

Eixo Temático 4 – Formação de Professores

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Elaine de Oliveira Barbosa – UPE (autora)**

**Mônica Gadêlha Gaspar – UPE / UFRN (co-autora)**

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo investigar qual a influência da formação inicial de professores da Educação Infantil. A referida temática passa a ser objeto de estudo durante as observações da prática pedagógica de professores para elaboração de um relatório investigativo como atividade da disciplina de Estágio Supervisionado. Tendo em vista o caráter de surgimento da Educação Infantil, a prática desses profissionais fica em uma linha tênue entre o cuidar e o educar na infância, em que seus papéis se confundem entre mãe e educadora. Assim, indagamos: qual a influência da formação inicial e/ou continuada na prática docente de professores da Educação Infantil? Para responder a essa questão, estabelecemos um diálogo com os estudos de Alves (1996), Micarello (2005), Raposo (1996) e, como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação direta e participante, bem como a entrevista não-diretiva. A análise dos dados leva-nos a questionar os saberes que são produzidos na universidade e chegam ao curso de formação de professores esvaziados de sentido, esquecendo-se que o ser humano é dotado de racionalidade, e como tal, capaz de refletir.

**Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Prática Pedagógica.**

## INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação infantil surgiu como temática de investigação durante o trabalho realizado com a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As perspectivas de formação e de investigação da disciplina deram origem a um relatório investigativo (ou artigo) intitulado “Os significados da docência na Educação Infantil”. Este objeto de estudo tem sido nosso alvo de pesquisa na intenção de acentuar a necessidade de uma prática pedagógica na educação infantil que não se limita apenas ao cuidar, esquecendo-se dos aspectos educacionais.

Após algumas reflexões sobre o estudo realizado e a partir das leituras sobre a formação de professores, resolvemos, posteriormente, questionar como se dá essa formação, em que modelos ela se apóia, porém, a nível médio, de acordo com a proposta de estágio do curso de Pedagogia.

A perspectiva de estágio aqui desenvolvida possibilita uma reflexão a partir da realidade, o que, Lima e Pimenta (2008), parafraseando Schön, afirmam ser uma proposta de

formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática (p.48).

Segundo Lima e Pimenta (idem), atividades deste cunho têm a finalidade de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará (p.45). Busca na sua essência, possibilitar a relação entre a teoria, apreendida no curso de formação, no nosso caso, curso de Licenciatura em Pedagogia, e a prática, nas escolas campo de estágio.

De forma geral, o norte investigativo das duas investigações foi a aplicabilidade das teorias de Piaget e Vygotsky, de mister importâncias na Educação Infantil. Considerando os resultados da primeira pesquisa, onde, apesar de a professora possuir formação adequada, ainda encontrava-se sem um norte teórico que subsidiasse a sua prática, concluímos (momentaneamente) que o problema estaria então, no translato das informações.

Assim, indagamos: como as teorias da aprendizagem são tratadas em sala de aula? O discurso do professor é algo simplesmente teórico, ou, ele busca relacioná-lo à futura prática profissional de seus alunos? Para estes questionamentos acima, buscamos

identificar os modelos presentes na prática dos professores das disciplinas Psicologia da Educação e Educação Infantil, no Curso Normal Médio

## **1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CENTRAIS**

### **1.1. Algumas palavras sobre a Educação Infantil**

Na sociedade medieval, segundo *Philippe Aries*, o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, mas sim, tem haver com a consciência da particularidade infantil – o que a distingue do adulto (GHIRALDELLI, 1997).

Só depois, com a Revolução Industrial, no século XVIII, e conseqüentemente, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, foram pensadas em escolas para esse nível de ensino. No Brasil, os primeiros estabelecimentos surgiram no final do século XIX (sob pressão dos trabalhadores urbanos), e até 1920, possuíam um caráter exclusivamente filantrópico, de difícil acesso.

