impacta negativamente na formação dos indivíduos, estabelece para a formação dos profissionais da educação o objetivo de transformação da sociedade.

Nesse sentido, adota um conceito de pedagogo, baseado em Arroyo (2000), reconhecendo o ofício desse como um trabalho de humanização.

Para se estabelecer os objetivos da formação, dentro dos perfis de profissional da educação e de professor, problematiza-se a realidade de atuação dos docentes, estabelecendo relações entre a estrutura socioeconômica, as condições de trabalho e formação do professor.

A consideração desses elementos culminou na proposta formativa do curso que pretende oferecer uma formação que ultrapasse o caráter técnico do processo de ensino-aprendizagem,

evidenciando o compromisso político na formação profissional. Para viabilizar uma formação que tenha caráter transformador o curso propõe um núcleo epistemológico e um núcleo articulador. O núcleo epistemológico envolve um conjunto de conhecimentos estruturais que,

[...] dão sentido à formação do ser humano, para evitar um contexto de relações de trabalho que alienem e afastem a pessoa do produto de seu trabalho, como também da produção cultural da humanidade, pois a escola pode participar do processo de humanização da sociedade. (BAURU, 2014, p.17/18).

A formação com base na docência fica clara no documento do curso. No item intitulado de perfil esperado do futuro pedagogo, está explicitado que o curso de pedagogia formará um professor. O projeto do curso também faz menção à formação do pedagogo e do profissional da educação, diferenciando esses perfis em seus objetivos. Os perfis utilizados ficam em profissional da educação, profissional, pedagogo, professor e com apenas uma ocorrência, educador.

Não há distinção nem especificação da formação para atuação na Educação Infantil, os perfis profissionais estão articulados e imbricados nessa formatação de curso, sendo que a função do magistério se aplica para o exercício do professor no ensino fundamental e na educação infantil.

Para o profissional da educação espera-se o domínio da prática de ensino e do processo educativo em geral. Essa estrutura de curso remete-se ao preconizado por Severino (2006), que entende que a formação profissional para os diferentes perfis no curso de Pedagogia (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão em espaços escolares ou não) deve se integrar a estrutura complexa da tríplice dimensão intrinsecamente articulada de: docência, gestão e conhecimento.

Este projeto, embora não faça referências explícitas as condições de formação e trabalho para o perfil profissional de atuação para creche, contextualiza o projeto formativo em uma realidade que se aplica a todos os professores, partindo da necessidade da aquisição de conhecimentos sólidos para se atingir graus de compreensão mais elevados sobre a realidade.

Tal aquisição por parte dos pedagogos é considerada como condição para atuação na realidade e assim, propõe a formação de um profissional da educação dentro de uma perspectiva de articulação entre os perfis de professor para educação infantil, ensino fundamental e para o trabalho relacionado a gestão. Assume como premissa desse enfoque a superação das condições de trabalho alienantes, que são aquelas que afastam os sujeitos dos produtos do seu trabalho, o



que impacta positivamente para todos os níveis de atuação dos professores, uma vez que considera seu exercício dentro de uma articulação.

Observa-se pelos objetivos que a gestão educacional é articulada à docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo o ensino uma das formas de atuação e de desenvolvimento de processos educacionais, junto ao planejamento, organização, gestão, avaliação e pesquisa.

Da mesma maneira coloca o domínio do conteúdo a ser socializado, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, como responsabilidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O documento do curso de Bauru coloca a prática pedagógica como núcleo articulador e criou a disciplina práxis como forma de agregar todos os conhecimentos estudados ao longo do ano letivo. A perspectiva de ação docente para transformação social também é finalidade do processo de ação-reflexão-ação, como forma de intervir na realidade.

Como não há referência a perfis específicos da docência diferenciado para uma ou outra etapa da Educação Básica, entende-se a docência, a atividade do ensino e o papel da escola na humanização dos sujeitos também como premissas para a educação infantil. Gatti, Barretto e André (2011), são citados para explicitar o papel do ensino pelo professor e pela escola, situando a formação inicial como base para o exercício da prática educativa e também para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização do professor.

Infere-se uma perspectiva unificadora e articuladora entre a educação infantil e o ensino fundamental, pela delimitação do papel do professor, da escola e do ensino, que segundo o documento se aplicam à educação básica e portanto, perpassam todas as etapas que a compõem e são objeto de trabalho do professor formado pelo curso de pedagogia.

Devido esse tratamento o documento não menciona as compreensões específicas sobre cada etapa da educação básica. Também é possível identificar a perspectiva unificadora pela denominação de algumas disciplinas: Estágio Curricular de Prática de Ensino na Educação Infantil, Arte na Educação Infantil Arte na Educação Infantil, Matemática na Educação Infantil, Natureza e Sociedade na Educação Infantil, Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil, Organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil. As disciplinas destinadas para o ensino fundamental também são denominadas de prática de ensino. O conteúdo do PPP e a denominação das disciplinas não revela se há alguma abordagem específica para a creche.

Percebe-se que o curso foi estruturado pensando na formação condizente com a concepção de educação/escola adotada, concebendo o conhecimento historicamente elaborado

como necessário à humanização. Nesta perspectiva a escola é o espaço programado no tempo-espaço para a interação social entre adultos e as novas gerações mediada pela cultura.

A concepção sobre escola está presente nos núcleos que compõe o curso. O núcleo articulador, que tem como base a prática pedagógica, se constitui pela disciplina práxis pedagógica, presente no final de cada semestre do curso que objetiva favorecer a “compreensão das articulações entre a escola e a sociedade por meio do desenvolvimento de um projeto temático que articulará os conteúdos de cada semestre” (BAURU, 2014, p.19).

### **6.3- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília.**

O curso de pedagogia em questão foi vinculado à Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” em 1975, mas foi criado em 1959 na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI), desde então já passou por várias adequações até chegar ao formato de formação atual.

O curso iniciou formando professores (atuação no primário e magistério) e especialista para atuar na administração e supervisão de ensino, orientação educacional, educação infantil e educação especial. Foi reformulado em 1994 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 passou por adequações, sendo que em 1999 atualizou as habilitações em Educação Especial e manteve nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial: áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual.

Neste formato havia possibilidade de pedagogos, formados ou não no curso, concorrerem a vagas para qualquer uma das habilitações oferecidas. O curso contava também com atividades variadas de pesquisa e extensão.

Em 2002 foi criada uma comissão de Reestruturação do curso para adequá-lo tanto às exigências legais colocadas por diferentes publicações do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 009/2001, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001, e Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002), quanto às novas exigências do contexto histórico-social. Os

pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação dizem respeito às diretrizes para educação especial na educação básica e para formação de professores da educação básica.

O conselho do curso e a comissão de reestruturação participaram ativamente da discussão nacional sobre a formação dos professores, se posicionando e argumentando contra a prerrogativa da formação de professores para educação infantil e ensino fundamental nos cursos normais superiores e sugerindo a manutenção das habilitações no curso de Pedagogia, articulando a formação do docente, do especialista e do pesquisador.

O posicionamento do curso foi levado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de um manifesto que demarcou a posição contrária às decisões do CNE por restringirem o direito das Universidades de formarem especialistas, incluindo-se a área de educação especial. De acordo com o manifesto essa restrição contrariava a autonomia das universidades em manterem experiências acadêmicas de boa qualidade, ressaltando ainda que a defesa das habilitações não correspondia à perspectiva tecnicista, mas sim uma perspectiva totalizadora e de educação inclusiva, que favorece a formação do pedagogo não apenas para ser reflexivo, mas crítico e iniciado em pesquisa científica.

Mesmo com esse posicionamento o curso foi obrigado a extinguir as habilitações quando da homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, assim houve a necessidade de uma mudança estrutural no PPP. A reestruturação se deu com a intensificação dos trabalhos da comissão de reestruturação e com a promoção da XI Jornada Pedagógica sobre o tema “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” em setembro de 2006.

Assim o PPP do curso de Pedagogia resultou do histórico consolidado de formação do pedagogo pela universidade se aportando nos princípios constitucionais de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse posicionamento na formulação dos objetivos do curso demarcou a importância conferida à necessidade de preservação do perfil de universidade com seu inegável papel histórico como setor estratégico de uma nação em relação ao seu desenvolvimento científico, social e cultural.

A impossibilidade de continuar oferecendo as habilitações foi considerada pelo curso como um contexto de menor exigências para profissionalização. Esse processo resultou no formato de curso que manteve a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos, os conhecimentos relevantes das habilitações e a articulação dos componentes disciplinares para

a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, dentro de uma perspectiva inclusiva.

A formação profissional do pedagogo é contextualizada dentro do desenvolvimento histórico dos cursos de pedagogia. Esses cursos tiveram seu início formando apenas o pedagogo que era considerado um técnico, a formação dos professores era separada, nos cursos normais superiores.

A formação dentro dos próprios cursos de pedagogia ocorria com a separação dos perfis de pedagogo e professor, dentro do modelo 3+1, com 3 anos de formação dos bacharéis e 1 ano para formação em Didática e Prática de Ensino. Após diferentes determinações legais o curso caracterizou-se como uma licenciatura por habilitar para o exercício do magistério no curso normal e no primário. A incorporação do magistério para o primário decorreu do entendimento de que, o profissional que faz a formação do professor primário possui os conhecimentos necessários para ser professor primário.

Na descrição dos determinantes na configuração da formação de professores, o PPP estabelece uma relação com o contexto sócio histórico brasileiro, situando a inclusão da formação para pré-escola. Aponta que demandas sociais, advindas do processo de redemocratização do ensino na década de 1980, implicaram na incorporação da formação para a educação pré-escolar como resposta à necessidade de formação docente para atendimento às crianças das mães trabalhadoras.

No entanto, o estabelecimento de objetivos educacionais só foi acentuado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, até então prevalecia o caráter assistencial das creches com a prioridade de cuidar das crianças. Neste momento de ampliação da margem de atuação do professor, surgem campos de atuação do pedagogo fora do espaço escolar.

O documento aponta que resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, incorporou em parte a tendência histórica de formação do pedagogo, já que reconheceu o alargamento do seu campo de atuação, mas priorizou a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, portanto não se trata mais da formação de um técnico desvincilhado da docência.

O PPP faz então uma crítica aos impactos das diretrizes na formação do pedagogo pelas Universidades, percebendo que poderá levar a um esvaziamento da formação para a pesquisa, na medida em que, estabelecendo esse perfil profissional do pedagogo, que tem um campo alargado de atuação, mas com enfoque na docência para a educação infantil e o ensino

fundamental, supõe-se que necessitará de uma formação com “[...]conhecimentos pedagógicos que abarcam um conjunto de construtos teóricos a partir dos quais vão se constituindo atitudes de compromisso, crítica e envolvimento profissional e social [...]” (MARÍLIA, 2006, p.3), mas que no entanto, o que pode ocorrer é a secundarização da “[...] sólida formação no âmbito dos fundamentos da educação e da iniciação científica”. (MARÍLIA, 2006, p.3).

Com essas considerações o PPP ao mesmo tempo que demonstra um posicionamento frente a tendência histórica de formação do pedagogo, abrangendo os impactos da legislação sobre seu processo formativo, identifica o desafio que se coloca para os cursos de pedagogia, com vistas à superar essa tendência de secundarização da formação no âmbito dos fundamentos da educação e da iniciação científica, garantindo processos de investigação para viabilizar a formação de sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes do seu compromisso social e político.

Para tal desafio, o curso desenvolve uma estrutura curricular, adequando a formatação das habilitações à essa perspectiva de formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A reestruturação se dá quanto à três aspectos: à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, a função de ministrar aulas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil atribuída a todo pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e a formação para a Gestão Educacional.

No que tange especialmente à incorporação dos conhecimentos mais relevantes das antigas habilitações para o Magistério na Educação Infantil, o curso adota uma estrutura curricular que aponta na direção da adoção de um perfil profissional para creche, tanto do ponto de vista da formação dos professores, quanto da consideração da natureza desse espaço dentro da educação básica relacionado à perspectiva de escolarização.

A formação para docência, a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, a formação para a Gestão Educacional, os conhecimentos mais relevantes das quatro habilitações antigas em educação especial incorporadas nas disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial, compõem a estrutura curricular do curso.

Além disso o curso oferece aos alunos que se interessarem a possibilidade de cursar a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como optativa, oferecida permanentemente ao longo do curso, aprofundamento em Educação Infantil, em Gestão Educacional, em Educação Inclusiva e ainda a Complementação em Educação Especial, também de caráter optativo.

Os objetivos específicos de formação do pedagogo são apresentados conforme o disposto no Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006). Faz-se oportuno ponderar

sobre o conteúdo dos incisos II e VI do artigo referenciado pelo PPP, pois abre margem para se pensar em possíveis convergências ou divergências sobre a concepção manifestada na proposta formativa do curso e a da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006) sobre ação educativa na educação infantil e ensino fundamental. O mencionado artigo estabelece objetivos para prática do pedagogo, tanto relacionados à docência quanto às outras margens possíveis de sua atuação, destaca-se assim, para efeitos de problematização os incisos:

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

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] (MARÍLIA, 2006, p. 11/12, apud, BRASIL, 2006).

Nota-se que os incisos II e VI fazem referência à atuação na docência do pedagogo, estipulando que para crianças menores de cinco anos, seu papel concebe a compreensão, o cuidado e a educação, contribuindo para o desenvolvimento em diferentes dimensões. O inciso VI menciona a tarefa de ensinar componentes disciplinares, sem estipular idade, apenas pontuando que deve ser de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Observa-se nesses trechos, uma concepção de atuação do pedagogo específica para crianças menores de cinco anos, pautada na compreensão, cuidados e educação relacionados ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões. Ao mesmo tempo que preconiza o ensinar de diferentes componentes curriculares adaptados às diferentes fases do desenvolvimento humano, abarcando, portanto, o desenvolvimento das crianças menores e maiores de cinco anos.

Esses incisos podem ser entendidos separadamente, remetendo a ideia de que a compreensão e o favorecimento do desenvolvimento em suas diferentes dimensões por meio das ações de cuidar e educar é específico para a atuação do pedagogo como professor de crianças menores de cinco anos. Ou sua interpretação de forma cumulativa, reconhecendo que para as crianças menores de cinco anos a prática do pedagogo enquanto docência envolve o cuidar, educar e ensinar.

Cabe ainda considerar que, pelos dois incisos, pode-se atribuir como responsabilidade do pedagogo, atuando como professor em qualquer modalidade da educação básica, a tarefa de compreender o desenvolvimento e incentivá-lo.

Por fim, ao comparar o preconizado pela proposta do curso para a educação infantil e os incisos das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), utilizados pelo projeto para

evidenciar os objetivos específicos da formação do pedagogo, ficam ainda algumas questões sobre o perfil profissional do pedagogo para atuação na docência na creche e sobre a concepção de educação escolar adotada para serem melhor delimitadas, de forma a não promover diferentes interpretações a respeito do processo formativo.

Coadunando com essa linha de análise, o objetivo estabelecido para o curso “[...] formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva [...]” (MARÍLIA, 2006, p.13), cabe maiores esclarecimentos sobre o que se entende por formar docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Se esse objetivo for articulado com base no entendimento que o ensino dos conteúdos ocorre sob o prisma da educação das crianças menores de cinco anos e das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, remete a considerar que há uma perspectiva escolar e integralizadora dessa ação docente, que não se diferencia enquanto função, mas enquanto ação de considerar o tratamento a ser dado para cada conteúdo, dada as características da etapa escolar frequentada pelos alunos.

A matriz curricular adotada pelo curso corrobora com esse entendimento, que a ação docente no presente projeto formativo, não se diferencia pela função com as crianças maiores ou menores de cinco anos, mas sim pelo tratamento dado ao ensino, uma vez que considerar o tratamento dos conteúdos sob o prisma de uma ou outra etapa acarreta em se pensar a ação intencional do professor na mediação entre esses conteúdos e os alunos.

A matriz curricular é composta por três núcleos de estudos integradores, sendo, um núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão, um núcleo de aprofundamento, dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional e um núcleo de estudos interligados. Os estágios são denominados de prática de ensino e são realizados tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tratar dos conhecimentos que farão parte da formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais o documento utiliza a expressão de seleção dos conteúdos sob o “prisma de”,

As disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino, anteriormente direcionadas à formação do professor para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, serão direcionadas, também, para a Educação Infantil. Neste novo formato do curso, as noções de leitura e escrita, concepções de matemática, de espaço e tempo, de arte e movimento, etc., serão tratadas tanto sob o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos quanto sob o prisma

da educação de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (MARÍLIA, 2006, p. 11).

Ao optar por esse formato curricular de transferência das mesmas disciplinas que anteriormente eram adotadas para formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental para a educação infantil e manter as mesmas noções de conteúdos a serem ensinados, considerando “o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos” e o “prisma da educação de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARÍLIA, 2006, p.11), o PPP demonstra partir de uma concepção de trabalho na creche que concebe que os conteúdos perpassam as fases de escolaridade das crianças, dando a ideia de um processo contínuo e ininterrupto de educação.

Quando se considera “o prisma” da educação de crianças menores de três anos ou o das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, remete a consideração de que os conteúdos adquirem características na educação básica, considerando o momento da atividade escolar em que os alunos terão acesso à eles.

Depreende-se, então, que não há diferenciação no conteúdo conforme a etapa do desenvolvimento infantil, cronologicamente falando, mas se considera diferenças no tratamento dado a esse conteúdo conforme o segmento da educação básica em que a criança se encontra. Portanto, não se estabelece uma idade e assim se pensa no conteúdo, mas sim o conteúdo é selecionado via outros parâmetros e se pensa no tratamento que precisa ser dado à ele para que se torne acessível às crianças.

O núcleo básico do curso que compreende os estudos de fundamentos da educação, teorias, conteúdos, metodologias e práticas de ensino, é coerente com um perfil profissional docente de pedagogo para atuar de forma integrada na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, com práticas de ensino coerentes com o conteúdo trabalhado e a perspectiva escolar da educação básica (crianças menores ou maiores de cinco anos).

As disciplinas denominadas de Estrutura e Funcionamento do Ensino: Política Educacional, Jogos Teatrais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Psicobiologia do Desenvolvimento Infantil, evidenciam que um mesmo conteúdo é abordado sob o prisma da educação infantil e do ensino fundamental.

Embora o documento do curso não faça considerações a respeito da creche, fazendo referência a educação infantil como um todo, na sua grade curricular constam disciplinas intituladas de: Fundamentos da Educação Infantil, Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do



Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos (essas duas últimas dentro do aprofundamento em educação infantil).

Mesmo sem encontrar referências explícitas sobre o a definição de escola adotada pelo documento, subentende-se sua compreensão relacionada ao campo da educação escolar, pois as “[...]diretrizes curriculares que atribuem a todo pedagogo a função de ministrar aulas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil[...]” (p.11). O espaço em que esses pedagogos atuarão ministrando aulas na educação básica é a escola.

#### **6.4- Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente.**

O curso de pedagogia teve início com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências Letras (FAFI) em 1959. Posteriormente, em 1977 com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) o curso de pedagogia foi extinto, voltando a ser reinstalado em 1989.

O curso passou por dois processos de reestruturação curricular, o primeiro em 2006, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006) e outra em 2011 atendendo as diretrizes específicas (como as que tratam sobre Educação Ambiental, Relações Étnico-raciais, Libras e Educação Inclusiva ou Especial) para a Formação de Professores da Educação Básica, e o disposto nas Deliberações (111/2012 e 126/2014) do CEE e na Resolução CNE 2/2015.

Essas deliberações fixam Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Curso de Graduação de Pedagogia, Normal superior e Licenciaturas.

Para esta última reestruturação foi reunido um grupo de professores do Departamento de Educação da FCT/UNESP. O produto final do processo de reestruturação culminou numa proposta de curso com quatro anos de formação para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reservando um 5º ano de caráter complementar e opcional, para Gestão Educacional, por entender que quatro anos é insuficiente para formar o professor para atuar em todas essas frentes.

Os objetivos gerais da formação do pedagogo e os objetivos específicos estão separados por perfil profissional. São estabelecidos objetivos específicos para atuação docente do

pedagogo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e para formação do pedagogo para atividades de gestão educacional.

A relação entre escola e sociedade foi considerada como fator determinante do perfil profissional adotado pelo curso. Há o entendimento que o ensino é necessário para a democratização do acesso aos conhecimentos, sendo que essa democratização se faz imprescindível na sociedade atual para viabilizar melhores condições de vida. O termo “profissional da educação” é utilizado como caracterização da profissão do pedagogo.

Nesse sentido o pedagogo assume o papel de “[...] profissional capaz de ensinar [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 13), considerando que esse perfil é necessário para o pedagogo cumprir o papel de “[...] democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, à promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 13), como forma de enfrentamento do desafio imposto à escola de incorporar grupos sociais que tradicionalmente foram excluídos dos processos de escolarização.

