

# APRENDER A ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lucinéia Maria Lazaretti<sup>1</sup>  
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes<sup>2</sup>  
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>3</sup>

## RESUMO

O objetivo com o presente texto foi promover a reflexão sobre o papel da universidade na formação do professor de Educação Infantil, enfatizando o papel do estágio nesse processo formativo. Diante desse objetivo, foi desenvolvido um estudo bibliográfico, ancorado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, associado a um relato de experiência de estágio do Curso de Pedagogia de uma instituição pública do interior do Paraná. Entende-se que a Universidade deve ser o *locus* privilegiado para a formação do professor, pois garante acesso a conteúdos gerais e específicos que lhe permitem compreender a concepção de criança, os processos de aprendizagem e desenvolvimento, o planejamento, a organização do ensino e a rotina escolar. Concomitantemente, a escola básica é um espaço de interlocução com a instituição formadora, que explicita, coletivamente, conhecimentos, habilidades e projetos que possam problematizar e assegurar um ensino que promova aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças. O processo formativo evidenciou os desafios na formação e ação do professor, decorrentes da especificidade da atuação e da constituição histórica do perfil desse profissional. Reitera-se, por fim, a necessidade de compartilhar experiências de formação que ajudem a trilhar novos caminhos perante os desafios que ainda se entrecruzam na atuação docente.

Palavras-chave: Universidade. Educação Infantil. Formação e atuação docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A área de atuação nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em uma universidade pública do interior do Paraná tem provocado inquietações, reflexões e debates. A estrutura do Curso de Pedagogia nessa instituição organiza o estágio e a experiência com a docência da seguinte forma: no segundo ano, com a Educação Infantil, no terceiro ano, com o Ensino Fundamental, e no quarto e último ano do Curso, com o Ensino Médio, na Modalidade Normal.

Entre essas três modalidades de formação para a docência, a de Educação Infantil é alvo de destaque neste artigo. No trabalho com as turmas de segundo ano, percebemos que a concepção e a dimensão sobre a docência são incipientes no entendimento dos acadêmicos estagiários. Alguns, mesmo tendo cursado no ensino médio a modalidade normal, ao inserirem-se em uma instituição de Educação Infantil, não têm clareza da singularidade da prática educativa nesse nível de escolarização.

Nosso interesse, neste trabalho, recai sobre a formação do profissional de Educação Infantil, que “começa a ser discutida com maior vigor após a Lei 9394/96”, tanto nos discursos acadêmicos quanto nos órgãos oficiais em diferentes níveis: federal, estadual e municipal (KISHIMOTO, 1999, p. 63).

Por isso, temos por objetivo focalizar o papel da universidade na formação do professor de Educação Infantil, as reflexões e os desafios instalados em relação à parceria entre Universidade e Escola Básica. Diante desse objetivo,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. lucylazaretti@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora na Universidade Estadual de Maringá. silvia.moraes@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá; llacanallo@hotmail.com

questionamos: quais os desafios postos para a formação, em nível superior, do professor de Educação Infantil que se expressam na atuação docente? Qual a importância da interlocução universidade-escola básica para a formação do professor de Educação Infantil?

Frente aos desafios no cenário educacional atual, a universidade adquire um papel indispensável na formação do professor de Educação Infantil ao trazer em tela a exigência de especificidades dessa atuação em sintonia com os conhecimentos teórico-práticos. Para isso, este texto será organizado da seguinte maneira: no primeiro momento será discutido sobre o papel da Universidade no processo formativo dos profissionais de Educação Infantil; e em um segundo momento, será analisada a parceria entre Universidade e Escola Básica, na qual pontuamos os dilemas que desafiam a formação do professor.

## 2 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordar a formação do professor, especificamente da Educação Infantil, em nível superior, algumas produções que demarcam essa temática são: Kramer (1994), Kishimoto (1999) e Craidy (2008).