A partir dessa década, começou a luta pela democratização do ensino, e, em 1930, o Estado se comprometeu em buscar incentivos que viria colaborar com a proteção da infância. É nesta época que surgem diversos órgãos com esse propósito, e, em 1950, havia uma forte tendência médico – higiênicas em um destes órgãos – O *Departamento Nacional da Criança*, que, posteriormente desaparece.

Com esta pequena retrospectiva histórica, verifica-se que idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, mas modificava-se “a inserção e o papel social, da criança na sua comunidade” (KRAMER, 2006).

#### **1.1.2. A criança na Legislação Brasileira**

A Constituição Brasileira, em seu artigo 208, mais especificamente no inciso IV, versa sobre o dever do estado na garantia de Educação Infantil em creche e pré-escolas às crianças de até 5 anos de idade (BRASIL, 2005). Já o artigo 211, no parágrafo 2º, determina que, a *educação infantil* é prioridade dos municípios.

Vale destacar, também, o artigo 7º, que no inciso XXV, garante “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas”. O artigo 227 trata, de forma mais abrangente, os direitos das crianças brasileiras:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária.

No mais, existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que versa apenas sobre direitos garantidos a estes seres.

Voltando-se mais para o aspecto educacional, o artigo 29 da LDB, conceitua a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, e, alterada pela Lei 11.114, aponta que àquela deve atender às crianças de até 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

## **1.2. O curso de formação de professores: uma abordagem histórica**

A educação, em seu caráter formal, iniciou-se no Brasil, com a chegada dos jesuítas em 1549. Entretanto, “apenas em meados do século XIX é que começam a surgir as primeiras Escolas Normais para formação de professores” (PERNAMBUCO, 2006, p.8).

Segundo Barbosa,

A Reforma Pombalina atrelada aos seus Estudos Menores, formadas pelas aulas de *ler, escrever e contar* tratou de realizar concursos para a contratação de professores (estando o primeiro deles datado em 1760, na cidade do Recife – Pernambuco), contudo, não era exigida qualquer formação, mas quem se dispusesse, elevaria seu *status* de plebeu a nobre (2009, p.9).

Com a Constituição do Império, em 1824, e com o Ato Adicional, em 1834, visualizam-se algumas medidas para o “preparo” do “professor primário”. Na época, institucionalizaram-se as Escolas Normais em Niterói (1835), Bahia (1837), Ceará (1845) e São Paulo (1846). No entanto, essa escola possuía *caráter elitista*, atendia apenas a clientela feminina até meados de 1950, e sua finalidade maior era de preparar mães de família e não professoras (PERNAMBUCO, 2006).

Nos anos 50, a expansão do capitalismo e a conseqüente mão-de-obra qualificada, “delegada” a preparação para o trabalho como uma das funções da escola. O que, foi incorporado a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 4.024/61.

Em decorrência da segunda LDB, Lei nº 5.692/71, *as Escolas Normais foram extintas, e, em seu lugar, instituíram a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau* (BARBOSA, 2009, p.9). E *teve como marco principal a profissionalização universal e compulsória* (PERNAMBUCO, 2006, p.9).

Com a promulgação da terceira LDB, Lei nº 9.394/96 houve um redirecionamento na formação de professores para a Educação Básica, o que é tratado no artigo 62:

A formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica deverá ser em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e instituições superiores de educação,

admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

### **1.2.1. O curso normal médio em questão**

O curso Normal Médio, hoje responsável pela formação de professores em nível médio, *com caráter profissionalizante, deverá levar em consideração as mudanças sociais, as especificidades do exercício da docência, a postura crítica e reflexiva diante do fazer pedagógico, realizando-o de maneira autônoma e constante articulação entre teoria e prática* (PERNAMBUCO, 2006, p. 7).

Nesta medida, a preparação profissional passa a ter papel importante no atual contexto de desenvolvimento social, possibilitando ao aluno experimentar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário (idem, p.12).

Em consonância com o artigo 5º da Resolução nº 02/99 – CEB/CNE, os cursos Normais, por serem de nível médio, devem contemplar a construção de competências gerais para este nível de ensino, além das que se referem à formação docente.