Na constituição desse perfil de profissional da educação almejado pelo curso, o processo formativo se desenvolve com a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador, a articulação orgânica entre teoria-prática, favorecendo a criação de reais situações de aprendizagem, o aprofundamento de estudos em temática educacional de interesse, despertando o gosto pela pesquisa científica e oportunizando o contato com a cultura local como contribuição para inserção e promoção de uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada e ampla que tenha efeitos sobre as práticas docentes (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

O objeto de trabalho do pedagogo “[...] centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar[...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11). Com base nessa centralidade aborda-se a prática pedagógica como componente curricular privilegiado na proposta de formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e a Resolução nº2 do Conselho Nacional (BRASIL, 2015) são citadas como aporte legal em que se baseia o perfil profissional proposto pelo curso.

A formação do pedagogo é realizada para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para as atividades de gestão educacional. O objetivo do curso para formação do pedagogo explicita um perfil e uma atuação bem específica, “[...] formar o Professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em atividades de Gestão

Educacional[...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.13). Sintetizando esses dois perfis é utilizado o termo “pedagogo/professor polivalente” (PRESIDENTE PRUDENTE, p.17).

Este perfil profissional, de professor polivalente com domínio dos processos de ensino-aprendizagem se aplica para a educação das crianças de 0 à 12 anos, idade prevista dos alunos que frequentam a educação infantil e os anos iniciais da educação básica.

O PPP se reporta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2016) e a Resolução CNN nº 2/2015 (BRASIL, 2015), justificando que os objetivos do curso estão convergentes à essas legislações. O primeiro e segundo inciso do segundo parágrafo da Resolução CNN nº 2/2015 (BRASIL, 2015) são destacados no texto do PPP.

O primeiro inciso trata da definição de docência e o segundo do seu exercício. O conteúdo da legislação apresenta a docência como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos de diferentes naturezas, conceitos, princípios e objetivos da formação.

O seu exercício é efetivado pelo profissional do magistério da educação básica, que tem sua ação permeada por diferentes dimensões, via sólida formação que envolve o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, entre outros. Portanto, o conceito de docência e exercício profissional citado pelo documento é abrangente para toda educação básica, não fazendo distinção entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O PPP apresenta propostas curriculares que servem para a constituição do perfil de “professor”. As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs), instauradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), são utilizadas pelo curso “como possibilidade para ampliar a formação cultural dos alunos do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.29).

As AACCs tem por objetivo oportunizar a vivência da experiência estética envolvendo valores culturais/estéticos e suas práticas. Parte do princípio que esses valores e os objetos culturais são importantes, pois, “a mediação da compreensão, do nosso tempo ainda está nos processos de aprendizagens” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.25), ressaltando também os “pilares de uma educação do século XXI” de Delors (2001) como parte dos processos educativos.

Essas atividades ganham relevância na proposta formativa por reconhecer que a cultura visual é importante na formação do “educador”. O documento usa então o termo “educador” como identidade do professor. Para essa formação, utilizando a prática pedagógica como componente curricular, o curso estabeleceu que “[...] em cada programa de ensino fosse descrito

na metodologia a proposta de Prática a ser desenvolvida nas diferentes disciplinas [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, P.31).

O conceito de prática como componente curricular é referenciado no PPP pelo Parecer CNE/CP n.º 2/2015, apresentando-a como possibilidade de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Cita a Resolução CNE n.º 2/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece que serão organizados pelo Conselho de Curso momentos de socialização e reflexão sobre as práticas, que segundo a legislação referida, é um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências no campo dos conhecimentos e procedimentos próprios ao exercício da docência.

Essa formação de professores, via exercício da docência, também é possibilitada e prevista pelos estágios curriculares que objetivam a articulação entre teoria e prática para oportunizar a “aprendizagem da profissão docente” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.37). Nota-se assim uma vinculação entre o emprego dos termos “docência”, “professor” e “profissão”, que abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A fundamentação teórica-prática é destinada para respaldar a “profissionalização do licenciado em Pedagogia para a educação da infância - de 0 a 12 anos” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11). A formação teórico-prática do “professor polivalente” envolve disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino. Assim, infere-se que a atuação docente ocorre considerando o “o que” e “como ensinar”.

O PPP estabelece o exercício da docência ao “pedagogo/professor” que é formado com “[...] o domínio do processo de ensino-aprendizagem para da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]” (p.17). Nesse sentido, o curso objetiva uma “[...] formação didático-pedagógica específica para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...]” (p.11), para formar o pedagogo para atuar na docência. Logo, a docência é o campo de atuação do “pedagogo/professor”.

O PPP cita a Resolução n.º 2/2015 para estabelecer o que esse pedagogo/professor deve estar apto a fazer quando concluir o curso de formação. No que se refere à sua atuação como professor, destaca-se do texto legal, os seguintes parágrafos,

“[...] II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;[...].”

Nesse sentido, o papel do professor na formação dos alunos envolve a relação entre ensino e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Essa aprendizagem deve ser possibilitada aos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da educação básica.

O professor deve dominar os conteúdos e as abordagens teórico-metodológicas, adequando-os às diferentes fases do desenvolvimento humano. Esse perfil implica que sua ação também compreenda a elaboração e desenvolvimento do currículo, cabendo a ele “[...] planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental[...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.15).

É esperado também que o professor adquira uma atitude estética, propiciada na formação por meio das AACCs. Essas atividades no currículo do curso visam propiciar que os alunos do curso de pedagogia aprendam a fruir das obras artístico-culturais e assim incorporar os “[...] estudos culturais e visuais/estéticos e o conhecimento das artes nas propostas educativas” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.27).

Para tanto é destacada a ação do professor como mediador, “[...] professor possa desempenhar seu papel neste contexto é desejável e necessário que possa mediar no âmbito do processo educativo o imbricamento entre tempo/cultura/arte[...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.25).

No que se refere a formação do curso para docência, o acompanhamento do “exercício da docência” e as “vivências de experiências de ensino”, na educação infantil e no ensino fundamental, são possibilitados pelo estágio curricular obrigatório. Esse estágio segue as diretrizes do Art. 7º do Conselho Estadual de Educação a partir da Deliberação n. 126/2014.

A menção a “profissão docente” aparece no objetivo estabelecido pelo curso para o estágio curricular supervisionado, “[...] articular teoria e prática oportunizando a aprendizagem da profissão docente[...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, p.39). Nesse contexto a docência é abordada como uma profissão, que possui uma maneira própria de se exercer. O ensino pode ser compreendido como modo de exercício da docência.

Nota-se ainda que a “gestão do ensino” e “docência” são abordados como atividades separadas no estágio para fins de celebração do convênio pela faculdade com as instituições de educação básica “[...]que tenham convênio celebrado com a FCT/Unesp no Estágio de docência, gestão de ensino e gestão escolar na Educação Básica [...]” (p. 37).

Assim, o curso apresenta objetivos específicos para atuação do pedagogo na docência, nessas duas instâncias, de forma integrada, estabelecendo finalidades e meios comuns para as

duas. A matriz curricular do curso destinará uma carga horária total de 3.615 horas para “formação da docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.18).

A docência é compreendida perpassando toda a educação básica. Nas etapas previstas para atuação do pedagogo como professor, destaca-se a utilização do termo, “Pedagogia para a educação da infância - de 0 a 12 anos” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11) remete a consideração de um processo escolar contínuo, bem como de uma compreensão de concepção de infância que não se restringe em etapas.

Esse termo foi utilizado no documento demonstrando a necessidade da formação teórica-prática ocorrer articulada à profissionalização do licenciando em “Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos”. Esse entendimento converge para o que estabelece a resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015, art.8 apud PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.15), citada pelo documento que prevê um pedagogo que possua uma “concepção ampla e contextualizada do ensino”, demonstrando reconhecimento que essa esfera incide sobre sua profissionalização.

O PPP determina a docência como base da formação do pedagogo, e seguindo a legislação já mencionada, estabelece uma estrutura curricular para contemplar suas áreas de atuação, entendidas como a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, apresenta uma proposta de estágio curricular supervisionado que “aborda a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.39).

A proposta de estágio é composta por 8 disciplinas, que abordam a educação infantil, separando creche e pré-escola, com as disciplinas: Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche, Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola, Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche) e Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré-escola).

De acordo com o documento as disciplinas intituladas de “Aprendizagem da docência e gestão do ensino”, são referentes a estudos, orientações e leituras referentes ao estágio e as outras referem-se ao desenvolvido diretamente nas instituições.

O PPP considera importante salientar a justificativa para ter separado a creche e pré-escola no estágio de educação infantil. Vitória (2014, p. 288) citada por Presidente Prudente (2015, p. 40), assevera ser importante o conhecimento da realidade da creche pelos formandos, pois,

A creche, diferentemente da pré-escola, é um ambiente pouco conhecido da maioria dos estudantes. Há uma tradição e uma história de trabalho educacional com crianças pré-escolares que diverge da história das creches. [...] Um grande desafio, então, na formação desses estudantes, é demonstrar a eles como a creche pode ser um ambiente educacional que promove o desenvolvimento e não compete com o papel da família, desde que garantidas algumas condições. Mesmo com essas demonstrações, certas concepções de creche são tão arraigadas que não se consegue mudá-las ou abrir espaço para um questionamento. A maioria dos estudantes de Pedagogia simplesmente não consegue conceber um papel para o professor ao se ver responsável por um grupo de bebês em ambiente de creche. Por isso tem sido necessário, também, problematizar e ampliar o que significa atividade pedagógica e qual papel do professor, quando se trata de crianças tão pequenas., [...].

A história da institucionalização da creche e as concepções sobre a natureza da relação do profissional com as crianças nesse espaço ainda são muito arraigadas e não se consegue problematizá-la. Assim, considera-se como fundamental o acesso dos alunos do curso na creche, tanto para reconhecimento desse espaço, como escolar, como para reconhecer o papel do professor no mesmo. A autora citada menciona a necessidade de problematizar e ampliar o significado dessa atividade pedagógica e do papel do professor nesse contexto de educação.

Observa-se essa abordagem direcionada na denominação de algumas disciplinas, além das do estágio, que possuem uma carga horária reservada para prática: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino em Educação Infantil – creche e Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino em Educação Infantil – Pré escola.

Quando se trata de disciplinas relacionadas à componentes curriculares nas suas denominações não aparecem determinação de nível de atuação. As disciplinas com o termo “fundamentos” são pré-requisito para cursar as disciplinas com “conteúdos, metodologias e práticas de ensino”: Fundamentos da Arte na Educação Básica, Fundamentos da Educação Física na Educação Básica, Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual, Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Artes, Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Educação Física, Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia. Nota-se também que em algumas disciplinas de “fundamentos” agrega-se ao seu título o termo “educação básica”.

A grade curricular prevê mais disciplinas, de outras naturezas, destacadas como indicativas da opção de formato curricular frente à abordagem escolhida de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como áreas de atuação do professor.

Além da compreensão da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental como áreas de atuação do pedagogo há o seu tratamento também como escola, “[...]papel da

escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11).

Essas duas instâncias também aparecem no PPP como espaço escolar, sendo o local de atuação das funções habilitadas pela gestão educacional “[...] formação para a gestão educacional, com foco no espaço escolar, com principal objetivo de formar para funções que atuarão direta ou indiretamente na escola de Educação Básica[...].” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.22).

No uso dos termos fica estabelecida a escola como espaço escolar, uma vez que a gestão educacional pode se dar em outras instituições com “[...] uma carga horária menor, discussões sobre a gestão educacional em espaços não escolares [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.22).

Nessa formação proposta pelo PPP da FCT/Unesp a escola de educação infantil é também espaço de pesquisa, “[...] análises críticas e aplicação de resultados de investigações [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11). Quando se trata da formação do pedagogo para atuação nas atividades de gestão educacional o tratamento dado as etapas escolares é escolas de educação básica. É ressaltado no projeto que as atividades docentes, priorizadas pelo curso nos quatro primeiros anos de formação, também compreendem conteúdos de gestão educacional, com focos relacionados à escola e à sala de aula.



### **6.5- Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro/Unesp.**

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unesp de Rio Claro foi criado em 1989. A proposta de reformulação do curso considerou a necessidade de adequar os diferentes níveis e modalidades de ensino decorrentes do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Especificamente sobre os cursos de Pedagogia e seu papel na formação de professores as exigências são referentes ao conjunto de normas em que deverá se pautar e as alterações no exercício profissional do futuro pedagogo que passou a ter novos modelos de contratação e perfil exigidos.

Quanto ao perfil profissional do pedagogo formado, os cursos de pedagogia não mais precisaram oferecer uma habilitação específica para a função de especialista da educação. Essa mudança impacta na natureza dos cursos de pedagogia que deixam de oferecer uma formação de caráter tecnicista para uma formação de caráter mais geral, marcada pela articulação entre teoria e prática. Essa formação visa um profissional capacitado a exercer diferentes funções na educação básica.

As novas exigências quanto ao exercício profissional impactaram nos critérios para acesso e ocupação de cargos, sendo o exercício da docência pré-requisito para o ingresso em algumas funções do quadro de magistério do Estado de São Paulo. Antes esse pré-requisito eram as antigas habilitações do curso de pedagogia.

A ampliação da escolarização na educação básica é mencionada como fator positivo ao colocar em evidencia o debate sobre a formação de professores para esse nível, considerando a necessidade da melhoria da educação básica para atender as necessidades do mundo contemporâneo.

Com base nessas considerações a proposta de formação do curso afirma a Pedagogia como,

[...] espaço privilegiado de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, eixo da formação do pedagogo para atuar nas demais funções de ensino, pois a docência é a mediação para as demais atividades que envolvem o ato educativo intencional. (RIO CLARO, 2017).

A docência como base no processo de formação é ressaltado no documento com o mesmo entendimento manifesto no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), em que é

reconhecida como ação educativa e processo metódico e intencional, construída em diferentes relações, que por sua vez influenciam os objetivos da pedagogia.

Aponda-se também o papel e importância das universidades públicas na formação dos profissionais da educação, para superar a formação fragmentada ocasionada pelas habilitações, mas mantendo as características formativas que as definem, além da responsabilidade que as universidades, por serem públicas, assumem frente às demandas sociais. Espera-se que a formação dos profissionais concorra para dar condições que os permitam “[...] intervir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.” (RIO CLARO, 2017).

Levando em consideração todos esses aspectos o Conselho de Curso vinha desde 2011 promovendo discussões para avaliar o projeto político pedagógico implantado em 2007, sendo que a atual reformulação congrega essas discussões mais a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo, nº 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas e a Deliberação nº 126/2014, que alterou dispositivos da Deliberação nº 111/2012 de forma a complementar as Diretrizes Curriculares Nacionais.

É proposto então, um Projeto Político Pedagógico que,

[...] se funda em um projeto educacional mais amplo, levando em conta o contexto social e reconhecendo as condições materiais como ponto de partida; enquanto projeto, carrega a intencionalidade da prática gerada como uma das funções do conhecimento pedagógico e como um dos elementos que o constitui, porque delineiam princípios, “finalidades/objetivos”, diretrizes e referências para a ação. Busca-se um projeto pedagógico que se contextualize na cultura, no momento histórico; que se instaure na formulação de questões; que se fundamente na perspectiva interdisciplinar de construção de conhecimento e se subsidie na legislação. (RIO CLARO, 2017, p.9).

Com essa proposta formativa contextualizada estabelece-se na reformulação, sete princípios norteadores: articulação entre teoria e prática, iniciação às práticas investigativas, perspectiva interdisciplinar, flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento e disciplinas optativas, integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica, a eleição da escola pública como instância de investigação, de formação e de intervenção e a articulação Formação Inicial/Continuada.

A formação do pedagogo se realiza com base nesses princípios, sendo apresentada uma estrutura curricular que os viabiliza e delinea os perfis abarcados pelo curso. O profissional da educação é citado como sendo aquele capaz de exercer diferentes funções dentro do universo

da educação básica, esse perfil só pode ser constituído mediante uma formação integral, que possibilite “[...] romper com o pressuposto de formação profissional pautado na fragmentação do trabalho pedagógico [...]” (RIO CLARO, 2017 p.22). Esses profissionais da educação precisam ser formados com compromisso social e ético, que implica “[...] procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana [...]” (RIO CLARO, 2017, p.5).

A tônica do projeto formativo está na constituição do profissional que tem “[...] a docência como a base da formação deste curso e entendendo que ela confere sentido e organicidade aos diferentes âmbitos do trabalho pedagógico e às tarefas de suporte pedagógico e de gestão dos diferentes espaços educacionais [...]” (RIO CLARO, 2017, p.22).

No curso, a prática é um dos princípios norteadores que tem função específica na formação do profissional e é abordada na sua relação com a teoria. No projeto adota-se um conceito de prática como “[...] mediadora do fazer humano e, por isso, concreta e histórica” (RIO CLARO, 2017, p.8). Para promover a articulação entre teoria e prática o projeto formativo privilegia “[...] um estudo rigoroso dos Fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais” (RIO CLARO, 2017, p.9).

A prática como componente curricular, distribuída ao longo do ano em algumas disciplinas, tem por objetivo a formação de um profissional com reflexão crítica, que compreenda a educação brasileira por meio “[...] da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional” (RIO CLARO, 2017, p.10). Os Projetores Integradores (PIs) materializariam a prática, nesses conformes. Seria desenvolvido por um conjunto de disciplinas que, por sua natureza, favorecem a relação teoria e prática.

A postura investigativa é também almejada no perfil profissional e, segundo o projeto, é necessária dada a própria natureza do fenômeno educativo que “[...] se apresenta em situações diferenciadas impondo constantes e novos desafios [...]” (p.16). Espera-se então que um profissional, formado por universidades públicas, seja capaz de agir na realidade educacional e social, mediante sua compreensão e o domínio de instrumentos teóricos e práticos. Com a formação de uma consciência crítica é dotado a esse profissional a possibilidade de “[...] interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (RIO CLARO, 2017, p.5).

A referência ao termo “professor” e também “educador” é realizada no sentido de formação de professores, indicando o que é esperado dessa. Propondo um projeto formativo que não separe o trabalho educativo entre as funções de elaborar e executar, acredita estar

contribuindo para uma formação integral de professores, “[...] por meio de uma visão ampla do processo [...]” (RIO CLARO, p.30). O espaço privilegiado de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é o curso de pedagogia, sendo que essa formação é o eixo para formação do pedagogo para as demais “funções de ensino” (RIO CLARO, 2017, p.5).

A interação entre futuros professores e aqueles em exercício, no contexto escolar, é considerado favorável para constituição docente, pois evidencia projetos formativos. A formação de professores é pensada pelo curso mediante a integração da prática curricular, com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, que concorrem conjuntamente para a formação da identidade do professor.

O termo “pedagogo” é usado nas situações em que se faz referência aos processos pelos quais será possibilitado uma formação de caráter geral e ampla, contemplando as diferentes margens de atuação que lhe são possíveis. A formação de professores é considerada fundamental para uma formação de qualidade do pedagogo.

A formação do pedagogo objetiva processos que lhe possibilitem uma apreensão da realidade educacional. Para tanto o pedagogo precisa de propostas formativas que viabilize a “[...] interação com a organização e a cultura institucional da escola, dos sistemas de ensino e demais espaços destinados à oferta da educação básica [...]” (RIO CLARO, 2017, p.12). Na formação do pedagogo o estágio é o componente curricular pelo qual ele vivenciará o cotidiano do trabalho escolar no que se refere à docência e à gestão, refletindo sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes.

Embora tenha esse caráter geral, a formação do pedagogo também prevê atividades nas quais ele possa desenvolver temas de interesse e aprofundamentos por meio de disciplinas optativas e obrigatórias de aprofundamento. O PPP prevê conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo curso, pensando na diversificação da formação do pedagogo.

Assim, o curso de pedagogia se compromete com a formação de licenciados, adotando a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Nesse sentido, o documento aborda o exercício da docência como requisito tanto para atuação dos professores já formados, em qualquer área abarcada pelo exercício profissional do pedagogo, como também base da formação do professor para atuação no efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como docente. Além do efetivo exercício da docência ela é entendida como “[...] a mediação para as demais atividades que envolvem o ato educativo intencional [...]” (RIO CLARO, 2017, p.5). Nota-se então que a docência é

compreendida tanto do ponto de vista do seu exercício por docentes, como mediação de outras atividades da esfera educacional intencional.

A natureza do trabalho docente com sua “[...] função na construção e reconstrução do conhecimento socialmente acumulado [...]” (RIO CLARO, 2017, p.16), é citado uma vez no documento, como justificativa para a inserção da postura investigativa na conduta dos futuros profissionais. No projeto, práticas investigativas são incentivadas e se materializam com a exigência do trabalho de conclusão de curso e da participação em eventos de natureza científica e/ou cultural, contabilizadas na forma de Atividades acadêmico-científico-culturais.

No documento, a educação básica é entendida como um dos níveis de ensino em que estrutura a educação e também como modalidade de atuação para o exercício profissional. Enquanto modalidade para o exercício profissional, a educação básica é referida como constituída de vários âmbitos.

A educação básica é citada fazendo referência à “escolarização básica” que, com sua ampliação suscitou discussões sobre a formação de professores para atender às necessidades do mundo contemporâneo, relacionadas à esse nível de ensino.