A partir de então, foi incorporado dois núcleos de formação profissional – *Organização e Gestão da Educação Escolar e Prática*. O primeiro,

Tem como objeto de estudo as relações estabelecidas entre a sociedade e a educação, através de mudanças normativas, práticas organizativas dos vários níveis do sistema nacional de ensino, no conjunto dos conteúdos que orientam a gestão da Educação Básica Nacional” (PERNAMBUCO, 2006, p.20).

O último

É voltado para o estudo do saber e do fazer pedagógico, frente às novas exigências educacionais situadas no contexto de mudanças na sociedade. Busca desenvolver atitudes de reflexão sobre a ação, bem como de interação, de maneira a articular os fundamentos teóricos às situações reais do cotidiano escolar (idem, ibidem).

No mais, o curso normal médio, com duração de 4 anos, tem como objetivo principal preparar professores em uma amplitude que os permita *assegurar o diálogo entre suas especificidades, direcionando o olhar sobre os saberes escolares, numa visão global e articulada à prática social* (PERNAMBUCO, 2006, p.20).

## **1.3. O curso de formação: os modelos de ensino de professores e a prática pedagógica**

### **1.3.1. Abordagem Histórica: do tradicional ao sócio interacionismo**

Segundo Ghiraldelli (1987, p.31),

No período de transição do Império para a República, chegaram ao país as teorias científicas do positivismo. Junto delas vieram idéias pedagógicas americanas e alemãs (hebartismo) [...] O amálgama

formado pelas teorias educacionais ligadas às idéias americanas e alemãs e à velha tradição pedagógica jesuítica forjou aquilo que conhecemos como Pedagogia Tradicional brasileira.

Nessa abordagem, segundo Aranha (1996), o professor é tido como detentor do saber e da autoridade, sendo sempre “um modelo a ser seguido”. Há uma relação hierárquica, onde, o aluno é reduzido a um simples receptor da tradição enciclopédica. Em relação aos métodos, baseiam-se na exposição verbal e análise (feitas pelo professor) e a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

A aprendizagem baseia-se no treino, reforçado pelas punições, notas baixas e classificações. No geral, preocupa-se com as grandes obras literárias, científicas e artísticas (GHIRALDELLI, *ibidem*). Por essa característica - caráter essencialmente intelectualista, recebeu duras críticas da *escola nova*.

A *Escola Nova* surge no final do século XIX, trazendo o aluno para o centro do processo educativo, preocupando-se, em suma, com o psicológico da criança. Nessa perspectiva, valoriza-se o processo em detrimento do produto. O professor, de transmissor, passa a ser “facilitador da aprendizagem” de um aluno ativo, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação (ARANHA, 1996, p.168). Aqui, o importante é “aprender a aprender” (GHIRALDELLI, 1987, p.25).

Também recebeu críticas, esta de agora, pelo fato de supervalorizar a criança e conseqüentemente, depreciar o adulto – minimizando ou quase extinguindo o papel do professor.

Com o objetivo de “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (GHIRALDELLI, 1987, p.36), surge, após o golpe de 1964, a tendência *tecnicista*. Em linhas gerais, procura adaptar o indivíduo ao trabalho. E para alcançar tal objetivo, fornece ao aluno princípios científicos, onde a objetividade não “abre espaço” para a subjetividade. Estes conteúdos são planejados por *técnicos*, que só pra ressaltar, vivem fora da realidade escolar, e ao professor, basta apenas executar “em sala de aula aquilo que foi projetado fora dela” (ARANHA, 1996, p.175). Os meios didáticos utilizados são os mais modernos possíveis – *slides*, *data show*, filmes, comutadores e outros.

Passando pelas *Teorias Antiautoritárias (pedagogias não-diretivas e institucionais)*, influenciadas direta e indiretamente pelas teorias descritas, esta, por sua vez, “evita toda e qualquer hierarquia que propicie o exercício do poder” (ARANHA, 1996, p.182); e logo depois, pelas *Teorias Crítico-Reprodutivistas* ( a teoria da

*Violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron; a teoria da *Escola como aparelho ideológico do Estado*, de Althusser; a teoria da *Escola dualista*, de Baudelot e Establet), que, no geral, afirmavam que, “em vez de democratizar, a escola *reproduz* as diferenças sociais, perpetua o *status quo* e, por isso, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva” (ibidem, p.188), chega-se à teoria de *Desescolarização da sociedade*, proposta por Illich, que via nesta, a “saída” para a libertação humana” (ARANHA *apud* ILLICH, 1996).

Por fim, surgem as teorias *Construtivistas*, que concebem a aprendizagem pela *interação social*. Destacam-se, principalmente, os estudos de Jean Piaget (*Epistemologia Genética*) e os de Lev Vygotsky (*Sóciointeracionismo*).

A Epistemologia Genética de Piaget considera a inteligência como o principal meio de adaptação humana e compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto. Aqui, o desenvolvimento se dá através de *estágios* (Sensório-motor; Pré-operacional; Operações concretas e o de Operações formais). Essa divisão não é arbitrária, mas antes, corresponde a critérios bem definidos de acordo com a faixa etária, que é relativa.

Já Vygotsky, concebe o sujeito como um ser eminentemente social e cultural, e o conhecimento, como produto desse meio. Um conceito digno de nota nesta teoria é a importância dada à relação e a interação com outras pessoas na origem dos processos de aprendizagem e conhecimento humano.

Diante dessas afirmações, é impossível (ou pelo menos deve ser) pensar em educação sem considerar a gama de informações e saberes das mais diversas teorias educacionais anteriormente descritas.

#### **1.4. A psicologia e a formação de professores**

Segundo Raposo (1996),

A psicologia encontra-se como uma das disciplinas que precisa ajudar o professor a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes - fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (p.2).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de psicologia no curso de formação de professores precisa superar a simples apresentação de teorias desvinculadas dos problemas reais da prática pedagógica.

A mesma autora diz que a psicologia representa “um eixo importante na formação do professor”, e, como tal, deve partir das questões educacionais, tornando-as

objeto de investigação, e analisá-los nas perspectivas dos conteúdos e métodos psicológicos, com foco no retorno ao ponto de partida, que é, afinal, a prática pedagógica (1996, p.4).

Em pesquisa realizada com alunos do curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização (PIE), na Universidade de Brasília (UNB), Raposo (*idem*), concluiu, segundo as falas dos cursistas, que no ensino de psicologia é mister refletir sobre a prática no processo de construção do conhecimento.

### **1.5. Necessária busca entre a superação do hiato teoria e prática na educação infantil**

Micarello (2005) faz referências *A professores que afirmam ter se formado na prática, no próprio exercício das atividades profissionais que, tendo uma formação “teórica”, não conseguem traduzir a teoria em mudanças significativas na prática* (p.141).

E, no que diz respeito à educação infantil, vemos, fortemente, uma cultura arraigada entre papéis de mãe/educadora, o que faz ser relegado a segundo plano, a preocupação com uma prática pedagógica baseada em algum construto teórico.

Contudo, precisa-se pensar que o acesso à teoria não é tudo. Cabendo ao “formador de formadores” propiciar reflexões a respeito do conhecimento historicamente construído. Discursos de professores trazidos por esse autor, culpam o *próprio professor por não colocar em prática o que prevê a teoria e por não assumir, de certa forma, sua responsabilidade com a mudança por comodismo* (p.144).

No entanto, o mesmo autor trata da necessidade de se problematizar a teoria em busca de seu “poder transformador”, que, segundo aquele, está diretamente *relacionado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática* (p.144).

Com isso, pensar as relações entre teoria e prática na formação do professor que atua/atuará na educação infantil requer algumas considerações: na formação inicial, qual o espaço é dado às reflexões para a reconstrução da teoria e a reformulação da prática? Qual o lugar dado à infância como categoria cultural, histórica e social na produção dos saberes que fundamentam a formação do professor de educação infantil?



## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder a questão central de como acontece a formação de professores para atuar na Educação Básica, mais especificamente na primeira etapa - a Educação Infantil -, e alcançar o objetivo proposto, traçamos um caminho metodológico para obtenção dos dados. Para tanto, a opção metodológica se fundamenta na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, referenciada principalmente em Alves (1996), Micarello (2005), Raposo (1996).

Os campos empíricos investigados foram as aulas de Educação Infantil (Pré II), de uma EM de Bom Jardim – Pernambuco e as aulas de Educação Infantil e de Psicologia da Educação, em uma Escola Estadual localizada no mesmo município.

A pesquisa se desenvolveu através de observações diretas, que, segundo Michaliszyn e Tomasini *apud* Cook (2007, p.52), “permite tomar nota do comportamento de uma pessoa ao mesmo em que esta atua espontaneamente”, e, seguindo a tipologia de nomeação, enquadra-se na direta e participante, sendo os fatos observados diretamente no local (cotidiano) onde ocorreram (*ibidem*).

As observações feitas no primeiro campo empírico (E.I) ocorreram no período de cinco dias, sendo quatro de observações e uma regência, com carga horária de quatro horas diárias, totalizando vinte horas de estágio. No mais, foram registradas em um diário de classe, com o objetivo de análise *in posteriori*. Já as do outro campo (N.M) ocorreram no período de seis dias, sendo cinco de observações e um de regência, totalizando vinte e sete horas de estágio. E a exemplo das outras, também foram registradas em diário de classe..

Além destas, realizou-se também três entrevistas, que se deram de forma dirigida, com roteiro preestabelecido (*ibidem*), estando às questões girando em torno da temática *formação de professores*, que foram transcritas para análise.

### **3. A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O próprio caráter de surgimento da Educação Infantil – assistencialista, hospitalar, higiênico, entre outros, têm suscitado debates a respeito da formação que devem receber os profissionais para atuarem nessa área.

Vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não possuem formação adequada para atuar na área. E isso acarretado, por muitas vezes, pelos paradigmas preconceituosos que permeiam a área.

O que significa ser professor (a) de crianças pequenas? Que significados são atribuídos ao seu trabalho docente? E sua formação, contribui na prática diária? É muito importante? Pensando responder a essas e a outras questões pertinentes a área, a presente pesquisa foi proposta, e, vale a pena considerar as respostas (ou mais perguntas) encontradas.

#### **3.1. Mãe ou professora? Considerações a respeito do exercício profissional (ou vocacional?).**

No que se refere à formação, a professora entrevistada possui Magistério, Pedagogia (através do PROGRAPE) e Especialização em Psicopedagogia. O que é consideravelmente importante em Alves (2006),

A delimitação da especificidade da educação infantil e a discussão sobre suas funções acabam vinculando-se à definição de um perfil dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. Das finalidades e objetivos educacionais decorrem expectativas para o trabalho do educador da infância e projetam-se características, atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à atuação (p.5).

Por outro lado, não se pode esquecer de que em se tratando da educação de “crianças pequenas”, a sociedade tratou de definir o perfil destes profissionais – sexo feminino, caridosa, simpática, que tem amor às crianças, vocação e dom para exercer a profissão, relegando à educação infantil como tarefa de *tios* e *tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, bastando apenas ter boa vontade e afinidade com crianças pequenas. O que, conseqüentemente, preenchem as atribuições de mãe/educadora nata (ibidem).

##### **3.1.1. Amor à profissão é o bastante? Contribuição (ões) da formação na prática docente.**

Em relação à formação da professora entrevistada, faz-se necessário algumas considerações sobre em que àquela contribui em sua prática de sala de aula.

Sabe-se que *Piaget* e *Vygotsky* são dois grandes marcos no que se trata do estudo do desenvolvimento humano, o que, leva-nos a acreditar que todo e qualquer curso de formação deve se dispor a estudar esses teóricos e claro, a aplicação prática de suas teorias.

Há também outros saberes bastantes importantes no que diz respeito à reflexão que deve ser feita nos cursos de formação de professores, dentre eles, destacamos:

- A concepção pedagógica na qual o professor norteia sua prática – tradicional, construtivista, entre outras;
- A concepção de mundo que o educador deve ter, e com ela,
- A concepção de homem que pretende formar.