A menção a “educação escolar básica”, se dá como indicativo do campo de atuação em que o profissional poderá exercer as funções de “[...] docência, suporte pedagógico e de gestão [...]” (RIO CLARO, 2017, p.23). Desse modo, não aparece vinculado à esses termos um perfil profissional específico, apresentando a denominação de “diversas esferas de atuação profissional” (RIO CLARO, 2017, p.23).

A diferenciação, enquanto referência à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode ser observada nas indicações do estágio supervisionado, que se desenvolve nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil.

Nas disciplinas em que ocorrem os projetos integrados também há especificação de etapa da denominação de duas disciplinas: Educação de 0 a 2 anos e Educação de 3 a 5 anos. De acordo com o PPP os projetos integradores favorecem a formação dos futuros pedagogos pois poderão desenvolver projetos temáticos para

“[...]interagirem com a organização e a cultura institucional da escola, dos sistemas de ensino e demais espaços destinados à oferta da educação básica, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e coletiva para apreensão, mesmo que provisória, da realidade educacional em foco.” (RIO CLARO, 2017, p.12).

Nesse sentido, a escola é mencionada como “espaço escolar”, em que se destaca por ser o local que propiciará o contato direto com a esfera educacional, permitindo problematizações

e a teorização de questões pertinentes à esse campo educacional e escolar. Nele os alunos do curso podem desenvolver os projetos integradores e “[...] situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento escolar” (RIO CLARO, 2017, p.20).

Os processos de ensino e de aprendizagem são referidos enquanto uma das dinâmicas próprias do espaço escolar, que suscitam diferentes questões específicas, questões essas que se tornam foco para a elaboração e implementação de projetos de intervenção pedagógica pelos alunos do curso. Assim justifica-se a apreensão da “[...] escola pública como *locus* de investigação e de formação.”(RIO CLARO, 2017, p.23).

No PPP a escola é abordada do ponto de vista da contribuição para formação do profissional da educação, se tornando local privilegiado para,

o desenvolvimento das atividades acadêmicas, seus tempos e espaços como recortes para análises e reflexões e suas práticas como fenômenos sobre os quais devem recair nossas atenções é condição para a formação de um profissional da educação escolar que tenha, no compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, para a maioria da população, um de seus principais desafios.” (RIO CLARO, 2017, p.23).

Assim, os processos de reflexão e investigação são adotados como requisito da formação de um profissional da educação escolar, que tem como compromisso a melhoria da qualidade do ensino. Diante da ênfase nessa abordagem, não ocorreram menções quanto a definição de escola enquanto local de trabalho dos futuros professores.

## **6.6 Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)- Câmpus de São José do Rio Preto/Unesp.**

O curso de Pedagogia do IBILCE/Unesp teve seu início em 1957 e durou até 1979, quando foi extinto, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. Em 2001 foi apresentada uma proposta para criação do curso no então Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) - Câmpus de São José do Rio Preto/Unesp. Em 2006 passou por uma reestruturação para se adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Alterações na grade curricular foram realizadas em 2008, em atendimento à resposta sobre o processo de reestruturação, que o aprovava, mas delimitava algumas mudanças necessárias.

Sua proposta de criação crítica as orientações utilitaristas que influenciaram a política educacional brasileira na em meados da década de 1990, tendo como base o discurso da eficiência, da racionalidade e flexibilidade do sistema educacional. Tal orientação teve repercussões nos cursos de pedagogia que já eram oferecidos e os que viriam a ser, com a desvinculação da formação docente da de especialistas. O curso normal superior foi criado representando um aligeiramento na formação de professores, comprometendo a formação geral do futuro professor.

O documento considera que esse movimento contribuiu para a rediscussão da natureza dos cursos de pedagogia, reconhecendo que o formato em habilitações também não se mostrava como garantia de uma boa formação profissional. Nesse contexto, apresenta a proposta de criação do curso,

[...]cujas bases se estruturam numa proposta inovadora que prevê, para o aluno, uma sólida formação teórica e pedagógica, unidade entre teoria e prática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e articulação entre a formação inicial e a continuada. (S.J. RIO PRETO, 2001, p.3).

O ponto que careceu de maiores esforços na reestruturação, segundo o documento, foi o referente à “[...] profissionalização para educação infantil [...]” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.2), uma vez que quando o curso foi criado, embora já previsse uma formação geral semelhante ao que seria estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), optou-se por suprimir a habilitação em educação infantil. Nesse sentido, a reestruturação do curso pretendeu a formação para diferentes ações referentes às atividades educativas e aplicação de conhecimentos de naturezas distintas ao campo da educação.

Em 2008, a grade do curso foi alterada com a inclusão de algumas disciplinas e a exclusão de outras. Esse modelo vigora na atualidade.

No documento fica demarcado a preocupação na garantia de uma formação de caráter geral, demonstrando superar a fragmentação que o curso apresentava quando estava organizado em habilitações. Como consequência, não apresenta especificações quanto aos perfis profissionais mencionados, sendo que a proposta formativa para os profissionais de educação envolve a articulação entre a ação e reflexão sobre sistemas e instituições de ensino garantindo “[...] uma formação pedagógica interdisciplinar, capaz de superar a qualificação especializada que historicamente determinou a fragmentação do trabalho de apoio escolar (Administração, Supervisão e Orientação Educacional)” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.34).

Assim, é definida a profissão de pedagogo como,

“[...]o pedagogo é o profissional capacitado a atuar na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo o ensino como base de sua formação e identidade profissionais.” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35).

Mesmo estabelecendo o ensino como base da formação e identidade profissional, não se diferencia o que é próprio a cada atuação citada. Essas diferentes atuações, na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação estão previstas na definição da formação do pedagogo.

A profissionalização do pedagogo é objetivo do curso, “[...] profissionalizar o Licenciado em Pedagogia para a educação infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação não Escolar, por meio de sólida formação teórico-prática (S.J. RIO PRETO, 2001, p.34).

Nesse sentido essa profissionalização para a educação infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação não Escolar, possibilita diferentes atuações. Uma vez que não se estabelece perfis específicos para cada atuação, apresenta-se as atribuições como inerentes ao exercício profissional. O exercício dessas atribuições é passível tanto para o pedagogo que atue como professor na educação infantil e nos anos iniciais como para as funções de gestão, embora essa especificação não apareça no documento.

Algumas atribuições como “[...] utilizar, com propriedade, instrumentos próprios de conhecimentos pedagógicos e científicos” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35) e “[...] aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História,



Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (S.J. RIO PRETO, 2001, p. 35), podem ser específicas da atuação do professor atuando com as crianças ou nas atividades de gestão.

Uma diferenciação quanto modalidade ou nível de atuação pode ser percebida em duas atribuições: “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de modo a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35) e “[...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização em idade própria” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35).

No que se refere ao desenvolvimento das crianças parece-se se reconhecer que ele tem caráter contínuo e não se limita à idade de zero a cinco anos, uma vez que usa o termo “fortalecer” como referência de atuação com as crianças do ensino fundamental. Ainda assim essas atribuições da forma como estão escritas são pertinentes ao pedagogo em qualquer área de atuação dentro da educação escolar. Infere-se que se trata da educação básica pois a idade mencionada correspondente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, esse explicitado na atribuição.

Nessas atribuições se estabelece o “compreender, cuidar e educar” como próprios com crianças até cinco anos e os diferentes modos de ensinar adequados à quaisquer fases do desenvolvimento. Mesmo assim, não é possível identificar se o ensinar e o educar são considerados como sinônimos.

O trabalho para promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, é previsto para os “[...] diversos níveis e modalidades do processo educativo [...]” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35). A referência à educação básica propriamente dita, aparece na delimitação da carga horária para o estágio.

O termo “educação infantil” é utilizado na denominação da complementação oferecida no reingresso dos alunos que se formaram com a estrutura curricular antiga e a referência explícita a “anos iniciais do ensino fundamental” como indicativo de um conteúdo próprio a um nível de ensino, pode ser observado na definição das novas disciplinas na reformulação da grade curricular em 2008, “[...] pretende-se que o curso proporcione aos alunos o estudo articulado dos conteúdos e metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento que serão trabalhadas por eles nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (S.J. RIO PRETO, 2001, p.35).

Os níveis de ensino só são considerados em sua especificidade pelo documento, na delimitação do espaço e modalidade do estágio,

[...] no caso dos estágios relativos à gestão escolar, as especificidades no que se refere aos níveis de ensino em que serão realizadas as atividades foram mantidas, pois considera-se que essa divisão facilita o estudo das questões específicas da gestão em cada nível de ensino e facilita, também, a supervisão dos estágios, já que os alunos estagiam todos em escolas ora de Educação Infantil, ora de Ensino Fundamental (anos iniciais) [...]” (S.J. RIO PRETO, 2001, p. 68).

Neste momento também se faz a referência à “escola” e não aos termos mais recorrente, como instituições e/ou unidades educacionais. Em algumas disciplinas, principalmente as de estágio, aparecem uma referência ao nível de ensino, como: Organização e gestão da Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado: organização e gestão da Educação Infantil, Teoria e prática da Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado: trabalho pedagógico na Educação Infantil, Organização e gestão do Ensino Fundamental (anos iniciais), Estágio curricular supervisionado: organização e gestão do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Estágio curricular supervisionado: trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Verifica-se na denominação das disciplinas do estágio uma diferenciação quanto a atuação na educação infantil, uma vez que há estágio de organização e gestão e de trabalho pedagógico.

Fica evidente que o curso conseguiu elaborar uma proposta visando a superação do seu caráter fragmentado no formato das habilitações. Resta saber o quanto o conteúdo, e não a forma dessas, foi mantido na formação, considerando as diferentes possibilidades de atuação profissional do pedagogo.

## **7. A CRECHE NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUEM SÃO OS SEUS PROFISSIONAIS E QUAL SEU ESPAÇO?**

Cada Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia constrói e assume um projeto de formação característico tendo como ponto em comum a necessidade de responder aos desafios colocados para formação dos pedagogos pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse desafio consiste no alargamento do campo de atuação do pedagogo frente o estabelecimento do foco na formação do professor para a docência na educação infantil e no ensino fundamental.

As controvérsias referentes a formação de um profissional da educação e/ou um profissional do ensino repercutem na questão da profissionalização do trabalho pedagógico realizado nas creches. Sobre essa discussão se a pedagogia se esgota ou não no ensino e se os cursos de formação de pedagogos devem privilegiar a docência, problemática instaurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em pedagogia (BRASIL, 2006), Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.83), concluem,

O curso de Pedagogia forma pedagogos. Pedagogo é o profissional que estuda o que se insere na práxis da educação na sociedade. Portanto, vale dizer que esse estudo somente pode ser realizado como pesquisa das manifestações educativas que ocorrem nas sociedades, incluindo o ensino. Para isso, são necessários os fundamentos de várias áreas do saber, inclusive daquelas que estudam o ensino. Sua inserção profissional será transformadora e propositiva se baseada nesses princípios, e ocorrerá nas instituições educativas existentes e a serem criadas, que não apenas na escola. É por meio do campo profissional, da profissão que se muda o mundo. Será mediante a inserção profissional, o trabalho coletivo, que criamos as condições para sobreviver e para nos constituir como seres humanos, o que contribui para que outros também se constituam como tal, encetando assim ações transformadoras da realidade.

A própria trajetória da publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), constitui-se enquanto espaço de debates a respeito da “[...] identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura.” (SCHEIBE, 2007, p.44).

O movimento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, começou muito antes da publicação das Diretrizes, iniciando, segundo Scheibe (2007), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), com o pedido da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação - Sesu/MEC, por meio do edital n.4 de 4 de dezembro de 1997, de propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação pelas instituições de ensino superior.

Esse pedido de elaboração de propostas teve um impacto maior ainda no campo da pedagogia, representado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia - CEEP. Na década de 1990, a formação de professores já enfrentava um desafio decorrente da própria LDB/96, que havia creditado os cursos formadores de profissionais da educação básica aos institutos superiores de educação, o que, de acordo com Scheibe (2007), deixava evidente a problemática quanto a definição de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, em dois âmbitos, na descaracterização do curso e da sua finalidade e na variedade de configurações nos cursos já em funcionamento.

A variedade de configurações já existentes, inclusive com muitos cursos que já realizavam a formação de professores para educação infantil e ensino fundamental, é descrita por Tanuri (2006, p. 78) dentro dos cursos de pedagogia da UNESP,

[...] variando desde aqueles que oferecem habilitação única, para o magistério nas séries iniciais (como é o caso do curso do campus de Bauru) ou uma habilitação integrada para o magistério das séries iniciais e gestão (como é o caso de São José do Rio Preto), até aqueles que ainda mantêm grande número de habilitações (como é o caso do curso de Marília, com nove habilitações, quatro das quais no âmbito da educação especial), passando por aqueles como Araraquara e Presidente Prudente, que pretendem integrar as diversas, mas ainda não conseguiram contemplar todas as que possuíam no interior de um curso único e integrado. No caso de Araraquara, permanecem três “eixos de formação” e, no caso de Presidente Prudente, a proposta é de formação de professores para as séries iniciais e gestão, permanecendo a formação de professores para as séries iniciais como complementação pós-licenciatura. Apenas no caso de curso do campus de Rio Claro acaba de ser encaminhado uma proposta de habilitação integrada, com vistas ao preparo para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e para gestão.

O impacto da LDB/96 nos cursos de pedagogia é referenciado em quatro Projetos Políticos Pedagógicos, identificando seus impactos no curso e/ou na formação de professores no contexto nacional,

[...] implicações diretas para o curso de Pedagogia mantido pela FCL/Araraquara, pois previa a extinção do locus prioritário de atuação docente do licenciado neste curso, mais especificamente, a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. [...] orientação que também incidia sobre a organização curricular então em vigor no curso, na medida que expandia as possibilidades formativas concentradas nas habilitações então existentes (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional) para os cursos de pós-graduação. (ARARAQUARA, 2006, p.4).

[...] com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 que, algumas alterações significativas ocorrem, entre elas, a introdução das especializações e um processo legal de descaracterização entre o bacharelado e a licenciatura (LIBÂNEO, 2002). (BAURU, 2014, p.13).

Nesse processo, o Conselho de curso contestou a determinação legal que subtraía do curso de Pedagogia a prerrogativa de formar para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a remetia para os Cursos Normais Superiores. (MARÍLIA, 2006, p.6).

A partir de meados da década 1990, a política educacional brasileira passa a impor orientações utilitaristas para os cursos de Pedagogia já existentes e para os que viriam a ser implantados [...]. [...] Surge, assim, a proposta do “Curso Normal Superior”, desprovida de qualquer preocupação com a formação geral de Educador e cuja responsabilidade restringe-se a formar, em menor tempo, o professor de séries iniciais [...] [...] Embora discordemos dessa investida do MEC, reconhecemos que ela, de alguma forma, contribuiu para a rediscussão da natureza dos cursos de Pedagogia. (S.J.RIO PRETO, 2001, p.2).

A identidade assumida por cada curso na construção do PPP e como resposta aos diferentes desafios da trajetória histórica de formulação de diretrizes nacionais para formação de professores no curso de pedagogia, é decorrente da própria história de formação em seu interior, com as especificidades que cada um assumia na formação dos pedagogos, com seu formato curricular que implicava em diferentes habilitações com focos diferenciados, alguns para educação especial, outros para gestão e outros ainda, para a docência.

As disputas entre as diferentes concepções sobre a identidade e a organização dos cursos de pedagogia, só vieram se consolidar em proposta nacional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) após 10 anos da promulgação da LDB/96. Segundo Scheibe (2007), esses embates tinham por um lado a concepção neoliberal desenvolvida na América Latina, expressas nas reformas educacionais durante a década de 1990 e o pensamento social crítico dos movimentos organizados pelos educadores.

Na análise de Scheibe (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) representa uma solução negociada entre as entidades de educadores e o Conselho Nacional da Educação. Isso porque as Diretrizes incorporaram algumas das proposições feitas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia - CEEP e descartou outras.

Dentre as reivindicações que não foram atendidas pelo Conselho Nacional de Educação, estava a necessidade, identificada pela CEEP, de se estabelecer uma base nacional curricular comum para formação dos professores, antes de elaborar diretrizes para os cursos de pedagogia.

Scheibe (2007) também identificou diferenças nas propostas do Conselho Nacional de Educação e a da CEEP, quanto aos princípios para a estrutura curricular. De acordo com a autora, as Diretrizes estabelecem princípios mais abrangentes “[...] que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição” (SCHEIBE, 2007, p.58).

A manutenção do curso como licenciatura, também contrariou o proposto pela CEEP, que defendia a unidade entre licenciatura e bacharelado. Esse dilema, é identificado por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), como um dos impasses mais antigos na trajetória dos estudos sobre a pedagogia e se resume em abordá-la no sentido mais amplo, enquanto teoria da educação e formação e no sentido mais restrito, como normas e orientações para o ensino. Para os autores a pedagogia afirma-se como teoria e prática da educação.

Permeados por essas discussões, cada curso estabeleceu um perfil profissional do qual decorre as diferentes estruturas curriculares e que constituem o contexto para identificação das propostas para formação dos professores para atuar na creche, considerando a contribuição para o desenvolvimento da profissionalização desta categoria de docentes.

O estudo dos perfis profissionais formados pela pedagogia nos PPPs dos cursos da Unesp analisados, mesmo com suas diferenças iniciais, alguns agregando a habilitação para o magistério na Educação Infantil, outros criando uma proposta nova para tal, reconhecem que o trabalho realizado nessa esfera carece de uma formação equivalente aos outros pares que trabalham em outras etapas.

A menção sobre profissionais da educação foi observada em quatro PPPs. Em três deles o termo foi usado para descrever os processos formativos, fazendo referências às escolhas de conteúdo e metodologia do curso para viabilizar a sua formação,

[...] à universidade pública cabe papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da educação[...] (ARARQUARA, p. 2, 2006). [...] pretende-se incentivar a elaboração de projetos didáticos específicos que possam se transformar em modelos formativos do profissional da educação[...]. (ARARQUARA, p. 6, 2006).[...] a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação. [...] (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.15).

[...] articulação orgânica entre teoria-prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação [...] (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.15). [...] proporcionar ao aluno o aprofundamento de seus estudos em temática educacional de seu interesse, bem como despertar-lhe o gosto pela pesquisa científica, tão necessária a todos os profissionais da educação.” (PRESIDENTE PRUDENTES, 2015, p.23). Conforme as concepções apontadas, oportunizar o contato dos futuros profissionais da educação com a cultura local contribui para inserir e promover uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada e ampla que tenha efeitos sobre suas práticas docentes”.( PRESIDENTE PRUDENTE, 2015,p.26).

Permite-se, assim, a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica.(RIO CLARO, 2017, p.4).

Os processos formativos mencionados representam como os cursos se posicionaram frente a questão da identidade do curso de pedagogia e sua finalidade enquanto formação de profissionais da educação. Colocar a cientificidade da pedagogia como eixo norteador do

processo de formação e ao mesmo tempo considerar a criação de situações reais de aprendizagem com a articulação orgânica entre teoria e prática, remete a natureza dos cursos de pedagogia, que embora reconhecidos como licenciatura pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), trazem como elemento constituinte a relação entre bacharelado e licenciatura.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), os sentidos de licenciatura e bacharelado andaram em paralelo por um tempo no Brasil, a sua separação, com a tônica no sentido da pedagogia como normas e orientações para o ensino, ocorreu a partir de 1920, com a penetração do ideário da escola nova. Para os autores a presença “cientificizadora” da pedagogia é importante pois sem ela, a prática docente torna-se tecnologia do fazer.

Scheibe (2007) assevera que dentro de uma concepção de docência em que as funções do professor abarcam o magistério, a gestão e a pesquisa como produção e difusão de conhecimento, não faz sentido manter a histórica dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Esse entendimento agrega muito para profissionalização dos professores que atuarão em creche, uma vez que sua formação é dirigida não apenas para o saber fazer, mas é fundamentada em conhecimentos que permitem estabelecer finalidades para a prática educativa e assim ter uma atividade profissional alicerçada em saberes sistematizados, impossibilitando que o pragmatismo recaia sobre sua prática.

No entendimento de Saviani (1992), citado por Scheibe (1994), o estabelecimento de finalidades é compreendido como compromisso político e as formas de atingi-la, como competência técnica. Logo, assevera que a polêmica que contrapôs a competência técnica ao compromisso político, precisa ser superada.

Assim a “competência técnico-política” é necessária para estabelecer finalidades e elaborar métodos para atingi-la. Sem as finalidades a atividade profissional se torna pragmática e sem métodos, ela se torna idealista. Na mesma linha de entendimento, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.67) consideram a pedagogia como “[...] teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas.”

Portanto, o estabelecimento de finalidades se torna relevante para os profissionais da educação, com incidência maior sobre os professores que pretendem atuar em creches, que é um espaço que só recentemente foi incorporado à educação básica.

A formação do profissional da educação situada dentro de uma finalidade, foi referenciada por três PPPs,

[...] novas exigências para a formação do profissional da educação e a tentativa de fortalecer a escola, em seus diferentes níveis, como espaço específico para o ensino, para a aprendizagem e para o enriquecimento cultural [...]. [...] “O profissional da educação é chamado, cada vez mais, a participar de decisões sobre diferentes propostas educacionais, bem como de sua implementação nas unidades ou nos sistemas escolares. (ARARAQUARA, 2006, p.3).

[...] o profissional da educação deve ter uma formação que não se limite à docência em sua prática profissional para atender aos requisitos do mercado de trabalho, mas, também, para produção no campo da Ciência da Educação, bem como para a atuação como agente transformador da sociedade na condição de gestor dos processos educacionais [...]”. (BAURU, 2014, p.16/17).

[...] e o compromisso social e ético dos profissionais da educação, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana [...] (RIO CLARO, p.5).

No que se refere ao estabelecimento de finalidades para o exercício profissional decorrente da formação em pedagogia, as exigências para o profissional da educação são destacadas em paralelo à necessidade de fortalecimento da escola em todos os seus níveis, entendendo-se a creche também, como espaço específico de ensino, aprendizagem e enriquecimento cultural.

Destaca-se a perspectiva de transformação como objetivo da formação do profissional da educação. Essa necessidade de transformação respaldada pela constatação de um modelo de sociedade que precisa ser superado, buscando uma sociedade mais solidária, justa e humana.

Tal perspectiva para o profissional da educação se enquadra dentro de uma concepção histórico-crítica de educação (OLIVEIRA, 1994), em que se coloca como meta a superação da sociedade tal qual está organizada porque ela, pautada nas relações de dominação e exploração de uma classe sobre a outra, desumaniza o homem. Assim que, almejar uma sociedade mais humana implica na superação do modelo social em que se está vivendo.

Por isso que Saviani (1992), referenciado por Oliveira (1994), entende que a educação, e, portanto, os seus profissionais, tem um papel mediador no processo de transformação social. Segundo a autora, Saviani (1992) não vê a educação como promotora diretamente da transformação social, ela se faz mediatizada, porque não transforma a sociedade no nível das condições materiais, mas no nível da consciência.

No documento de Marília (2006, p.8) essa relação aparece na referência ao papel da universidade pública para a “[...] preparação de profissionais não apenas competentes, mas também conscientes de sua função histórico social.”

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa é o objeto da pedagogia como ciência da educação. Dessa forma, o curso de pedagogia, ao conferir unicidade à licenciatura e o bacharelado no interior das suas estruturas



curriculares confere à formação de professores que atuarão na creche a competência técnico-política própria e necessária a um profissional da educação.

Os conteúdos necessários à formação do profissional da educação aparecem referenciados quando se usa o termo “profissional” e “pedagogo”. A quase totalidade dos PPPs analisados usou esses termos ao fazerem referência aos conteúdos, conhecimentos ou organização curricular adotados. Todos os PPPs utilizaram o termo “pedagogo” e apenas um não usou o termo “profissional”.

Os conteúdos curriculares da formação do pedagogo devem, portanto, estar organizados de modo a possibilitar a aquisição e o domínio de referenciais teóricos que possam ser mobilizados em situações específicas [...]. Em síntese, pretende-se que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação de todo pedagogo [...] [...] a formação do pedagogo deve contemplar também conhecimento de tipo experiencial. (ARARAQUARA, 2006, p.6).

[...] articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização, viabilizando o processo de formação do Pedagogo por meio da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado [...] (BAURU, 2014, p.19).

Asseguradas a autonomia intelectual e a sólida formação nos âmbitos já apontados no objetivo geral do curso, o futuro profissional terá condições, caso tenha interesse e mediante estudos complementares, de se dedicar a algum outro campo de atuação profissional atualmente previsto para o pedagogo [...]. (MARÍLIA, 2006, p.12).

[...] Os conhecimentos entendidos como essenciais, a serem desenvolvidos no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia para atender ao perfil profissional do pedagogo formado pela FCT/UNESP[...]. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.16).

A Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do curso e supervisionada pela instituição formadora, conforme previsto no Parecer CNE/CP 28/2001, será organizada de forma a favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira a partir da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional. (RIO CLARO, 2017, p.10).

[...] integrar os estágios na dinâmica da formação do pedagogo e na totalidade do curso, articulando os eixos do ensino, pesquisa e extensão. (S.J. RIO PRETO, 2001, p.34).

Evidencia-se nesses trechos que a formação do pedagogo e/ou a formação do profissional de um curso de pedagogia, envolve conhecimentos de diferentes naturezas, inseridos nos processos de formação de diferentes formas. Nota-se uma tentativa de viabilizar e articular essa diversidade de conteúdos com diferentes tratamentos didáticos, demonstrando algumas singularidades no tratamento dado ao conteúdo e às formas didáticas.

Essa configuração curricular segue os princípios estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2016), identificados por Scheibe (2007, p.58) como “[...] princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.” O Conselho Nacional

de Educação justificou esses princípios com o argumento que os cursos trabalhariam com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos.

De acordo com Scheibe (2007), ao estipular princípios tão abrangentes abre-se possibilidade para todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição. Assim surgem propostas diferenciadas entre os cursos, mesmo seguindo os núcleos de estudos indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2016).

Destaca-se algumas propostas diferenciadas, a “[...] interdisciplinaridade sustentada pela vertente histórico-social [...]” e “Práxis Pedagógica” (BAURU, 2014, p.18/19), a perspectiva inclusiva (MARÍLIA, 2006), experiência estética (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), “[...] estágio na perspectiva do triplo movimento sugerido por SCHON (1990), da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (RIO CLARO, 2017).

Assim, resguardada a especificidade da licenciatura com percurso próprio, as Diretrizes (BRASIL, 2006) possibilitam determinadas ênfases no processo formativo de cada curso, “[...] apontando antes a necessidade de que o professor tenha conhecimentos mais amplos que abranjam as diferentes culturas, fases de desenvolvimento e níveis de escolaridade [...]” (KUENZER e RODRIGUES, 2007, p.38).

Kuenzer e Rodrigues (2007), alerta para a consequência dessas “ênfases” reconhecendo que trazem implicações para a formação docente adotada. Esta corre o risco de ser aligeirada, frente a ampliação das competências dos licenciados decorrente da redução do campo epistemológico da Pedagogia, delimitado pelas atuais diretrizes.

Esse aligeiramento é consequência da própria limitação temporal para se formar com consistência para todos os perfis possíveis; mesmo que esse aprofundamento decorra de uma opção pessoal do licenciando, ainda assim a carga horária de 100 horas destinada para as atividades complementares se mostra bem restritiva.

Nesse contexto, cada curso objeto de análise, seguindo as orientações das diretrizes vigentes, elaborou possibilidades de flexibilização e aprofundamento, seguindo “[...] o princípio fundante das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em geral: a diferenciação dos percursos curriculares” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p.38).

Nos PPPs analisados, os cursos fizeram previsão de diferentes formas para tentar garantir um aprofundamento e/ou a flexibilização, considerando suas histórias institucionais, as próprias condições materiais e de quadro docente disponíveis.

Alguns oferecem disciplinas optativas (ARARAQUARA, 2006; RIO CLARO, 2017), núcleo de estudos integradores (ARARAQUARA, 2006), aprofundamento em Educação

Infantil, em Gestão Educacional, em Educação Inclusiva e Complementação em Educação Especial de caráter optativo (MARÍLIA, 2006), projetos integradores com seleção de temática para aprofundamento (RIO CLARO, 2017), o aprofundamento de estudos em temática educacional de interesse (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Evidencia-se assim, a dificuldade em organizar os conteúdos e sua distribuição na carga horária disponível, para equalizar, da melhor maneira possível a formação para todas as possibilidades de atuação do pedagogo. Nesse aspecto Kuenzer e Rodrigues (2007) destacam algumas contradições intrínsecas nas atuais diretrizes, que contextualizam esse quadro curricular dos cursos de pedagogia analisados.

Segundo a análise das autoras uma dessas contradições intrínsecas é a expansão do campo de atuação do pedagogo, mas com sua subordinação a formação para docência, definindo-se exclusivamente o pedagogo como professor, limitado as qualificações profissionais para professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e Educação Profissional para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Uma consequência dessa contradição é a demasiada ampliação da ação docente (KUENZER; RODRIGUES, 2017).

Em outro entendimento, Scheibe (2007, 37), explica que “[...] a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não escolar.”

Nos projetos políticos pedagógicos, aparecem diferentes formas de denominar o campo de atuação do pedagogo, quando se analisa o objetivo da formação. A docência é enfatizada em dois projetos,

Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional [...]”. (MARÍLIA, 2006, p.1).  
 “[...] objetivos na formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.10).

Um projeto menciona a formação para áreas de atuação profissional, “[...] a diversificação na formação do pedagogo estará contemplada pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Político Pedagógico do curso.” (RIO CLARO, 2017, p.23).

Em outro projeto o exercício da práxis pedagógica é estabelecido como objetivo do processo formativo do pedagogo, “[...] nesta perspectiva pretende-se garantir, por meio desse

projeto, que os futuros pedagogos se apropriem de conhecimentos, fundamentais para que exerçam a práxis pedagógica durante e após a graduação” (BAURU, p.21).

Para outro projeto as áreas de atuação se configuram como exigências da formação do pedagogo, “[...] exigências da formação do pedagogo, isto é, em Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Gestão e Coordenação Pedagógica.” (ARARAQUARA, 2006, p.11).

Por fim, um projeto delimita o perfil profissional do pedagogo, junto com a sua formação,

“[...]o pedagogo é o profissional capacitado a atuar na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo o ensino como base de sua formação e identidade profissionais.” (S.J DO RIO PRETO, 2001, p.35).

Citando a docência, ou apenas vinculando a sua atuação à educação infantil e aos anos iniciais, não fica explícito, na definição do pedagogo, o perfil profissional de professor. Cabe ainda pensar que se a base da formação do pedagogo é a docência, todo pedagogo é um professor ou um docente?

Nesse sentido, quando se trata de delimitar o termo “docente” dentro do objetivo ou proposta de formação dos cursos, apenas dois PPPs usaram essa referência. O emprego do termo docente ainda suscita duas interpretações diferentes. O uso do termo docente como sinônimo de professor, “[...] em vista da formação de docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional [...]” (MARÍLIA, 2006, p.10). Entende-se que docente está no mesmo sentido de professor uma vez que aparece uma separação na atuação como docente e como gestor, sendo que na atuação docente delimita-se a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Usa-se docente também como caracterização da profissão, sem especificar um perfil “[...] articular teoria e prática oportunizando a aprendizagem da profissão docente [...]”. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.37).

Pensar na formação do pedagogo e o papel da docência nesse processo, revela que o trabalho docente não abarca todo o trabalho pedagógico, mas que o pedagogo abarca o docente, como esclarece Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.75),

Nesse sentido e com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Ao se relacionar ainda docente, pedagogo e profissionais da educação, tem-se profissionais da educação não docentes e docentes. Mas para avançar na identificação da formação dos professores para atuar na creche, torna-se necessário estabelecer outro tipo de relação entre os perfis profissionais abarcados pela pedagogia, a relação entre docência e professor, uma vez que se estabelece a base do curso na docência, é relevante identificar como ela se expressa na formação de professores.

Dos projetos analisados, dois não fizeram menção ao termo professor em relação ao objetivo da formação.

Dois projetos apresentaram o termo professor, especificando a concepção adotada,

[...]tem como objetivo possibilitar ao futuro professor a compreensão teórica dos diferentes campos de produção de conhecimento aliados ao tratamento didático que possibilite a aprendizagem das crianças[...] [...]entendendo-se que o que ensinar e como ensinar são elementos constitutivos e indissociáveis nessa proposta de formação de professores. (ARARAQUARA, 2006, p.17).

Formar professores em curso de graduação, licenciatura com duração de quatro anos para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, bem como desenvolver, de modo articulado, atividades como Gestor Educacional..(BAURU, 2014, p.19).

Propiciar saberes profissionais ao futuro professor comprometidos com o papel social da escola, os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira. (BAURU, 2014, p.20).

Um projeto utilizou o termo “pedagogo/professor polivalente” para se referir as finalidades do curso,

[...] ao longo de quatro anos de formação para o pedagogo/professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade licenciatura) [...] (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.17).

A formação de professores também aparece como da formação do pedagogo para as outras funções de ensino,

[...] ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem sido reiterado que este se constitui no espaço privilegiado de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, eixo da formação do pedagogo para atuar nas demais funções de ensino [...] (RIO CLARO, 2017, p.5).

A conceituação de docência, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2017, p. 91), gera diferentes dúvidas,

Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no artigo 2º a conceituação de docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2005). Surgem daí

perguntas embaraçosas. As referidas diretrizes não são para o curso de Pedagogia? Por que o campo a ser conceituado é o da docência? Pedagogo e professor são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Historicamente, pedagogo e professor foram profissões idênticas? Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares, que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor?

Embora a docência seja colocada como base do curso, da forma como é abordada, não caracteriza nem o trabalho do professor e nem o pedagogo. Assim, cada PPP se aproximou da caracterização da formação do professor ao estabelecer a esfera da sua atuação na relação de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, essa definição ainda precisa de maior conceitualização, uma vez que o objeto de trabalho do pedagogo que atuará na gestão também consiste nos processos de ensino aprendizagem.

Alguns documentos fazem referências as diretrizes curriculares para definir, a docência no trabalho do pedagogo ou na formação de professores. O disposto no Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006), foi referenciado para demonstrar os objetivos estabelecidos prática do pedagogo, tanto os relacionados à docência quanto às outras margens possíveis de sua atuação. Destaca-se assim, o conteúdo dos incisos II e VI, que embora não se delimite no documento legal, como ações específicas à um perfil, serão tomados para análise no contexto específico do trabalho do professor,

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

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] (MARÍLIA, 2006, p. 11/12, apud, BRASIL, 2006).

Nesses incisos aparecem os termos, compreender, cuidar, educar e ensinar, que foram tomados nesse trabalho, como ações específicas do professor, pois supõe-se que para acontecer necessitam do sujeito para qual se dirige essa ação e assim torna-se atividade do professor na relação pedagógica direta com o aluno.

Essas diferentes ações suscitam diferentes questionamentos: se se menciona educar e ensinar em contextos diferentes, se reconhece que são atividades de naturezas diferentes? Se forem, e se for reservado apenas ao educar para as crianças menores de cinco anos, isso significa que elas não se beneficiariam da atividade do ensino, ou que a mesma é inadequada à elas?

Assim sendo, quem trabalha na creche, o professor ou o educador? Educador, no caso, só educa ou também ensina? O educador precisa ser um pedagogo? Para quê?

Assim, esses dois incisos permitem diferentes compreensões sobre a educação escolar no que se refere a delimitação da finalidade para a educação básica como um todo, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, deixando questões em aberto, como por exemplo: a compreensão e a educação não são também importantes para o desenvolvimento de crianças maiores de cinco anos no ensino escolar? Qual a especificidade da atuação do pedagogo, mediante o exercício da docência, no espaço escolar na compreensão, educação e cuidado no desenvolvimento das crianças menores de cinco anos, uma vez que essas ações também podem ser desenvolvidas por outros profissionais em outras instituições também promovendo o desenvolvimento nas dimensões referidas.

Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006) e que se repetem na Resolução 2/2015 no artigo 2º - § 1º, são utilizados como parâmetro para elaboração dos objetivos do curso para formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, art.2º, §1º e §2º, apud PRESIDENTE PRUDENTE, 2105, p.10/11).

Esse entendimento da docência também é adotado como a base da formação do licenciando em Pedagogia em um curso que se define como espaço privilegiado de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, eixo da formação do pedagogo para atuar nas demais funções de ensino, sendo a mediação para as demais atividades que envolvem o ato educativo intencional, compreendendo a docência “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL/CNE/CP, 2005, p. 7, apud, RIO CLARO, 2017, p.5/6).

Franco, Libâneo e Pimenta (2017) tecem uma crítica ao texto das diretrizes por suas imprecisões conceituais, e que embora sejam diretrizes para a pedagogia, apresentam apenas a definição conceitual de docência, uma vez que os autores defendem a posição de que o campo da docência não esgota o da pedagogia, essa tomada como ciência. Ao realizar essa inversão, definem o termo principal, pelo secundário, subordinando o conceito de pedagogia ao de docência. Isso acarreta consequências tanto para a formação dos professores, como para a formação dos pedagogos, já que gera uma confusão elementar entre o campo científico e seu objeto. Sob esses parâmetros a prática profissional do professor pode ser afetada, já que,

[...] é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.92).

As consequências para a formação profissional do professor, decorrentes da abordagem sobre docência no texto das diretrizes (BRASIL, 2006), também são identificadas por Kuenzer e Rodrigues (2007). Ao colocar a ação docente perpassando pelas áreas de gestão, pesquisa e extensão, resultou em uma descaracterização da concepção da ação docente. Para as autoras a docência se caracteriza por suas especificidades e assim “[...] ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 42).

Se por um lado, essas imprecisões conceituais presentes nas diretrizes para o curso de pedagogia podem acarretar em uma descaracterização e inconsistência para a formação do professor, por outro lado percebe-se que a docência, embora carente de definições, se mostra presente nos anos iniciais e na educação infantil. Esse estabelecimento de uma base comum para a pedagogia implicou em uma formação integrada do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, o termo professor é utilizado abarcando tanto a educação infantil como os anos iniciais do ensino fundamental. As diferenças nas denominações ficam nas formas específicas que cada curso optou para demonstrar que o professor é um pedagogo no exercício da docência. Um documento fez referência à natureza polivalente dessa docência, usando o termo pedagogo professor polivalente. Ademais os termos envolviam a consideração do professor para atuar em uma ou outra modalidade ou mencionado diretamente, “professor da educação infantil”, “professor dos anos iniciais do ensino fundamental”.

Isso se mostra nos PPPs analisados que não fazem distinção no uso dos termos relacionados à docência, professor, educador. Os documentos apresentaram uma compreensão



consensual quanto a natureza escolar da educação infantil, sempre referida junto com os anos iniciais para fins de caracterização da formação e dos conhecimentos necessários para a mesma. Para essas duas etapas foi dado o tratamento de “modalidade” ou “nível de atuação do professor”, como também sua caracterização mediante o ensino, sendo referidas como níveis de ensino, modalidades de ensino.

Revelou-se assim que não houve necessidade de diferenciação e especificação nos PPPs por conceber a Educação Infantil como pertencente à Educação Escolar e, assim, a formação profissional realizada sob as mesmas bases conceituais, “[...] portanto, a escola começa na educação infantil, e o ensino também” (AZEVEDO; PRADO, 2012, p.49).

A prática do professor para atuar na educação infantil também é concebida dentro dos mesmos conhecimentos necessários para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental. As diferenciações são mencionadas no sentido de adequar o ensino e suas formas à etapa de desenvolvimento, o que leva a pensar que está se pensando a educação infantil sobre a tônica de um “[...] currículo para a educação infantil, ou seja, o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem das crianças e os conhecimentos a serem priorizados nessa etapa.” (AZEVEDO; PRADO, 2012). Essa perspectiva, é segundo Azevedo e Prado (2012), diferente da visão repercutida hegemonicamente na área, que privilegia o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos interesses da criança e pelo “olhar atendo” do professor.

Essa compreensão da necessidade de adequar os conteúdos e as formas de ensiná-lo é, segundo Saviani (2011, p.65), o problema central da pedagogia na perspectiva histórico-crítica,

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Apenas dois PPPs reservaram um espaço para tratar a educação infantil de forma separada. No projeto em questão a educação infantil é abordada em relação a constituição da profissionalidade do professor/educador, educador infantil. Nota-se o objetivo de ressaltar a especificidades dessa etapa e assim conceituar o que é necessário para o profissional que atuará nela,

[...] é necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta etapa educacional, a concepção do termo cuidar-educar nele bem como a integração com o brincar, sem querer esgotar

todas as possibilidades de perspectivas formativas, mas também sem esquecer das questões que nem sempre se consideram exigentes de profissional, como o ato de alimentação, higiene, manutenção de rotinas das crianças pequenas. (ARARAQUARA, 2016, p.21).

Dois projetos fizeram uma menção separada no documento para a educação infantil. Em um deles essa distinção foi usada para justificar a natureza do estágio nessa etapa, onde, “[...] o estagiário se tornaria o profissional assistente nos grupos de crianças pertencentes aos quadros das instituições de Educação Infantil.” (ARARAQUARA, 2006, p.20). Ainda nessa parte, apresenta-se uma denominação própria para o professor que atua na educação infantil, como “educador infantil”, “professor/educador(a)”.

Essa diferenciação leva a considerar a necessidade de agregar o termo educador ao perfil de professor. Stemmer (2012) revela que o termo educar é utilizado na pedagogia da educação infantil no lugar de ensinar, pois teria um caráter mais amplo. Analisando o trabalho de Rocha (1999), que objetivou a análise de pesquisas que tratam da educação infantil para delimitar um campo específico que denominou inicialmente de pedagogia da educação infantil, Stemmer (2012, p.26) explica que,

Ensinar estaria ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar e “não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino”. E defende que isso deveria valer também para as séries iniciais do ensino fundamental, embora considere o “ensino” o seu objetivo precípua.