No que se trata da influência da formação na prática docente, a entrevistada afirma que “faz uso de algumas coisas” que aprendeu, no mais, costuma trabalhar com modelos mais antigos, que deram certo em outras turmas, pois como possui muitos anos de experiência, já fez uso desses por outras vezes. O que de fato, faz-nos pensar onde ficam a *singularidade* e o *respeito* à aprendizagem de cada um, pois, como sabemos *modelos tradicionais* não levam em consideração essas particularidades.

***“Amo muito o que faço, gosto demais deles. Sinto que tenho dom para isso, e em relação ao salário, a gente tira por alto, né (sic)? Não adianta fazer o que a gente não gosta”.*** Afirma a professora, ao ser interrogada se para ser um bom profissional é preciso amar o que faz.

A respeito das teorias de *Piaget* e *Vygotsky*, a educadora mostrou não ter domínio sobre estas, ao dizer que ***“usa algumas coisas de Piaget e Vygotsky, como por exemplo, dinâmicas e trabalho com sucatas”.***

No entanto, é preciso que deixar claro que tais apreciações não engessam o perfil do professor de educação infantil do município de Bom Jardim. A proposta foi de apenas (e somente apenas) repensar em que aspectos a formação influencia na prática pedagógica.

A formação da docente pesquisada – *Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia* é animadora para quem defende a postura de profissionais capacitados para atuarem na área, mas desoladora quando se têm em mãos dados já comentados. O que nos deixou as seguintes questões:

- Se a formação está em consonância com o desejado, onde está o erro?
- Será difícil trazer as contribuições de Piaget e Vygotsky para a sala de aula?
- Se realmente o é, por que então estudá-los?

### 3.2. A prática pedagógica do formador de formadores

As professoras observadas no curso normal médio, aqui denominadas como *professora A* e *professora B*, têm formação em Pedagogia, adequada para lecionar disciplinas pedagógicas no curso normal.

No entanto, Gugik (2007) em pesquisa realizada, afirma que um dos problemas com o trabalho nesta disciplina é o “fato de muitos educadores, titulares da disciplina, não serem psicólogos formados – repassando aos futuros professores os vieses epistemológicos presentes em sua formação” (p.3).

Apesar de relatarem as dificuldades encontradas no trabalho com a disciplina, a *professora B* diz que busca subsídios teóricos na internet e também comprando livros. A *professora A* diz que sua formação inicial não lhe preparou o bastante para ensinar psicologia. E demonstra ter dificuldade em acessar bibliografias especializadas, novas metodologias de ensino e relacionar a teoria e a prática. Ou seja, segundo Gugik (2007) “apresenta as mesmas dificuldades de seus próprios alunos” (p.57). Ela ainda afirma ter autores que evidenciam este problema “à precariedade da formação diversificada inicial, oferecida aos educadores” (p.62).

No entanto, se a formação inicial do educador deixou lacunas, ele deveria receber apoio dos coordenadores pedagógicos da escola e do próprio sistema de ensino, já que a formação continuada é um direito garantido em lei. Porém, a *professora B* afirma que o tema não é abordado nas capacitações oferecidas pela escola.

A respeito disso, Orsolon (2007) afirma que o coordenador deve assumir a postura de um profissional formador, entendida “como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores” (p.25). Esse trabalho em conjunto objetivará a realização da principal função social da escola – a aprendizagem de seus alunos.

No que diz respeito à importância dada às teorias do desenvolvimento de *Piaget* e *Vygotsky*, ambas as professoras consideram-nas importantes. A *professora A*, afirma que *essas teorias são muito importantes, já que auxiliam a entender as fases das crianças*. E a *professora B*, em consonância com os estudos de Alves (2006), diz que *é necessária a toda e qualquer formação de professores. Não dá para pensar em educação infantil sem Piaget e Vygotsky*.

Na análise da anotação que foi escrita no quadro pela aluna, conforme pedido da professora percebe-se que tudo é muito superficial, tendo em vista que a Teoria Behaviorista é algo muito complexo.