Quando se trata da educação infantil é preciso ter cuidado para não se abordar e defender as especificidades dessa etapa da educação básica às custas da descaracterização e esvaziamento do trabalho do professor. Arce (2004) citada por Stemmer (2012) denomina essa pedagogia de anti-escolar, e identifica nela um esforço para contrapor uma cultura da infância à educação escolar, vê ainda nessa pedagogia um movimento no sentido de cortar definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças.

No que se refere aos sentidos atribuídos à relação pedagógica do professor com os alunos, há uma diversidade de entendimentos entre os cursos, sendo que somente o documento acima referido apresentou um papel específico dada a especificidade da fase de desenvolvimento.

Na identificação dessas ações, foi necessário identificar o que especificamente o documento apresentava de objetivo para ação do professor, o que muitas vezes não estava

explícito, dada a integração de perfis, “[...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, que lembram as de um “novo salvador da pátria”, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente [...]” (KUENZER, RODRIGUES, 2007, p.42).

Houve coincidência de finalidade em apenas dois documentos, e em um documento não foi localizada unidade de registro para este eixo. Assim, foram identificados como ações do professor na relação com os alunos: o trabalho em sala de aula, a resolução de problemas, ensino, cuidar e educar, ministrar aula, desenvolver o currículo, mediador, promover a educação estética, exercer a docência (ocorrência em dois projetos), construção e reconstrução de conhecimentos, utilizar diferentes linguagens e conhecimentos.

Se essas diferentes formas de se referir ao trabalho educativo do professor na relação com os alunos carecem de consensos entre os cursos, é significativo, no entanto, que apreensão do trabalho do professor nesses termos não é diferenciado quanto à etapa escolar, educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, pelo menos no interior da formação.

A premissa do processo de ensino-aprendizagem foi destacada na atuação dos professores, tanto para educação infantil como para os anos iniciais do ensino fundamental,

[...] desafios cotidianos próprios da situação de ensinar e aprender, possibilitando que o futuro profissional possa transformar seu conhecimento em instrumento a serviço da aprendizagem dos alunos e de seu próprio avanço e autonomia [...] [...] o futuro pedagogo deverá ter conhecimentos próprios ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil [...] [...] garantir aos alunos uma base sólida e homogênea de conhecimentos matizada pelos contextos particulares e específicos de sua atuação [...] [...] deverá proporcionar ao futuro professor condições de experimentação e ensaio sobre "como ensinar", isto é, como transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino [...] (ARARAQUARA, 2006, p.10).

[...] planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental [...] (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.15).

Organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado. (RIO CLARO, 2017, p.30).

[...] aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. [...] utilizar, com propriedade, instrumentos próprios de conhecimentos pedagógicos e científicos. (S.J. DO RIO PRETO, p.35).

Houve uma ocorrência sobre a função de ministrar aula, que também remete à uma ação específica do professor dentro de um processo intencional e sistematizado,

[...]diretrizes curriculares que atribuem a todo pedagogo a função de ministrar aulas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil[...]. (MARILIA, 2006, p.11).

Considerando que a forma e o conteúdo são dois aspectos indissociáveis do ato docente (SAVIANI, 2009, p. 151), verificou-se que os PPPs apresentaram em comum o fato de partirem

de uma perspectiva da necessidade de professores na creche, sendo a sua ação delimitada pelo trabalho de adequar as formas ao conteúdo de acordo com a modalidade institucional. Todos os projetos apresentaram formas de se referir às etapas da educação básica que confirmam uma perspectiva integradora da ação docente.

A perspectiva do ensino na creche coaduna-se com a prática do professor que seleciona os conteúdos e considera as formas de torná-los acessíveis às crianças. Assim, nos projetos fica explícita uma compreensão de ações escolares também na educação infantil e portanto, na creche. Abrantes (2013, p.160) esclarece sobre o papel do professor no desenvolvimento de ações escolares,

[...] torna-se necessário atentar para os conteúdos com os quais as crianças entrarão em relação durante as atividades objetivadas na educação infantil, ponderando a necessidade de que as ações escolares se organizem no sentido de que as crianças, pela mediação do professor, entrem em contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos.

Nesse sentido, é um avanço que se pense o ensino como atividade do professor também na educação infantil. Esse avanço se deve ao fato do reconhecimento que as ações escolares dependem da ação do professor e assim a sua atividade é imprescindível para elaborar e sistematizar situações de ensino.

Ainda no que se refere à prática do professor, nota-se nos documentos analisados, que a prática pedagógica é elemento central para delimitar a estrutura do curso, na formação e articulação dos seus núcleos e dos diferentes perfis profissionais, de professor para educação infantil e anos iniciais e para a gestão. Essa indicação da centralidade da prática pedagógica na formação do pedagogo é também decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em pedagogia (BRASIL, 2006). Todos os cursos apresentaram propostas de articular a prática pedagógica nas disciplinas e no estágio. Para essas propostas foi mencionado a necessária articulação entre teoria e prática na formação do professor.

Um documento menciona inclusive que a interação entre os professores em exercício com os professores em formação é fundamental para trazer a tona processos formativos não observáveis de outra forma. Quanto a importância atribuída para a prática pedagógica e o ambiente como formadores da identidade do professor de educação infantil, Azevedo e Prado (2012, p.38), observam a influência da formação nos parâmetros do professor reflexivo, pois,

[...] é no ambiente no qual trabalha e mediante a observação das crianças em sua prática que esse professor terá a oportunidade de construir sua especificidade docente, a saber: de professor reflexivo, observador e mediador de diálogos em um espaço de convivência complementar o da família.”

Kuenzer (2007) observa nesse tipo de formação um ensino prático reflexivo, baseado em uma epistemologia da prática que tem no aprender fazendo, na instrução e no diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante suas principais características. A autora alerta para o fato que a formação só pela prática não é suficiente,

A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência. (KUENZER, 2007, p.53).

Nos cursos é enfatizado a necessidade da formação do professor com base em conhecimentos que expressem os fundamentos em educação, o que demonstra que está atendendo a determinação de incluir a prática pedagógica como elemento articulador no curso, sem deixar de considerar o que propõe Kuenzer (2007, p. 58) “[...] o que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de articulação entre o teórico e o prático.”

Para a autora a alternativa para essa articulação é considerar a práxis, que “[...] integra a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, integração esta que é determinante nos processos de formação humana.” (KUENZER, 2007, p.56). Nessa acepção, teoria e prática são relacionadas, mas não se confundem uma com a outra, sendo que um documento optou pela categoria da práxis para fazer a articulação entre prática e teoria na estrutura do curso.

As formas de se referir à organização da educação básica utilizadas nos documentos demonstram uma compreensão de educação infantil e por consequência da creche, dentro de uma perspectiva escolar,

[...] tentativa de fortalecer a escola, em seus diferentes níveis [...] (ARARAQUARA, 2006, p.3)

[...] articulando o ensino à metodologia específica dos diferentes níveis de atuação. (ARARAQUARA, 2006, p.17)

[...] creches e Educação Infantil – Pré-Escolas, tratam especificamente da educação desenvolvida nessas duas modalidades institucionais [...] (ARARAQUARA, 2006, p.18).

[...] para a formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conteúdo específico a ser ensinado será aprofundado e discutidos em disciplinas específicas e sua articulação, isto é, o trabalho de natureza polivalente desse nível de educação [...] (ARARAQUARA, 2006, p.19).

[...] enquanto a tendência atual é a de tornar obrigatória a oferta de ensino para crianças de zero a cinco anos. [...]. (MARÍLIA, 2016, p.10).

[...] serão tratadas tanto sob o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos [...] (MARÍLIA, 2006, p.11).

[...] na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional, [...] (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.11). Consideramos importante salientar que a opção pelo estágio de educação infantil, separado em creche e pré-escola deve-se ao fato de que [...]. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.39).

[...] ampliação da escolarização básica teve, entre outros méritos, o de colocar em evidência o debate sobre a formação do professor para esse nível de ensino, visando melhorar a qualidade da educação exigida pela complexidade do mundo contemporâneo.” (RIO CLARO, 2017, p.5).

[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de modo a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras. [...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização em idade própria. [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” (S.J RIO PRETO, 2001, p.35).

Nestes termos é demonstrada a inclusão da educação infantil como nível de ensino em uma perspectiva escolar de especificidade e de articulação com os anos iniciais do ensino fundamental.

A inclusão da creche dentro da educação básica foi considerada um avanço e suscitou debates quanto a natureza desse caráter escolar. Mesmo o estabelecimento do perfil profissional de professor para a atuação na educação infantil pela LDB/96, foi questionado por acreditar que ele seria inadequado por “[...] desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo através do viés da escolarização”. (NASCIMENTO, 2001).

Mesmo quando se fala em caráter escolar da educação infantil pensa-se esse como uma preparação para o ensino fundamental, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento infantil dessa etapa. A defesa da especificidade dessa etapa suscita posicionamentos que colocam em dúvida o perfil profissional do professor, como se tivesse que ser professor, mas nem tanto para atuar nessa etapa,

A especificidade dessa docência tem sido definida de forma diferenciada, como resultado de sua própria origem histórica, associada de um lado a assistência social e ao modelo de substituição materna e, por outro aos princípios do jardim de infância e da preparação para o ensino obrigatório. A própria organização das instituições para crianças de 0 a 6 anos, em termos de espaço tempo e materiais, estabelece outras condições concretas de trabalho para atender às demandas particulares que caracterizam a educação infantil, e que exigem dos profissionais funções abrangentes de educação e cuidado, que requer a interação com profissionais de outras áreas, com a família e a integração de vários conhecimentos. (BONETTI, 2004, p.13).

Para a perspectiva histórico-cultural é justamente essa especificidade do desenvolvimento humano que torna única e imprescindível a ação do professor. A educação de crianças menores de seis anos dentro do espaço escolar é defendida pois,

A escola está focada na ciência que é constituída por um saber metódico, e sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, portanto, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE, 2007, p.31).

Ciente dessa dificuldade de se entender a creche como espaço escolar, um PPP estabeleceu o estágio na educação infantil, separando creche e pré-escola com o objetivo de,

A maioria dos estudantes de Pedagogia simplesmente não consegue conceber um papel para o professor ao se ver responsável por um grupo de bebês em ambiente de creche. Por isso tem sido necessário, também, problematizar e ampliar o que significa atividade pedagógica e qual papel do professor, quando se trata de crianças tão pequenas., [...]. (VITORIA, 2014, p. 288, apud PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p.40)

Do mesmo modo, outro PPP valoriza o estágio na creche e discrimina sua importância para reforçar a necessidade de um profissional da educação também nesse espaço, considerando,

necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta etapa educacional, a concepção do termo cuidar educar nele bem como a integração com o brincar, sem querer esgotar todas as possibilidades de perspectivas formativas, mas também sem esquecer das questões que nem sempre se consideram exigentes de profissional, como o ato de alimentação, higiene, manutenção de rotinas das crianças pequenas. (ARARQUARA, 2006, p.21).

A perspectiva histórico-cultural considera as ações de cuidado como parte da ação do professor e conferem à essa ação um papel específico no desenvolvimento humano. Dentro da finalidade da educação escolar enquanto processo de humanização, na concepção histórico-cultural de desenvolvimento infantil o bebê que nasce é um “candidato à humanização, um ser hominizado, representante da espécie homo sapiens” (PASQUALINI, 2013, p.75). Assim o desenvolvimento do psiquismo do bebê dependerá das mediações que lhe serão oportunizadas, dependendo das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas (PASQUALINI, 2013).

Nesse sentido o cuidar também significa ensino, pois o professor cria na criança a sua “segunda natureza” ao produzir nela a humanidade (ARCE, 2007, p.13). Nessa centralidade da ação do professor, Arce (2007), entende ocorrer o resgate do professor como intelectual, que deverá ser alguém com amplo capital cultural e não apenas com disposição para gostar de crianças.

Dessa forma, a educação infantil tem seu caráter escolar equiparado aos níveis subsequentes de educação escolar, que darão continuidade à formação iniciada na creche, dentro de um sistema de educação escolar em que o papel da escola é viabilizar a apropriação do patrimônio cultural humano.

Embora a perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica não sejam assumidas nos PPPs objeto de análise, entende-se, pelos eixos analisados, que os projetos se aproximam dos seus pressupostos ao valorizar um percurso diferenciado para a formação de professores dentro do curso de pedagogia, destacando os conhecimentos teóricos-metodológicos em sua formação e assumindo uma perspectiva integradora do papel do professor nas diferentes etapas da educação básica.

A tendência em reconhecer o caráter escolar da creche e por conseguinte pensar a ação do professor dentro da especificidade da educação escolar, também para essa etapa, se mostra um avanço nos documentos. Historicamente, essa natureza escolar da creche e da ação do professor foi se constituindo mediante binômios, como se, admitir o processo de escolarização se colocasse em oposição à infância e as necessidades das crianças menores de três anos. O caráter profissional do professor foi-se constituindo em meio esses debates, que foram necessários para se avançar nas discussões sobre o papel da educação e do professor na creche.

Assim que, a inclusão da creche como modalidade escolar, dentro da educação básica pela LDB/96, trouxe implicações para o perfil profissional de quem atua com as crianças menores de três anos, passando a compreender a ação do professor. Segundo Bonetti (2004, p.93), a constituição histórica do professor de educação infantil foi marcada por diferentes denominações que eram determinadas,

[...] pela forma de conceber a criança, pelo âmbito das instituições dedicadas a sua educação e cuidado, pela idade das crianças e também pela formação desses profissionais. Atualmente pode-se dizer que é uma profissão que se constitui na fusão ou na busca da superação da dicotomia entre educar e cuidar, que tem na sua constituição histórica marcas dos profissionais que os precederam no âmbito da assistência ou da educação.

O próprio processo histórico de institucionalização da creche foi construindo uma imagem de profissional diversa da dos outros níveis de ensino. Diferente das outras etapas do



sistema escolar, que tiveram início pautados nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa e nos princípios de difusão e universalização da educação, a educação infantil surge com um caráter educacional assistencialista. O objetivo dessa etapa era proteger as crianças pobres do trabalho servil, imposição gerada pelo capitalismo em expansão na época, as crianças abandonadas e aquelas que a guarda pela instituição de educação infantil era necessária para que suas mães pudessem trabalhar (STEMMER, 2012).

A diferenciação nos objetivos educacionais da educação infantil em relação aos outros níveis de ensino já começou, em sua origem, adquirindo “um caráter educativo não escolar, voltado desde seu princípio para a adaptação e a submissão” (STEMMER, 2012, p.8). A própria noção de educação das crianças pequenas é permeada de diferentes compreensões. Kuhlmann Jr., (2004) não observa o caráter assistencial como oposto ao educacional, pelo contrário, o caráter assistencialista é em si uma proposta educacional. À época a finalidade dessa proposta era adaptar a criança para viver na sociedade capitalista, por isso, seu processo educativo era contrário à emancipação, e tinha como finalidade educativa a “pedagogia da submissão” (KUHLMANN JR., 2004), que era um projeto educativo estabelecido para os pobres.

A história da institucionalização da educação infantil e do estabelecimento de projetos educativos para a mesma, passou por diferentes momentos, sendo que uma proposta tentava superar a outra por sua negação. A análise de Kuhlmann Jr., (2004) da história da educação infantil brasileira demonstra como as novas concepções educacionais para a educação infantil, começando do projeto educacional assistencialista, foram se estabelecendo colocando-se uma relação de oposição com as concepções que as precederam.

Assim, foi-se constituindo historicamente relações de oposição entre, cuidar, brincar, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento integral e ensino. A análise de Kuhlmann Jr., (2004) revela que os períodos históricos referentes às concepções educacionais foram se constituindo em relações de embate entre família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação.

Como resultado desses embates, é possível se elencar algumas ideias apontadas por Kuhlmann Jr., (2004) que permeiam o ideário atual sobre uma concepção educacional para creche, como: o preconceito em relação as ações de cuidado relacionando-as à uma dimensão doméstica, a crença que a orientação educativa não deve tolher o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança, como se orientação educativa se colocasse contra a criatividade, a valorização da ação da criança na delimitação dos processos educativos de tal modo a separar a experiência da criança das raízes históricas, culturais e sociais em que

essa acontece e por fim, a secundarização do brincar em uma hierarquia subordinada ao pedagógico.

Assim, observa-se na conclusão de Kuhlmann Jr., (2004, p.17), a síntese das posições sobre o caráter educacional da creche atualmente,

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o pedagógico do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à idéia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos.

Recentemente e em decorrência dessa história a concepção de educação para as crianças menores de três anos é permeada por diferentes perspectivas. Segundo Stemmer (2012), na década de 1970 as propostas pedagógicas para educação infantil começaram a ser delineadas a partir do construtivismo piagetiano, em 1980, tentando-se constituir práticas pedagógicas orientadas por uma nova concepção de criança e infância, buscou-se aporte na teoria de Vigotsky, em 1990 se enfatiza a indissociabilidade entre educação e cuidado e anuncia-se a necessidade de uma construção de uma pedagogia para a educação infantil.

Essa abordagem da constituição das concepções de educação para crianças menores de seis anos ao longo da história, longe de pretender aprofundar e esgotar o assunto, serve para demonstrar como a admissão do perfil de professor para a creche não foi suficiente para entender tal etapa como pertencente a educação básica, gerando muitos embates sobre o que seja a compreensão do caráter escolar desta etapa. Com isso, o perfil profissional do professor também fica cerceado por esses embates. Segundo Stemmer (2012, p.27),

Ao nos reportamos às origens da educação infantil, constatamos que a perspectiva contemporânea para essa etapa educativa que advoga, entre outras coisas, uma educação não escolar para as crianças pequenas e apresenta uma tendência ao esvaziamento do ato de ensinar, pode ser encontrada na própria gênese de sua constituição, como vimos na síntese da obra de Froebel.

Algumas ideias devem ser superadas quando se trata de reconhecer o caráter escolar da creche e assim, o professor como aquele que ensina, também na creche. Sobre a centralidade do professor e do conhecimento nesse processo, Azevedo e Prado (2012, p.34) refutam a compreensão de que o conhecimento e a ação diretiva do professor se opõem ao direito à infância das crianças,

Enfatizamos, porém, que não estamos defendendo a ausência da criatividade na educação infantil, ao contrário, que o professor dessa etapa possa exercer sua profissão docente, preocupando-se com a aprendizagem de seus alunos, independentemente da idade em que se encontram, sendo que a criatividade, fundamental para a criança, não deve ser subtraída dos objetivos do currículo dessa etapa inicial da educação básica.

A polarização da relação entre educar e cuidar também é observada por Kuhlman Jr. (2004, p.13), revelando algumas ideias e situações que surgem ao considerar o caráter escolar da educação infantil, como por exemplo, pensar que as crianças estarão em uma estrutura física e de organização curricular (conteúdos, avaliação e etc) idêntica ao ensino fundamental.

De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Pensar aspectos da educação escolar para as crianças de forma polarizada, como ensino e criatividade, ação do professor e ação da criança, conteúdo e brincadeira, cuidado e ensino, ensino e educação, suscitam posicionamentos como o constatado por Azevedo e Prado (2012), de que,

[...] a instituição de educação infantil não deve adotar um modelo de escola. Um lugar para brincar não pode ter espaços imobilizadores, padronizados, devem ser coletivos e compartilhar com as famílias a tarefa de cuidar e educar crianças ativas e que tem ritmo próprio, o que favorece o diálogo e a autonomia [...].

Nessas polarizações o perfil do professor da creche vai sendo relativizado, carecendo de definição da especificidade do trabalho docente e de secundarização do seu papel, uma vez que para atuar nesse espaço o planejamento da atividade pedagógica ocorre mediante a organização do mesmo, a mediação da aprendizagem social e a postura reflexiva.

Essa apreensão do perfil profissional do professor da creche, junto a desvalorização da categoria que se mostra nas suas condições de remuneração, carreira e de trabalho, diante ainda da situação marginal frente aos pares que lecionam em outros segmentos da educação básica (ENGUIITA, 1991; HYPÓLITO, 1991; ARROYO, 2011), fica ainda mais prejudicado quando se considera o contexto atual em que os professores brasileiros se formam e exercem seu ofício. Sobre condições de trabalho na creche, Kuhlmann (2000, p.7) constata que,

[...] a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira. A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.

A defesa da prática e da reflexão como fundamentos da ação docente é tônica do ideário neoliberal que permeia as políticas educacionais, que se manifestam na forma das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) e que também são um fator determinante na constituição do perfil profissional do professor (MARTINS, 2010b). Nessa abordagem o papel do professor é facilitar a aprendizagem, ajudar a aprender (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010). A limitação desse entendimento da prática como constituinte do trabalho do professor é que existem aspectos configuradores do seu trabalho, de ordem institucional e política que não são passíveis de mudança apenas frente a sua reflexão, sendo que ela não é suficiente para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores na prática profissional (SERRÃO, 2002, apud, FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010,). Ao supervalorizar a prática essa tendência, desvaloriza os conhecimentos científicos,

Até agora, nessa tendência podemos constatar que, na investigação, o destaque no trabalho e na formação dos professores circula nos meandros da experiência e da reflexão sobre a prática, mas nenhum destaque é dado à necessidade de fundamentos teóricos e conhecimentos científicos que conduzam o professor a uma reflexão sobre a prática. (FACCI, LEONARDO; SILVA, 2010, p.220).