Percebe-se que mesmo sendo uma turma de formação de professores, persistem por parte da educadora, práticas descomprometidas com a formação destes. Longe da idéia de denunciar tais posturas, talvez o desinteresse dos alunos (como a *professora A* afirma) pela disciplina se explique por estas questões.

É complicado conceber um ensino de psicologia que prioriza a escrita superficial de conteúdos. Sem contar que muitos alunos nem se quer copiam. Alguns ficam de costas para o quadro cuidando de sua estética (como por exemplo, fazendo unhas) e outros conversando sobre moda.

Em um futuro exercício da prática docente, com se comportarão estes alunos? De que conhecimentos teóricos lançarão mão? Provavelmente, irão repetir a prática de seus professores.

Ao analisar as aulas da professora B, é possível constatar que esta se utiliza de práticas inovadoras, que procuram a todo o tempo, envolver os alunos (seminários e paródias). E, pela observação feita nos conteúdos abordados, vê-se que são de grande relevância.

No entanto, em ambas, constatamos a falta de reflexão por parte dos educandos. As professoras buscam repassar os conteúdos sem relacioná-lo com a realidade prática encontrada na vida profissional desses futuros educadores. Como se a teoria fosse algo desvinculado da prática.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do que foi exposto em todo o trabalho, é possível questionar a formação de professores, principalmente no que diz respeito às teorias educacionais e de desenvolvimento da criança, pois, vale ressaltar que não compreendemos uma prática de ensino que não se baseie na discussão destas. As entrevistas, as observações, bem como as conversas informais, revelaram-nos que, um dos grandes problemas na formação dos professores, é a relevância dada a um “saber que não se sabe”. Agora, entendemos que o “nó” da não modificação das práticas apesar do acesso às teorias está no modo em que essas teorias são “repassadas”.

É bastante indagador o fato de um professor com formação específica não trazer à sua prática de ensino as teorias que foram estudadas enquanto se preparava para o exercício da profissão. No entanto, é preciso questionar que tipos de “saber” estamos tratando. Saber que é produzido nas universidades e que chega às salas de aula dos cursos de formação de professores, esvaziado de sentido, esquecendo-se que o ser humano é dotado de racionalidade, e como tal, capaz de refletir.

Na formação de professores, se faz necessário entender que teoria e prática são indissociáveis. Visto que, a teoria é um conjunto de regras aplicáveis, e, portanto, práticas. E a prática é um ato objetivo que se realiza de acordo com princípios.

Com isso, chamamos atenção para a necessidade da formação de profissionais reflexivos. Profissionais que atuem frente aos desafios impostos pela prática educativa e antes disso, que analisem criticamente as teorias às quais estão expostos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. On line. Disponível em <http://www.anped.org.br>  
Acesso em 15/09/2010

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BARBOSA, Elaine de Oliveira. **A influência da formação inicial e/ou continuada na prática docente do profissional da educação infantil: um estudo de caso**. Nazaré da Mata: *mimeo*, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Vade mecum acadêmico de direito. Organização Anne Joyce Angher. 2.ed. São Paulo: Rideel, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Projeto Hora de Fazer Valer, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br> visitada em 25/04/2010.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.

GHIRALDELLI, Paulo. **Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação**. In \_\_\_\_\_ (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GUGIK, Michelle Domit. **Análise curricular dos conteúdos de psicologia aplicada ao curso normal**. Disponível em [http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2007/Vol\\_2/V-Analisecurricular.pdf](http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2007/Vol_2/V-Analisecurricular.pdf) visitada em 16/03/2010.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena e PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio: diferentes concepções.** In \_\_\_\_\_ Estágio e Docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo, SP: Ática, 2005.

MICHALISZYN, Mario Sergio e TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos.** 3. ed. Revisada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da escola.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança, 6ª edição. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura. **Princípios e concepções para formação de docentes – Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental do Estado de Pernambuco.** Recife, maio de 2006.

RAPOSO, Mirian. **A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1667--Int.pdf> visitada em 16/03/2010.