Atrelado a pedagogia do professor reflexivo está a pedagogia das competências, que envolve a capacidade de agir de forma eficaz em diferentes situações. Segundo Facci, Leonardo e Silva (2010) essa orientação está presente na reforma curricular, desde os anos 1990, em que se reforça uma ideia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências.

Essas pedagogias não concorrem para o desenvolvimento profissional do professor da creche pois o limita como prático, sem o aporte dos conhecimentos de fundamentos da área da educação para pensar sua prática além das condições imediatas e porque resume sua atuação à uma lista de competências visando a adaptação às circunstâncias momentâneas. A desvalorização do conhecimento científico na formação dos professores leva também a uma desvalorização na sua prática docente, o que resulta na secundarização do ensino,

Secundarizando o ensino, podemos dizer que estamos também preconizando uma desvalorização do trabalho do professor. O problema dessas pedagogias que orientam a formação do professor está na transmissão de conhecimentos, que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências, pela experimentação, pela valorização da prática, em detrimento de uma formação que privilegie conteúdos. A desvalorização do professor, de acordo

com Facci (2004), fica muito evidente quando se retiram de cena e ou se aligeiram os conhecimentos que permitem ao professor analisar a sua prática.(FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p.223).

Nesse contexto, Facci, Leonardo e Silva (2010, p.224) observam ocorrer o esvaziamento da função do professor, pois nega-lhe a ele o que lhe é indispensável: “[...] a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade.”

Considerando que todo projeto educacional se configura por ter uma finalidade estabelecida em relação a formação que pretende desenvolver, o trabalho e a formação do professor nesses moldes concorre mais para a precarização da profissão e não se ajusta a um projeto de formação emancipatório, que segundo Kuhlmann (2004) se opõe ao projeto educacional assistencialista, porque forma os indivíduos não para adaptá-los às condições desiguais da sociedade, mas pensando na superação da mesma. Nesses termos a desvalorização da creche como escola pode ser compreendida, como postula Saviani (2011, p.83), numa “[...] tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.”

Na perspectiva emancipatória os conhecimentos elaborados são fundamentais na educação escolar pois,

[...]a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p.84).

Assim, quando se postula a necessidade de reconhecer o caráter escolar da creche está se evidenciando uma postura em relação à finalidade da educação escolar. Nesse sentido a creche também é espaço em que as crianças terão acesso aos conhecimentos mais elaborados. De acordo com Barbosa (2012, p.107), é próprio das orientações com matriz psicológica pragmática “[...] negarem o ensino como atividade eficiente para garantir o acesso das crianças aos bens culturais.” Na perspectiva do ensino na creche, são os bens simbólicos e cognitivos que permitem às crianças uma compreensão ideal de realidade,

Tal compreensão altera significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico, e isso implica ensinar às crianças um repertório de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para as suas aquisições cognitivas e fundamentos para as suas atividades intelectuais. (BARBOSA, 2012, p.109).

Dessa forma, o ensino abarca também o cuidado com as crianças menores de três anos, não apenas porque são dependentes biologicamente, mas por ser essa a condição da infância nessa fase que agrega todo seu potencial de humanização, justamente por não nascer com as características próprias da humanidade histórica que essa criança tem a possibilidade de se humanizar por meio das relações sociais mediadas pelos objetos da cultura. Instaura-se um objetivo emancipador também para a educação na creche.

Esse objetivo educacional emancipador se reveste de especificidade quando, se reconhece o papel único e diretivo do professor nesse processo, sendo que ele é,

[...] portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver a experiência individual, permitem-lhe se objetivar naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.32).

Nesse aspecto, a pedagogia adquire um papel fundamental na formação dos professores que poderão atuar em creche, uma vez que, se é esperado deles que sejam os mediadores entre os objetos culturais e as crianças, é preciso que em sua formação eles também tenham acesso à esses objetos nas suas manifestações mais elaboradas, só assim terão condições de exercer uma prática pedagógica de natureza emancipatória com as crianças menores de três anos.

## 8 CONCLUSÃO

O contexto profissional que envolve a atuação dos professores na creche é complexo e influenciado por diversos fatores. Um primeiro fator que incide sobre essa condição é a estrutura política e organizacional para o desenvolvimento da profissão nas creches. Sendo a creche responsabilidade dos municípios, ainda vigora no Brasil diferentes realidades quanto às formas de ingresso na profissão e carreira.

O que marca essa realidade é a ambiguidade e precarização em que os professores trabalham nas creches. Mesmo que os documentos legais preconizem que a valorização da profissão dentro do magistério se dá mediante a presença indissociável de requisitos fundamentais de formação e de condições de trabalho, remuneração e carreira, incluindo o modo de ingresso por concurso público específico, as creches ainda estão distantes de ser um espaço de atuação profissional de professores que desfrutem de cargos com essa denominação e com funções correspondentes à essa condição de professor.

A condição de professor na creche é influenciada também por uma construção histórica desse espaço sem caráter escolar, o que leva a questionar a natureza da atuação docente com crianças menores de três anos. Carente dessa definição, a profissão do professor que trabalha em creches fica em uma situação marginal enquanto status ocupacional em relação aos pares que trabalham em outros segmentos da educação básica.

Embora o contexto profissional desses professores seja precário ele se mostra passível de alterações. Sendo formado por diferentes fatores que concorrem para a profissionalização ou para precarização do trabalho do professor na creche, esse quadro cria as condições para que se reivindique o desvelamento da natureza específica dessa profissão, que ao ser assumida e reconhecida, pode contribuir para se demarcar o papel específico, único e insubstituível do professor na creche.

O ensino é entendido, portanto, como característica intrínseca da profissão do professor, que tem nessa atividade a afirmação de seu status profissional, concebendo a natureza do seu trabalho, como específico do campo da educação escolar. Assim, a prática do ensino na creche, pelos professores, delimita seu perfil profissional. Essa delimitação é necessária como fator de profissionalização uma vez que, parte-se do entendimento que a concepção pedagógica vigente, influenciada pelas políticas neoliberais, se efetivando no campo educacional sob o ideário do construtivismo, pedagogia das competências e professor prático-reflexivo, que tem suas raízes na concepção moderna ou nova colocam o professor em um contexto de desqualificação profissional.

Nesse contexto de influência das políticas neoliberais no campo educacional, princípios dessa forma de organização econômica são transferidos para educação, sendo uma das suas principais consequências a ideia de adaptação dos indivíduos às condições existentes. Para adaptabilidade dos sujeitos é dada grande importância à formação em serviço, que sob os pressupostos da teoria do professor reflexivo, atrela a noção de competência à capacidade dos docentes de refletirem sobre os aspectos mais imediatos da sua prática como sinônimo de profissionalismo, buscando resolver problemas.

Esse conjunto de ideias impacta na delimitação das características e nas condições materiais do desenvolvimento profissional dos professores, fazendo acreditar que basta a reflexividade e um conjunto de saberes práticos para exercer a profissão nas condições preexistentes. Naturalizando as condições precárias de trabalho dos professores na creche, responsabilizando-os unicamente pelo sucesso na atuação nessas condições e secundarizando a importância e papel da formação inicial na constituição profissional dos docentes, esse conjunto de ideias se configuram como um contexto de desqualificação e descaracterização do trabalho do professor.

Em um contexto em que os professores precisam a todo momento provar sua competência, atuando em condições adversas, sem poder contar com uma formação consistente em fundamentos que possibilite uma reflexão crítica que vá além da aparência da realidade no imediato, fica difícil firma-se enquanto coletivo para lutar por melhores condições de trabalho, superando a alienação do cotidiano.

Esse contexto é desfavorável à profissionalização pois leva os professores a perderem as qualidades e condições de trabalho que concorrem para a construção de um status profissional. A autonomia, enquanto domínio dos professores de todos os aspectos de sua atividade, propondo seu projeto pedagógico em consonância com a sua realidade e seus colegas, é condição de profissionalização.

Dessa forma, a especificidade da educação escolar precisa ser evidenciada tanto do ponto de vista da caracterização da atividade profissional dos professores que trabalham em creche, assim como do caráter, também escolar, dessa etapa da educação básica. A educação escolar se diferencia das outras esferas de educação desenvolvidas em outras instituições, por promover a humanidade nos indivíduos mediante a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados. Na escola, o responsável pela seleção dos saberes elaborados que serão utilizados como conteúdos escolares e sua transmissão aos alunos é o professor, logo o processo de ensino-aprendizagem, dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, se configura como um espaço de desenvolvimento humano mediado pelos objetos culturais,



devidamente organizado, dirigido e sistematizado. Essa ação especializada e dirigida se dá por meio do ensino, enquanto atividade profissional do professor.

Não cabe então pensar a educação infantil em oposição à educação escolar. Isso não significa desprezar a peculiaridade dessa etapa do desenvolvimento humano. Para a psicologia histórico-cultural, é justamente essa especificidade, de depender da interação com os adultos e com os objetos culturais para reproduzir o humano no indivíduo, que justifica a necessidade da criança iniciar sua vida escolar dentro de um espaço organizado para tal, com professores que irão planejar e efetivar esse projeto educativo de caráter escolar. Nessa vertente o máximo desenvolvimento é produto da aprendizagem, o que evidencia a especificidade da educação escolar e da atuação dos professores em qualquer fase da vida dos sujeitos.

A partir das elucidações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano proporcionadas pela perspectiva histórico-cultural evidencia-se a necessidade de um professor com perfil profissional igual ao exigido em qualquer outro nível de atuação. O perfil profissional do professor na creche se estabelece considerando as máximas possibilidades de desenvolvimento humano oportunizadas pela aprendizagem, sendo necessária a mediação entre a criança e o saber mais elaborado. Assim a atividade de ensino pelo professor abarca todas ações com a criança, que são direcionadas por uma intencionalidade pedagógica e se configura como atividade principal para a aprendizagem das crianças e como característica da ação profissional do professor. Pretender viabilizar essas aprendizagens objetivando a possibilidade de transformação social mediante a transformação das consciências faz parte de um projeto educacional respaldado pelos princípios da pedagogia histórico-crítica.

Estabelecendo-se assim a natureza da prática profissional do professor para o trabalho na creche, é relevante para a discussão sobre sua profissionalização, que se pense os processos de formação inicial à que estão submetidos os futuros professores, uma vez que, uma atuação profissional que vise a emancipação humana mediante o alcance de níveis de consciência cada vez mais complexos que oportunizem uma compreensão mais elaborada da realidade pelos seres humanos, objetivando a possibilidade da transformação das condições desumanizadoras da sociedade, requer uma sólida formação de natureza teórico-metodológica.

Ocorre que a pedagogia, enquanto locus de formação profissional dos professores, também passa por diferentes embates, sendo a articulação entre teoria e prática a dimensão mais problemática que se manifesta na discussão a respeito da natureza da identidade do curso, se é uma licenciatura, formando professores habilitados para ter o ensino como atividade profissional ou um bacharelado, formando especialistas tendo o curso afinidade com ciências da educação. O fato é que dentro desse quadro abrangente de discussão sobre formação de

professores, a especificidade da docência na creche ainda carece de definições e desvelamento da sua natureza, para que não fiquem dúvidas quanto ao caráter escolar da atuação do professor com crianças menores de três anos. As imprecisões presentes nos textos legais quanto à essa docência abrem espaço para diferentes interpretações sobre o trabalho do professor na creche, sendo mesmo possível, no limite das discussões, questionar se há a necessidade de professores na creche.

Assim, formação e trabalho, trabalho e formação são duas esferas, com suas condições particulares, que atuam de forma dialética na constituição do valor profissional do trabalho do professor. Quando essas condições não são as ideais para o seu desenvolvimento se estabelece a necessidade de superá-las. A formação para o trabalho de professor na creche deve estar pautada no resultado que se pretende da educação escolar e por conseguinte da ação do professor nos sujeitos em formação, no caso, as crianças menores de três anos.

Dessa forma, o ensino na creche é considerado como ação exclusiva do professor. Para contribuir com o desenvolvimento da profissionalização dos professores que atuam em creche é necessário que a discussão sobre a especificidade da educação escolar na formação das crianças menores de três anos esteja presente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia.

O valor da educação escolar para as crianças menores de três anos precisa sair da condição marginal dos estudos sobre formação de professores e tomar mais espaços, pressionando para que essa etapa da educação básica não sofra mais omissões ou imprecisões dentro das políticas educacionais tanto para os sistemas de ensino como para a formação de professores.

Os estudos dos PPPs dos cursos de pedagogia da Unesp, em seus seis campi, indicaram que há uma tendência em se considerar o trabalho do professor para creche, tendo o ensino como característica de sua atuação. No entanto, como consequência das próprias legislações que regulamentam os cursos, a docência para a creche ainda é tema que necessita de melhores especificações, revelando sua natureza enquanto ação dentro da esfera da educação escolar e assumindo um projeto educacional de caráter emancipatório, mediante a opção por uma formação de professores com rigor científico e metodológico.

Ademais, o fato dos PPPs não abordarem um perfil profissional distinto para o professor que lecionará na creche das demais etapas da educação básica, com a presença marcante da referência à educação escolarizada como fator determinante na caracterização desses perfis profissionais, demonstra um movimento favorável em direção a profissionalização desta categoria. O consenso demonstrado na compreensão da creche como modalidade da educação

básica manifestado nos documentos de maneira explícita é uma elaboração importante para avançar nos estudos sobre o caráter escolar da creche e assim contribuir para que se pense o trabalho do professor a partir da esfera da educação escolar, desvelando com maiores precisões o que significa ensinar na creche.

Assim, a creche não recebeu um tratamento específico nos documentos, no entanto, a educação infantil e o perfil do professor foram tratados em uma perspectiva integradora, sempre referindo-os dentro de uma perspectiva escolar. Nesse sentido, entende-se que a formação inicial nesses parâmetros se aproxima aos pressupostos da teoria histórico-cultural e histórico crítico na medida que não estabelece objetivos diversos para a educação infantil, compreendendo-a como início da escolarização básica das crianças e estabelecendo o ensino como margem de atuação do professor para todas as modalidades de atuação.

Isso por si só já é um movimento favorável para profissionalização dos professores da creche que rompe com a tendência de negar a atividade de ensino, demonstrando entendimento do papel central e diretivo do professor na creche para promover aprendizagens.

Os estudos revelaram que o formato da formação inicial dos professores no curso de pedagogia ainda está longe de se chegar em um consenso e que as universidades públicas têm papel fundamental nessas discussões. Assim, no que é possível às universidades com as condições que possuem e sob a influência de orientações curriculares que sustentam a dimensão da epistemologia da prática nos processos formativos, verificou-se que estão tentando pensar em percursos curriculares que favoreçam a constituição profissional do professor dentro da sua função precípua de ensinar em qualquer modalidade da educação básica e assim assumindo, para além das condições desfavoráveis, que quem ensina na creche é o professor.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZA, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n.3, set./dez. 2003

ABRANTES, A. A. Educação Escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ALVARENGA, V. C.. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, A. & JACOMELLI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 151-174.

ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus Editora, 1995.

ANGELA, M. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. 2006.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, n.113, p. 167-184, julho 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_, A. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo:(re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. cap. 1.

\_\_\_\_\_, A. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas:** rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

\_\_\_\_\_, A; JACOMELI, M. R.M.(org.) **Educação infantil versus educação escolar?** : entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. cap. 2.

ARROYO, M.G.. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

\_\_\_\_\_, M. Uma categoria fragmentada. In: \_\_\_\_\_ **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, E. M.. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 107-128.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: E.d 70, 2011.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 24/2007. Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. Diário Oficial da União de 24/03/2008. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 21/2008. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Diário Oficial da União de 20/4/2009, Seção 1, Pág. 18. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190 f. Dissertação. Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em Debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CONTRERAS, J.. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012

CRUZ, G.; AROSA, A. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. Revista **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. nº 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas idéias do "construtivismo radical" de Ernest von Glasersfeld). In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. cap.5.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.33-50.

ENGUIITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; SILVA; R. G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jun. 2010. Disponível em: [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%20Artigo\\_14.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%20Artigo_14.pdf). Acesso em. 9 dez. 2017.

FEBRÔNIO, M. P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.2, p.151-171, jan./jun. 2011 – ISSN: 1676-2592.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM., v.11, n.2, p.120-133, jul/dez 2011. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 2 dez. 2017.

FERRETI, C.J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>; acesso em: 12 dez. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

FREITAS, H.C.L de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

HYPOLITO, A. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: Dez/2017.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **ProPosições**, São Paulo, v.16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, S; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil . **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 20 nov.2017

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: Boletim Técnico. do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 7-8.

KUENZER, A.Z; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10 n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em <[http:// www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor). Acesso em: 4 jan.2018.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S.(Org.). Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007. cap. 3, p. 51-65

KUHLMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.



LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educação revista Curitiba**, n. 17, p. 153-176, jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

\_\_\_\_\_, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos-metodológicos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2010a. p.13-32

\_\_\_\_\_. A formação da personalidade do professor. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010b. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

MARTINS, L.M; MARSIGLIA, A.G. Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico cultural. In: \_\_\_\_\_. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. Cap.1.

MASSUCATO, J. C; OLIVEIRA DE AZEVEDO, H. H; O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Educação Unisinos**, maio/ago 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644455007>> . Acesso em: 10 dez. 2017.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Brasil. n. 46/9. 10 de septiembre de 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. In: **Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p.105-128.

OLIVEIRA, Z. de M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

PASQUALINI, J.C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010.

\_\_\_\_\_. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para as crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra & JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

RAMOS, M.N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf). Acesso em: 5 dez. 2017.

RICHARDSON, R. J. e Colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. DELIBERAÇÃO CEE Nº 126/2014, de 04 de junho de 2014. Altera os dispositivos da Deliberação 111/2012. Relatoras: Cons<sup>a</sup> Rose Neubauer e Cons<sup>a</sup> Neide Cruz, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. INDICAÇÃO nº 04/99, de 03 de julho de 1997. Educação Infantil –Diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 03 julho. 1999. Seção I, p. 17. Disponível em:  
[https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons\\_simples\\_listar.php?id\\_atos=72264&acao=entrar](https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=72264&acao=entrar). Acesso em: 14 dez. 2017.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017, de 31 de maio de 2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE 111/2012. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 01 junho. 2017. Seção I, p. 36. Disponível em:  
[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06\\_delib-154-17-indic-160-17-.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf). Acesso em: 14 dez. 2017.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]., vol.14, n.40, pp.143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap.4.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra & JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 53-80.

SCALCON, S. 2002. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 151 p. (Coleção Educação contemporânea).

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 10. dez. 2007.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. Â. da S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999. pp. 220-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais de educação: a propósito das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SILVA, J.C. Projetos Pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra & JACOMELLI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 81-106.

SILVA, A. S. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pró-Posições**, V.16, n. 2 (47), pp.159-175, maio/ago 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/47-artigos-silvaas.pdf> Acesso em: 16 jun. 2017

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TANURI, L. M. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Araraquara). Faculdade de Ciências e Letras- Campus de Araraquara. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Conselho de curso –

gestão 2006/2007. 44 p. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Bauru). Faculdade de Ciências- Campus de Bauru. Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bauru, 2014. 44 p. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Marília). Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. Marília, 2006. 27 p. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Presidente Prudente). Faculdade de Ciências e Tecnologia- Campus de Presidente Prudente. Processo de Reestruturação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente, 2015. 214 p. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2015>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Rio Claro). Faculdade de Ciências e Tecnologia- Campus de Rio Claro. Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Rio Claro, 2017. 53 p. Disponível em: <<http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/principal/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (São José do Rio Preto). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas- Campus de São José do Rio Preto. Criação do Curso de Pedagogia no IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto, 2001. 72 p. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/pedagogia---projeto-politico-pedagogico.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

VALDEMARIN, V. T.O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP: uma descrição analítica do processo. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

VITORIA, T. Supervisão de Estágios em creches: relato de uma experiência. In: **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.285-294, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/28022/15431>>. Acesso em: 10 jan 2017.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DA UNESP DE ARARAQUARA.**

Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Profissional da educação	<p>“[...]à universidade pública cabe papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da educação[...]” (p.2).</p> <p>“[...]devem apresentar respostas qualificadas para os desafios apresentados pelo contexto brasileiro e, mais especificamente, paulista, para a formação dos profissionais da educação.” (p.2).</p> <p>“[...]novas exigências para a formação do profissional da educação e a tentativa de fortalecer a escola, em seus diferentes níveis, como espaço específico para o ensino, para a aprendizagem e para o enriquecimento cultural [...]” (p.3).</p> <p>“O profissional da educação é chamado, cada vez mais, a participar de decisões sobre diferentes propostas educacionais, bem como de sua implementação nas unidades ou nos sistemas escolares.” (p.3).</p> <p>“[...] pretende-se incentivar a elaboração de projetos didáticos específicos que possam se transformar em modelos formativos do profissional da educação[...]” (p.6).</p> <p>“O investimento mais recente do CENPE foi a criação da Brinquedoteca – Laboratório de Jogos e Brinquedos - novo espaço para a realização de atividades de pesquisa, extensão e formação de profissionais da educação.” (p.24).</p>
A.2-Profissionais	<p>“[...]a formação de Profissionais para o exercício de funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares) [...]” (p.8).</p>
A.3-Pedagogo	<p>“IV - Diretrizes gerais para a formação do pedagogo na faculdade de ciências e letras de Araraquara/Unesp.” (p.9).</p> <p>“[...]realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo[...]” (p.9).</p> <p>“Os conteúdos curriculares da formação do pedagogo devem, portanto, estar organizados de modo a possibilitar a aquisição e o domínio de referenciais teóricos que possam ser mobilizados em situações específicas [...]” (p.9).</p> <p>“Em síntese, pretende-se que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação de todo pedagogo [...]” (p.9).</p> <p>“[...]a formação do pedagogo deve contemplar também conhecimento de tipo experiencial. (p.10).</p> <p>“[...]exigências da formação do pedagogo, isto é, em Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Gestão e Coordenação Pedagógica.” (p.11).</p>
A.4- Professor	<p>“[...] reflexão crítica sobre a formação de professores ancorada na pesquisa em educação aqui desenvolvida.” (p.3).</p> <p>“[...]assume, juntamente com as Universidades Públicas Paulistas, o compromisso com a formação de professores de qualidade [...]” (p.5).</p> <p>“[...]adotou a formação de professores como eixo formativo [...]” (p.7).</p>

	<p>“A formação inicial do professor deve atender às necessidades sociais de aquisição da leitura, escrita e conhecimentos gerais que serão a base das aquisições posteriores e também da participação ativa e consciente na sociedade.” (p.9).</p> <p>“[...]tem como objetivo possibilitar ao futuro professor a compreensão teórica dos diferentes campos de produção de conhecimento aliados ao tratamento didático que possibilite a aprendizagem das crianças[...]” (p.17).</p> <p>“[...]entendendo-se que o que ensinar e como ensinar são elementos constitutivos e indissociáveis nessa proposta de formação de professores.” (p.17).</p> <p>“Assim, confirma-se o reconhecimento e defesa de serem os Estágios enquanto espaço fundamental para o processo de formação do (a) professor (a) [...]”. (p.20).</p> <p>“[...]Estágios Curriculares de Educação Infantil, vinculados às disciplinas afins, poderão fortalecer a formação, sobretudo se tiverem o caráter de “assistência participativa” do aluno, futuro professor, na condição de atendimento educacional às crianças de 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6 anos.” (p.20).</p>
A.5-Professores para as séries iniciais	“[...]naquele momento era possível formar professores para as séries iniciais da educação básica[...]” (p.7).
A.6-Professores para a Educação Infantil	“[...]incluir a formação de professores para a Educação Infantil[...]” (p.7).
A.7-Professores para alunos com necessidades especiais	“[...]e professores para alunos com necessidades especiais[...]” (p.7).
A.8-Professores em Educação Especial	<p>“[...]e, lamentavelmente, transferir a formação de professores em Educação Especial para Estudos Complementares [...]” (p.7).</p> <p>“[...]formação complementar a formação de professores em Educação Especial.” (p.8).</p>
A.9-Licenciado	<p>“[...]previa a extinção do locus prioritário de atuação docente do licenciado neste curso, mais especificamente, a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.” (p. 4).</p> <p>“[...]preparando um licenciado com desenvolvimento intelectual que incluía dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas.” (p.9).</p> <p>“O Estágio Curricular Supervisionado, dada sua importância para a formação dos licenciados[...]” (p.18).</p>
A.10-Educadores	<p>“[...]objetivos ainda a serem plenamente alcançados na sociedade brasileira e para os quais a formação de educadores de qualidade é condição imprescindível.” (p.2).</p> <p>“[...]a elaboração do presente Projeto Pedagógico é o ponto de partida para a efetivação da formação do educador em novos moldes[...]” (p.6).</p> <p>“Entre os projetos especiais desenvolvidos por essa Faculdade encontram-se o Núcleo de Ensino de Araraquara, programa mantido pela Pró-Reitoria de Graduação e voltado para a produção de conhecimento na área educacional e para a contribuição na formação inicial e continuada do educador[...]”.</p>
A.11-Educador infantil	“[...]o aluno em formação experiencie a realidade comprometendo-se por ela também, responsabilizando-se por um estágio com dias e horas



	antecipadamente acordados, além de atividades relacionadas à profissionalidade do(a) educador(a) infantil.” (p.20). “[...]oferecer condições qualitativamente significativas para o processo de formação do educador infantil em suas diferentes perspectivas de profissionalidade promotora do desenvolvimento infantil, conforme assim o exige a LDBEN 9394/96:[...]” (p.21).
A.12 Professor/educador	“[...]enquanto laboratório privilegiado de profissionalidade do professor/educador (a), sob a orientação e acompanhamento responsável do professor das respectivas disciplinas”.(p.20).

### B. Finalidade da ação do professor como os alunos segundo o PPP de Araraquara

subcategorias	Unidade de registro/contexto
B 1- Garantir aprendizagem	“[...]formação profissional que possibilite a compreensão e a atuação no complexo processo da educação escolarizada, cuja meta é garantir a aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade.” (p.3).
B.2-Trabalho em sala de aula	“Cabe hoje, aos professores, não apenas a responsabilidade do trabalho com alunos em sala de aula [...]” (p.8/9).
B.3- Resolução de problemas	“[...]exige-se que saiba articular conhecimentos sobre problemas específicos dos alunos e suas aspirações[...]” (p.9).
B.4-Ensino	“[...]desafios cotidianos próprios da situação de ensinar e aprender, possibilitando que o futuro profissional possa transformar seu conhecimento em instrumento a serviço da aprendizagem dos alunos e de seu próprio avanço e autonomia.[...]” (p.10). “[...]o futuro pedagogo deverá ter conhecimentos próprios ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil [...]” (p.10). “[...]garantir aos alunos uma base sólida e homogênea de conhecimentos matizada pelos contextos particulares e específicos de sua atuação[...]”. (p.10) “[...]deverá proporcionar ao futuro professor condições de experimentação e ensaio sobre "como ensinar", isto é, como transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino [...]” (p.10).
B.5- Cuidar e educar	“O entendimento do significado do cuidar que educa e do educar que cuida, que alguns consideram como tendo sido sempre existentes na história da infância não constitui expressão de verdade. Esta preocupação oficializa-se a partir da Constituição Federal de 1988, pela LDBEN nº 9394/96, uma vez que a prática educativa/didática exige intencionalidade e consequência em seus atos.” (p.22)

### C. Denominação da organização da educação básica

subcategorias	Unidade de registro/contexto
C.1- Níveis da escola	“[...]tentativa de fortalecer a escola, em seus diferentes níveis [...]” (p.3)
C.2-Nível de atuação	“Dadas as características desse nível de atuação profissional, qual seja, notadamente multidisciplinar [...]” (p.10). “articulando o ensino à metodologia específica dos diferentes níveis de atuação.” (p.17)

C.3- Modalidades institucionais	<p>“A formação de professores, para qualquer uma das modalidades, é composta por um conjunto de disciplinas de natureza teórico-prática[...]” (p.17).</p> <p>“[...]creches e Educação Infantil – Pré-Escolas, tratam especificamente da educação desenvolvida nessas duas modalidades institucionais[...]” (p.18).</p> <p>“[...]Os Estágios em Educação Infantil serão realizados em Creches e Pré-Escolas e se desenvolverão articulados e supervisionados por docentes que ministram essas disciplinas, entendendo-se que tal unidade poderá produzir situações propícias ao conhecimento e discussão de ações nessas duas modalidades institucionais.” (p.19).</p>
C.4-Nível de educação	<p>“[...]para a formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o conteúdo específico a ser ensinado será aprofundado e discutidos em disciplinas específicas e sua articulação, isto é, o trabalho de natureza polivalente desse nível de educação[...]” (p.19).54</p>
C.5- Etapas	<p>“A perspectiva de especificidade em cada uma das etapas que compõem a Educação Infantil: creches e pré-escolas exige foco discriminado diante da natureza da criança em cada uma destas etapas, bem como a metodologia de trabalho que possa atender aos interesses, necessidades e à promoção do desenvolvimento pleno da criança.” (p.20).</p> <p>“[...]a ausência de articulação entre as etapas pertencentes à Educação Básica [...]” (p.21).</p>
C.6-Etapas de formação	<p>Cumpra-se exigir politicamente que profissionais atuem responsabilmente em todas as etapas de formação da Educação Básica para que de fato se possa, oferecendo-lhe formação adequada e de qualidade [...]” (p.22)</p>
C.7-Etapa educacional	<p>“Portanto, é necessário ao profissional que atuará nesta fase da vida do ser humano saber sobre a natureza e desenvolvimento da criança, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta etapa educacional [...]” (p.22).</p>

#### D. Definição de escola

Subcategoria	Unidade de registro
D.1- Espaço da educação escolarizada	<p>“[...]espaço específico para o ensino, para a aprendizagem e para o enriquecimento cultural, devendo criar as condições para o desenvolvimento das capacidades a que todos têm direito, notadamente, aquelas que têm na educação escolarizada seus lócus de efetivação e aprimoramento.” (p.3)</p> <p>“Novas tarefas são postas para a escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas[...]” (p.3).</p>
D.2- Espaço de difusão bens culturais.	<p>e porque mantém-se como referência social da difusão de conhecimento, tecnologia e cultura em suas diferentes formas.” (p.3).</p>

**APÊNDICE B- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNESP DE BAURU.**

Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia

subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Profissional da educação	<p>“[...]urge compreender esse contexto, para empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos, conscientes das relações entre a sociedade e a escola, bem como suas potencialidades de participação na transformação social, com vistas à superação do neoliberalismo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (p.15).</p> <p>“[...]o profissional da educação deve ter uma formação que não se limite à docência em sua prática profissional para atender aos requisitos do mercado de trabalho, mas, também, para produção no campo da Ciência da Educação, bem como para a atuação como agente transformador da sociedade na condição de gestor dos processos educacionais [...]”. (p.16/17).</p> <p>“Formar profissionais de educação capazes de compreender o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o no âmbito filosófico, social, histórico e econômico.” (p.19).</p> <p>“Formar profissionais de educação capazes de atuar em instituições, bem como desenvolver processos educacionais por meio de ações de ensino, planejamento, organização, gestão, assessoria técnica, gestão, avaliação e pesquisa.” (p.20).</p>
A.2- Profissionais	<p>“O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico e práticos, investigação e reflexão crítica e social, deve propiciar ao profissional a ser formado a aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação.” (p.5/6).</p> <p>“Ao final do curso, esse profissional deverá ter construído sólida fundamentação teórica quanto à organização escolar, suas raízes históricas, concepções políticas, ideológicas e filosóficas que as embasam, assim como, o conhecimento da legislação que determina as funções e o funcionamento da instituição escolar.” (p.6).</p>
A.3- Pedagogo	<p>“Por sua vez, a interdisciplinaridade sustentada pela vertente histórico-social privilegia a organização curricular na perspectiva da totalidade, articulando as diferentes áreas do saber, na busca de alternativas criadoras para a formação do Pedagogo [...]” (p.18).</p> <p>“[...]articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização, viabilizando o processo de formação do Pedagogo por meio da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado [...]” (p.19).</p> <p>“As Disciplinas Práxis Pedagógica e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado estarão articulados entre si e com as demais disciplinas e áreas de formação do pedagogo[...]”. (p.19).</p>

	<p>“Nesta perspectiva pretende-se garantir, por meio desse projeto, que os futuros pedagogos se apropriem de conhecimentos, fundamentais para que exerçam a práxis pedagógica durante e após a graduação.”(p.21).</p>
A.4- Professor	<p>“[...]organizar um curso de formação dos professores que articule teoria e prática, em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social [...]”. (p.3).</p> <p>“[...]buscou-se resguardar as especificidades do curso, com ênfase na formação de professores[...]”. (p.4).</p> <p>“[...]demanda do próprio curso que, coletivamente, tem buscado construir novas possibilidades para a formação de professores em virtude das demandas da escola contemporânea”. (p.5).</p> <p>“[...]relevante que o curso permita ao discente partir do seu conhecimento prévio para se tornar um, professor em formação que compreenda os conteúdos e a forma de ensinar tais conhecimentos.” (p.6).</p> <p>“[...]nova organização do curso que deve atender aos anseios de uma melhor formação de professores visando à escola contemporânea [...]”. (p.9).</p> <p>“O Curso de Licenciatura em Pedagogia (3001), contemplou em seu projeto a Prática Pedagógica como núcleo articulador, do qual se estabelecem os demais eixos norteadores da formação do professor.” (p.18).</p> <p>“Formar professores em curso de graduação, licenciatura com duração de quatro anos para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, bem como desenvolver, de modo articulado, atividades como Gestor Educacional.”.(p.19).</p> <p>“Propiciar saberes profissionais ao futuro professor comprometidos com o papel social da escola, os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira.” (p.20).</p> <p>“O professor a ser formado por este curso de Pedagogia deverá ser capacitado para atuar, de forma articulada, na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na gestão educacional.” (p.22).</p>
A.10- Educadores	<p>“Mediante tal conjuntura, faz-se necessária a formação de educadores para participar, efetivamente, na construção de uma sociedade ética, permeada por uma democracia real em todas as suas instituições”. (p.16).</p>

#### Categoria D. Definição de escola

Subcategoria	Unidade de registro
D.3- Espaço de prática pedagógica	<p>“[...]A prática resulta da interação entre a escola e a sociedade, concretizando-se na forma de decisões, planos, ações e processos desenvolvidas no interior da escola.” (p.3).</p>
D.4- Espaço de humanização	<p>“[...]como também da produção cultural da humanidade, pois a escola pode participar do processo de humanização da sociedade.”(p.18).</p>

**APÊNDICE C- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS UNESP DE MARÍLIA.**

Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Profissionais	“[...]desempenho este que passa por sua contribuição na produção de conhecimento científico e tecnológico e preparação de profissionais não apenas competentes, mas também conscientes de sua função histórico social.”(p.8).
A.2-Pedagogo	“[...]objetivo fundamental estabelecer diretrizes para a formação do pedagogo, ordenando a ação pedagógica a ser desenvolvida, conferindo globalidade e relevância ao currículo do curso[...]”. “Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional [...]”. (p.1). “Os objetivos específicos previstos para a formação do futuro pedagogo estão referenciados no Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b)[...]”.(p.11). “Asseguradas a autonomia intelectual e a sólida formação nos âmbitos já apontados no objetivo geral do curso, o futuro profissional terá condições, caso tenha interesse e mediante estudos complementares, de se dedicar a algum outro campo de atuação profissional atualmente previsto para o pedagogo [...]”. (p.12).
A.3- Docente	“[...]em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional[...]”. (p.10). “[...]alcance dos objetivos prioritários do curso: formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva [...]”.(p.13).

Categoria B. Finalidade da ação do professor como os alunos

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
B.1- Ministrar aulas	“[...]diretrizes curriculares que atribuem a todo pedagogo a função de ministrar aulas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil[...]”. (p.11).

Categoria C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica

C.1- crianças de zero à cinco anos	“[...]enquanto a tendência atual é a de tornar obrigatória a oferta de ensino para crianças de zero a cinco anos[...]”. (p.10). “[...]serão tratadas tanto sob o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos [...]”(p.11).
C.2- crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	“[...]quanto sob o prisma da educação de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental[...]”.(p.11).

**APÊNDICE D- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia

subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Profissional da educação	<p>“[...]a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação. [...]”(p.15).</p> <p>“[...]articulação orgânica entre teoria-prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação.[...]”(p.15).</p> <p>“[...]proporcionar ao aluno o aprofundamento de seus estudos em temática educacional de seu interesse, bem como despertar-lhe o gosto pela pesquisa científica, tão necessária a todos os profissionais da educação.”(p.23).</p> <p>“Conforme as concepções apontadas, oportunizar o contato dos futuros profissionais da educação com a cultura local contribui para inserir e promover uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada e ampla que tenha efeitos sobre suas práticas docentes”.(p.26).</p>
A.2-Profissionais	<p>“[...]realização de uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, tanto para primordial atuação na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) quanto para o desempenho da gestão educacional.”(p.6).</p>
A.3-Pedagogo	<p>“[...]objetivos na formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental[...]"(p.10).</p> <p>“[...]objetivos do curso para formação do pedagogo para atividades de gestão educacional são[...]"(p.11).</p> <p>“O objeto de trabalho específico do pedagogo formado pela FCT/UNESP centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação[...]"(p.13).</p> <p>“[...]espera-se que o pedagogo licenciado pela FCT/UNESP seja capaz de [...]”(p.15).</p> <p>“[...]Os conhecimentos entendidos como essenciais, a serem desenvolvidos no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia para atender ao perfil profissional do pedagogo formado pela FCT/UNESP[...]"(p.16).</p>
A.4- Professor	<p>“Assim, a formação de professores é, na atualidade, um dos principais – senão o principal – desafios da educação pública brasileira.”(p.5).</p> <p>“Primando por uma adequada e consistente formação do professor[...]"(p.5).</p> <p>“[...]as AACCs propiciam ao professor em formação uma maior valoração considerando que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1993, p. 43)”. (p.25).</p>

	<p>“[...]a Educação deveria promover a partir dos cursos de licenciatura a oportunidades dos alunos/professores em formação vivenciarem a experiência estética [...]” (p.27).</p> <p>“A proposta do Estágio Supervisionado para o curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP aborda a formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental[...]” (p.39).</p>
A.5-Educador	“[...]Nesta perspectiva, afixa um bom ensino de arte e conhecimento do mosaico das culturas e defende que os estudos da cultura visual devem acompanhar a formação do educador.”(p.26).
A.6- Docente	“[...]Articular teoria e prática oportunizando a aprendizagem da profissão docente[...]” (p.37).
A.7- Professor Polivalente	“[...]pretende formar o Professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em atividades de Gestão Educacional[...]”. (p.13).
A.8- Pedagogo/professor polivalente	“[...]ao longo de quatro anos de formação para o pedagogo/professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade licenciatura) [...]”(p.17).
A.9- Pedagogo/gestor educacional	<p>“[...]bem como para o pedagogo/gestor educacional em espaços escolares, com foco na Educação Básica, e em espaços não escolares em instituições que desenvolvam atividades educativas, em um ano adicional.”(p.17).</p> <p>“[...]a necessidade de qualificarmos mais a formação do pedagogo/gestor educacional, visto que em nossa instituição anteriormente essa formação ocorria junto com a formação da docência num período de quatro anos.”(p.22).</p>
A.10-Gestor educacional	“[...]Com o intuito de formar um gestor educacional qualificado propomos a seguinte matriz curricular[...]”(p.22).

#### Categoria B. Finalidade da ação do professor como os alunos

subcategorias	Unidade de registro/contexto
B1- Desenvolver o currículo	“[...]planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental[...]”.(p.15).
B.2- Mediador	<p>“[...] Neste sentido, para que o professor possa desempenhar seu papel neste contexto é desejável e necessário que possa mediar no âmbito do processo educativo o imbricamento entre tempo/cultura/arte[...]” (p.25).</p> <p>“[...]a mediação da compreensão do nosso tempo ainda está nos processos de aprendizagens como endossa Delors (2001, p.99) ao afirmar que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”.</p>
B.3-Promover a educação estética	<p>“[...]para a hegemonia econômica e das informações midiáticas é necessária à incorporação dos estudos culturais e visuais/estéticos e o conhecimento das artes nas propostas educativas.” (p.27).</p> <p>“[...]para que pudessem aprender a fruir das obras artístico-culturais e sentir suas repercussões sobre suas vidas permitindo-lhes</p>

	reconhecer a importância do trabalho com manifestações artísticas e culturais locais nas escolas.” (p.27). “Adotar tal atitude estética é romper com a premeditação que tem marcado as práticas pedagógicas como elemento da ordem da atitude prática, utilitária, funcional, quando nos dirigimos para o mundo com vista a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como meios úteis para atingir um fim, tal como a presença da literatura e das artes visuais no contexto escolar.(p.27).
B.4- Exercer a docência	“[...]Nossa ênfase na formação voltada à docência no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental[...]” (p.29). “[...]ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior [...]”. (p.36)

### Categoria C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica

subcategorias	Unidade de registro/contexto
C.1-Áreas de atuação	“[...]compreendam a docência como base da formação do pedagogo, estabelecendo estruturas curriculares mínimas para contemplar as áreas de atuação deste profissional, a saber: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental[...]” (p.34).
C.2- Educação da Infância de 0 a 12 anos	“[...]à profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância - de 0 a 12 anos –[...]”.(p.11).
C.3- Escola de educação infantil e anos iniciais	[...] na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional, [...]” (p.11).
C.4- Educação Infantil	“[...]A formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental envolve oito disciplinas específicas para o Estágio[...]” (p.39). “Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche (30h).” (p.39). “Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola(30h).” (p.39). “Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche) (75h).” (p.39). “Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré-escola) (75h).” (p.39). “Consideramos importante salientar que a opção pelo estágio de educação infantil, separado em creche e pré-escola deve-se ao fato de que[...]”. (p.39). “[...]dividimos os espaços de estágio na educação infantil, considerando ainda, que em Presidente Prudente e nas cidades da região creches e pré-escolas funcionam em prédios diferentes, desta forma fica garantido que os alunos vivenciem em sua formação esses dois espaços educativos.” (p.40).

### Categoria D. Definição de escola



subcategoria	Unidade de registro
D.1- Organização complexa de promoção da educação cidadania.	<p>“[...]papel da escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”. (p.11).</p> <p>“[...]o papel da escola de Educação Básica como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania[...]”. (p.12).</p>
D.2- Espaço escolar	<p>“[...]formação para a gestão educacional, com foco no espaço escolar, com principal objetivo de formar para funções que atuarão direta ou indiretamente na escola de Educação Básica[...]” (p.22).</p>

**APÊNDICE E- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DA UNESP CÂMPUS DE RIO CLARO.**

Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Profissional da educação	<p>“Permite-se, assim, a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica.” (p.4).</p> <p>“[...]e o compromisso social e ético dos profissionais da educação, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana[...]” (p.5).</p> <p>“[...]com a restrição de que, no caso dos profissionais da educação, haverá a exigência de um mínimo de 300 horas de prática de ensino (Art. 65) [...]” (p.13).</p>
A.2- Educador	<p>“[...]no que diz respeito ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e ao seu papel na formação dos educadores, novas exigências são colocadas, seja do ponto de vista de um conjunto de normas que o deverá pautar, seja do ponto de vista de alterações concretas para o exercício profissional dos futuros pedagogos [...]”. (p.4).</p> <p>“Como superar a ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes/ educadores/ sem correr o risco de cair em outro discurso teórico?” (p.9).</p> <p>“[...]o objetivo de valorizar e estimular a produção do conhecimento pelo aluno como elemento essencial para a formação integral do educador e, neste projeto, são denominados Atividades acadêmico-científico- culturais (AACC). (p.17)</p>
A.3- Profissional	<p>“[...]a rede estadual de São Paulo, responsável pela absorção de grande parte dos profissionais por nós formados [...]” (p.5).</p> <p>“Nesse sentido, cabe à universidade - principalmente a de caráter público, que por sua própria natureza tem um importante papel a desempenhar quanto às demandas sociais - a assunção de sua responsabilidade na formação de qualidade e relevância social dos futuros profissionais.” (p.5).</p> <p>“Exige-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.” (p.5).</p> <p>“A Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do curso e supervisionada pela instituição formadora, conforme previsto no Parecer CNE/CP 28/2001, será organizada de forma a favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira a partir da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional.” (p.10).</p>

	<p>“[...] quer seja pela natureza do fenômeno educativo, que se apresenta em situações diferenciadas impondo constantes e novos desafios, exige que seja inscrita na conduta desses futuros profissionais uma postura investigativa.” (p.16).</p> <p>“Tomando a docência como a base da formação deste curso e entendendo que ela confere sentido e organicidade aos diferentes âmbitos do trabalho pedagógico e às tarefas de suporte pedagógico e de gestão dos diferentes espaços educacionais, busca-se romper com o pressuposto de formação profissional pautado na fragmentação do trabalho pedagógico por meio da divisão entre uma formação voltada para as funções de elaboração e controle desse trabalho e outra para as funções de execução.” (p.22).</p> <p>[...]princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional que será formado por estes cursos (Resolução CNE/CP 2/2015).” (p.24).</p> <p>“Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática.” (p.29).</p> <p>“Desenvolver as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo [...]” (p.30).</p> <p>“Considera-se que os estágios constituam oportunidades para que o futuro profissional possa “acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre[...]” (p.40).</p>
A.4- Professor	<p>“[...]ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem sido reiterado que este se constitui no espaço privilegiado de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, eixo da formação do pedagogo para atuar nas demais funções de ensino[...]” (p.5).</p> <p>“A presente reformulação, portanto, consolida passos que já vinham sendo dados na busca da melhoria da formação de professores para a educação básica [...]” (p.7).</p> <p>“Ao pensar na formação de professores, concordamos com a seguinte afirmação: A prática curricular não pode ficar isolada do restante do curso, ao contrário, deve estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor (UNESP, 2002)”. (p.9).</p> <p>“[...]reproduz na formação inicial do futuro professor uma concepção de trabalho pedagógico que pouco favorece a apreensão, por parte do futuro profissional, da necessidade de uma organização escolar pautada em relações horizontais e coletivas.” (p.22).</p> <p>“O encontro de futuros professores com professores em exercício no contexto escolar deixa em evidência processos formativos que promovem a constituição docente.” (p.23).</p>
A.5- Pedagogo	<p>“[...]as demais diretrizes específicas para a Formação de Professores da Educação Básica, e, com vistas à realização de</p>

	<p>uma formação de qualidade do pedagogo, foram realizadas as alterações à proposta pedagógica do curso aqui apresentadas.” (p.8).</p> <p>“O desenvolvimento de projetos temáticos favorecerá aos futuros pedagogos interagirem com a organização e a cultura institucional da escola, dos sistemas de ensino e demais espaços destinados à oferta da educação básica, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e coletiva para apreensão, mesmo que provisória, da realidade educacional em foco.” (p.12).</p> <p>“[...]entende-se que o Estágio é o componente curricular pelo qual o futuro pedagogo vivenciará o cotidiano do trabalho escolar (no que se refere à docência e à gestão) e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes.” (p.14).</p> <p>“As disciplinas obrigatórias de aprofundamento possibilitam ao aluno o estudo de temas de seu interesse vinculados à atuação do pedagogo.”(p.19).</p> <p>“Os alunos deverão também, no decorrer do curso, cursar disciplinas optativas perfazendo um total de oito créditos, vinculadas direta ou indiretamente à formação do pedagogo[...].”</p> <p>“As disciplinas obrigatórias de aprofundamento e as disciplinas optativas permitem aos alunos o estudo de temas de seu interesse vinculados à formação do pedagogo[...].” (p.20).</p> <p>“a diversificação na formação do pedagogo estará contemplada pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Político Pedagógico do curso.” (p.23).</p> <p>“O Estágio Curricular Supervisionado é a disciplina no âmbito da qual o futuro pedagogo deverá vivenciar o cotidiano do trabalho escolar[...].” (p.40).</p>
A.6- Licenciados em pedagogia	<p>“O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP-Rio Claro destina-se à formação de licenciados em Pedagogia, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência.” (p.29).</p>

### Categoria B. Finalidade da ação do professor como os alunos

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
B.1-exercício da docência	<p>“Se antes as habilitações específicas eram as credenciais exigidas, hoje o exercício da docência e a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia passam a ser os requeridos [...]” (p.4).</p> <p>“[...]alterou os requisitos para provimento de cargo das classes de suporte pedagógico-educacional sendo exigências mínimas, para a ocupação dos referidos cargos, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aliado ao prévio exercício da docência[...].” (p.5).</p> <p>“[...]a docência é a mediação para as demais atividades que envolvem o ato educativo intencional[...].” (p.5).</p> <p>“[...]Parecer CNE/CP n.º 5/2005 que toma a docência como base da formação do licenciado em Pedagogia, compreendendo a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional[...].” (p.5).</p> <p>“[...] 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação</p>

	<p>infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino [...]” (p.13).</p> <p>“[...]como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (p.29).</p> <p>“Organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado.” (p.30).</p>
B.2- Construção e reconstrução de conhecimentos	<p>“A formação de professores quer seja pela natureza do trabalho docente, e sua função nos processos de construção e de reconstrução do conhecimento socialmente acumulado[...]” (p.16).</p>

### Categoria C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica

subcategorias	Unidade de registro/contexto
C.1- Níveis de ensino.	<p>“[...]inúmeras se tornaram as necessidades de reformulação da educação no Brasil, no sentido de adequar os diferentes níveis e modalidades de ensino às novas exigências legais. (p.4).</p> <p>“[...]ampliação da escolarização básica teve, entre outros méritos, o de colocar em evidência o debate sobre a formação do professor para esse nível de ensino, visando melhorar a qualidade da educação exigida pela complexidade do mundo contemporâneo.” (p.5).</p>
C.2- Âmbitos da educação básica.	<p>“[...]A integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica”. (p.8).</p> <p>“Assim, a formação de pedagogo que possa atuar em diferentes âmbitos da educação básica está contemplada pelo Projeto Político Pedagógico do curso[...]” (p.23).</p>
C.3- Educação infantil	<p>“[...]organizado em Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil [...]” (p.14).</p> <p>“Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, com 150 horas de atividades práticas orientadas e supervisionadas na instituição educacional.” (p.15).</p>
C.4- Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	<p>“[...]Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (p.14).</p> <p>“Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 150 horas de atividades práticas orientadas e supervisionadas na instituição educacional.” (p.15).</p>
C.5- Educação escolar básica	<p>[...]formação básica para o desempenho competente das funções de docência, suporte pedagógico e de gestão no campo da educação escolar básica, condição que se pretende oferecer mediante a integração dos conteúdos das atuais habilitações específicas de Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Educação Infantil.” (p.23).</p>
C.6-Esferas de atuação profissional	<p>“[...]tanto pela inclusão de conteúdos e atividades das diversas esferas de atuação profissional [...]” (p.23).</p>
C.7- Modalidades	<p>“[...]em vista das modalidades de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular se darem no período diurno, o desenvolvimento das atividades de Estágios Supervisionados está previsto para o período diurno.” (p.32).</p>

## Categoria D. Definição de escola

subcategoria	Unidade de registro
D.1- Espaço escolar.	<p>“Estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação, oriundas do contato direto com o espaço escolar e o educacional;” (p.10).</p> <p>“[...]os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao aluno vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento escolar.” (p.20).</p> <p>“[...], o estudante defrontar-se-á com questões específicas dos processos de ensino e de aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, que deverá considerar para a elaboração e implementação de projetos de intervenção pedagógica.” (p.41).</p>
D.2- Lócus de investigação e formação.	<p>“A eleição da escola pública como <i>lócus</i> de investigação e de formação.” (p.23).</p> <p>“Eleger a escola pública como local privilegiado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, seus tempos e espaços como recortes para análises e reflexões e suas práticas como fenômenos sobre os quais devem recair nossas atenções é condição para a formação de um profissional da educação escolar que tenha, no compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, para a maioria da população, um de seus principais desafios.” (p.23).</p>

**APÊNDICE F- QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS (IBILCE)- CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/UNESP.**

**Categoria A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia**

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
A.1- Licenciando em Pedagogia	“[...]profissionalizar o Licenciado em Pedagogia para a educação infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação não Escolar, por meio de sólida formação teórico-prática. (p.34).
A.2- Profissionais da educação	“[...]articular tanto a reflexão como a ação sobre os Sistemas e Instituições de Ensino, garantindo aos profissionais da educação uma formação pedagógica interdisciplinar, capaz de superar a qualificação especializada que historicamente determinou a fragmentação do trabalho de apoio escolar (Administração, Supervisão e Orientação Educacional).” (p.34).
A.3- Pedagogo	“[...]integrar os estágios na dinâmica da formação do pedagogo e na totalidade do curso, articulando os eixos do ensino, pesquisa e extensão.” (p.34). “Definição da profissão de pedagogo.” (p.34). “[...]o pedagogo é o profissional capacitado a atuar na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo o ensino como base de sua formação e identidade profissionais.” (p.35).

**Categoria B. Finalidade da ação do professor como os alunos**

Subcategorias	Unidade de registro/contexto
B.1- utilizar diferentes linguagens e conhecimentos.	“[...]aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (p. 35). “[...]utilizar, com propriedade, instrumentos próprios de conhecimentos pedagógicos e científicos.” (p.35).

**Categoria C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica**

subcategorias	Unidade de registro/contexto
C.1- Crianças de 0 a cinco anos.	“[...]compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de modo a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras.”(p.35).
C.2- Crianças do ensino fundamental.	“[...]fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização em idade própria.” (p.35).

C.3- Níveis do processo educativo.	“[...]trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” (p.35).
C.4- Educação básica.	“[...]480 horas dedicadas aos Estágios na Educação Básica e em ambientes não- escolares.” (p.37).
C.5- Educação infantil.	“[...]Será assegurado o reingresso dos alunos que iniciaram o curso em 2004 e 2005 (Estrutura Curricular Antiga), para complementação em “Educação Infantil”. (p.46).
C.6- Anos Iniciais.	“[...]pretende-se que o curso proporcione aos alunos o estudo articulado dos conteúdos e metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento que serão trabalhadas por eles nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p.66).
C.7- Níveis de ensino.	[...]no caso dos estágios relativos à gestão escolar, as especificidades no que se refere aos níveis de ensino em que serão realizadas as atividades foram mantidas, pois considera-se que essa divisão facilita o estudo das questões específicas da gestão em cada nível de ensino e facilita, também, a supervisão dos estágios, já que os alunos estagiam todos em escolas ora de Educação Infantil, ora de Ensino Fundamental (anos iniciais) [...]” (p. 68).

#### Categoria D. Definição de escola

subcategoria	Unidade de registro
	Não foram encontradas unidades de registro



**APÊNDICE G- QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE ARARAQUARA, BAURU, MARÍLILA, PRESIDENTE PRUDENTE, RIO CLARO E SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.**

	SUBCATEGORIAS	1	2	3	4	5	6
Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	Profissional da educação	X	X	-	-	X	X
	Profissionais	X	X	X	X	X	-
	Pedagogo	X	X	X	X	X	X
	Professor	X	X	-	X	X	-
	Professores para as séries iniciais	X	-	-	-	-	-
	Professores para a educação infantil	X	-	-	-	-	-
	Professores para alunos com necessidades especiais	X	-	-	-	-	-
	Professores em educação especial	X	-	-	-	-	-
	Licenciado	X	-	-	-	-	-
	Educador	X	X	-	X	X	-
	Educador infantil	X	-	-	-	-	-
	Docente	-	-	X	-	-	-
	Professor/polivalente	-	-	-	X	-	-
	Pedagogo/professor polivalente	-	-	-	X	-	-
	Gestor Educacional	-	-	-	X	-	-
Licenciados em Pedagogia	-	-	-	-	X	X	
Finalidade da ação do professor com os alunos	Garantir aprendizagem	X	-	-	-	-	-
	Trabalho em sala de aula	X	-	-	-	-	-
	Resolução de problemas	X	-	-	-	-	-
	Ensino	X	-	-	-	-	-
	Cuidar e educar	X	-	-	-	-	-
	<b>Ministrar aula</b>	-	-	X	-	-	-
	Desenvolver o currículo	-	-	-	X	-	-
	Mediador	-	-	-	X	-	-
	Promover a educação estética	-	-	-	X	-	-
	Exercer a docência	-	-	-	X	X	-
	Construção e reconstrução de conhecimentos	-	-	-	-	X	-
	Utilizar diferentes linguagens e conhecimentos.	-	-	-	-	-	X
	Níveis da escola	X	-	-	-	-	-
	Níveis de atuação	X	-	-	-	-	-
	Modalidades institucionais	X	-	-	-	-	-
	Nível de educação	X	-	-	-	-	-

	Etapas	X	-	-	-	-	-
	Etapas de formação	X	-	-	-	-	-
	Etapas educacionais	X	-	-	-	-	-
	Crianças de zero à cinco anos	-	-	X	-	-	X
	Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	-	X	-	-	X
	Áreas de atuação	-	-	-	X	-	-
	Educação da Infância de 0 a 12 anos	-	-	-	X	-	-
	Escola de educação infantil e anos iniciais	-	-	-	X	-	-
	Educação Infantil	-	-	-	X	X	-
	Níveis de ensino.	-	-	-	-	X	X
	Âmbitos da educação básica.	-	-	-	-	X	-
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	-	-	-	-	X	X
	Educação escolar básica	-	-	-	-	X	-
	Esferas de atuação profissional	-	-	-	-	X	-
	Modalidades	-	-	-	-	X	-
	Níveis do processo educativo.	-	-	-	-	-	X
Educação básica.	-	-	-	-	-	X	
D. Definição de escola	Espaço da educação escolarizada	X	-	-	-	-	-
	Espaço de difusão dos bens culturais	X	-	-	-	-	-
	Espaço de prática pedagógica	-	X	-	-	-	-
	Espaço de humanização	-	X	-	-	-	-
	Organização complexa de promoção da educação e cidadania.	-	-	-	X	-	-
	Espaço escolar	-	-	-	X	X	-
	Lócus de investigação e formação.	-	-	-	-	X	-

Fonte: Projeto Político Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, da UNESP dos câmpus Araraquara (1), Bauru (2), Marília (3), Presidente Prudente (4), Rio Claro (5), São José do Rio Preto (6).

**APÊNDICE H- QUADRO DAS SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE ARARAQUARA, BAURU, MARÍLILA, PRESIDENTE PRUDENTE, RIO CLARO E SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.**

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de Araraquara.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1- Profissional da educação
	A.2- Profissionais
	A.3- Pedagogo
	A.4- Professor
	A.5- Professores para as séries iniciais
	A.6- Professores para a educação infantil
	A.7- Professores para alunos com necessidades especiais
	A.8- Professores em educação especial
	A.9- Licenciado
	A.10- Educador
	A.11- Educador infantil
	A.12- professor/educador
B. Finalidade da ação do professor com os alunos	B.1- Garantir aprendizagem
	B.2- Trabalho em sala de aula
	B.3- Resolução de problemas
	B.4- Ensino
	B.5- Cuidar e educar
C. Denominação da organização da educação básica	C.1- Níveis da escola
	C.2- Níveis de atuação
	C.3- Modalidades institucionais
	C.4- Nível de educação
	C.5- Etapas
	C.6- Etapas de formação
	C.7- Etapa educacional
D. Definição de escola	D.1- Espaço da educação escolarizada
	D.2- Espaço de difusão dos bens culturais

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. (ARARAQUARA, 2006)

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de Bauru.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1- Profissional da educação
	A.2- Profissionais
	A.3- Pedagogo
	A.4- Professor
	A.5- Educador
D. Definição de escola	D.1- Espaço de prática pedagógica
	D.2- Espaço de humanização

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. (BAURU, 2014).

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de Marília.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1-Profissionais
	A.2-Pedagogo
	A.3- Docente
B. Finalidade da ação do professor como os alunos	B.1- Ministras aulas
C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica	C.1- crianças de zero à cinco anos
	C.2- crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
D. denominação de escola	Não foram encontrados unidades de registro nesta categoria.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Pedagogia Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília. (Marília, 2006).

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de Presidente Prudente.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1-Profissional da educação
	A.2-Profissionais
	A.3-Pedagogo
	A.4-Professor
	A.5-Educador
	A.6-Docente
	A.7-Professor Polivalente
	A.8-Pedagogo/professor polivalente
	A.9-Gestor educacional
B. Finalidade da ação do professor como os alunos	B.1- Desenvolver o currículo
	B.2- Mediador
	B.3- Promover a educação estética
	B.4- Exercer a docência
C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica	C.1-Áreas de atuação
	C.2- Educação da Infância de 0 a 12 anos
	C.3- Escola de educação infantil e anos iniciais
	C.4-Educação Infantil
D. Definição de escola	D.1- Organização complexa de promoção da educação e cidadania.
	D.2-Espaço escolar

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Pedagogia da da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de Rio Claro.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1- Profissional da educação
	A.2- Educador
	A.3- Profissional
	A.4- Professor

	A.5- Pedagogo
	A.7- Licenciados em pedagogia
B. Finalidade da ação do professor como os alunos	B.1-exercício da docência
	B.2- Construção e reconstrução de conhecimentos
C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica	C.1- Níveis de ensino.
	C.2- Âmbitos da educação básica.
	C.3- Educação infantil
	C.4- Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
	C.5- Educação escolar básica
	C.6-Esferas de atuação profissional
	C.7- Modalidades
D. Definição de escola	D.1- Espaço escolar.
	D.2- Lócus de investigação e formação.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso em licenciatura plena em pedagogia do Instituto de Biociências-Campus de Rio Claro/Unesp (RIO CLARO, 2017).

Quadro das categorias com as subcategorias correspondentes referentes ao PPP de São José do Rio Preto.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do profissional formado pelo curso de pedagogia	A.1- Licenciando em Pedagogia
	A.2- Profissionais da educação
	A.3- Pedagogo
B. Finalidade da ação do professor como os alunos	B.1- utilizar diferentes linguagens e conhecimentos.
C. Denominação da organização da educação dentro da educação básica	C.1- Crianças de 0 a cinco anos.
	C.2- Crianças do ensino fundamental.
	C.3- Níveis do processo educativo.
	C.4- Educação básica.
	C.5- Educação infantil.
	C.6- Anos Iniciais.
	C.7- Níveis de ensino.
D. Definição de escola	Não foram identificadas unidades de registro.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso em Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)- Câmpus de São José do Rio Preto/Unesp. (S.J RIO PRETO, 2017).