Essas produções delimitam a situação historicamente construída em relação ao profissional de crianças pequenas, à defesa de um currículo de formação adequada à necessidade de se estabelecerem critérios mínimos para a formação do professor que atuará nesse ensino, etc. O que era (e ainda é!) urgente superar é o *círculo vicioso da baixa remuneração e a pouca qualificação* que se fez (e ainda se faz!) presente no cenário da educação básica em geral e, de modo específico e mais severo, na Educação Infantil. Kramer (1994) defende a necessidade de se articular uma sólida política de formação de professores e concretizar o direito aos profissionais da Educação Infantil “a processo de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas.” (KRAMER, 1994, p. 81).

Gatti e Barretto (2009) apresentaram um relatório em que atestam que 97,2% dos ocupantes das funções docentes na Educação Infantil possuíam formação em nível médio ou superior. Pelos números apresentados, podemos dizer que, do que foi estabelecido na década de 1990, os avanços quantitativos são bem expressivos. Perante esses dados, Saviani (2011) atestou que temos assistido sucessivas mudanças no processo de formação docente no Brasil, as quais revelam um quadro de descontinuidade, no entanto, sem rupturas e que, até hoje, as reformas não conseguiram encaminhamentos satisfatórios: “[...] o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Essa constatação evidencia as implicações da realidade macroestrutural da sociedade contemporânea, marcada pela reestruturação socioeconômica que recai em encaminhamentos diretos e profundos, de modo particular, sobre a educação. O ensino se direciona para um novo projeto educativo, uma nova pedagogia, um novo perfil de profissional que assente sua formação nas competências, na experiência empírica e no conhecimento tácito. Esse novo projeto coaduna com os modelos de formação universitária propostos nas diretrizes oficiais que são, ao mesmo tempo, restritos no essencial e assaz excessivos no acessório. Essa restrição diz respeito àquilo que configura o campo teórico-prático da pedagogia dotada de conhecimentos e experiências resultantes do movimento histórico da humanidade, ou seja, assevera o referido autor que o que tem sido relegado e até suprimido da formação dos professores é a discussão teórica em detrimento de uma aligeirada e pragmática formação que tem impactos na própria produção de conhecimento da área (SAVIANI, 2011).

Há que se destacar, também, a questão da dicotomia entre a teoria e a prática presente nos cursos de Pedagogia e demais processos formativos. Freitas (1996) defende que essa dicotomia tem raízes no processo de produção capitalista, instalando a cisão entre a concepção e a execução presentes no processo de trabalho produtivo. Isso fez com que as ciências se desenvolvessem fragmentariamente, afetando o currículo dos cursos de formação de professores e a organização administrativa da universidade.

É nesse contexto contraditório e com complexidades que estamos inseridos e no qual é necessário evitar armadilhas e definir com clareza alguns princípios que orientem os processos formativos. A produção do conhecimento e o papel da pesquisa não devem ser restritos à prática utilitária e à experiência empirista, mas basilares na formação docente. A universidade tem como *lôcus* a formação do pedagogo, o que exige a articulação entre teoria e prática, conteúdo

e forma, como uma formulação teórico-metodológica que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social.” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Alguns dilemas da formação do professor poderiam ser superados se garantíssemos uma sólida, articulada e sistemática compreensão da prática pedagógica ancorada na radicalidade, no rigor e na totalidade dos processos educativos sociais. Entendemos que o conhecimento teórico-científico é alicerce mediador e instrumento para intervenção, que possibilita garantir processos educativos que promovam aprendizagem e desenvolvimento desde a mais tenra idade.

### **3 INTERLOCUÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Frente ao contexto contraditório e complexo, traçamos algumas perspectivas: defendemos que a universidade seja um espaço privilegiado de formação, produção e intervenção do conhecimento elaborado, do exercício, da reflexão, do debate e de devolutiva à sociedade. Não podemos eximir a universidade de seu papel junto à formação de qualidade, criteriosa e provocativa, pragmática e sistemática, que assegure a sua função social de produzir, intencionalmente, a humanidade (SAVIANI, 2011) e que coloque o estudante em situações de ensino enriquecedoras de aprendizagens e de conhecimentos do trabalho docente.

Dessa forma, consideramos que o Curso de Pedagogia é o espaço teórico-prático em que o futuro professor deve se apropriar de conhecimentos fundamentais para atuar na Educação Básica, e o estágio, uma atividade de aproximação com o campo profissional e, concomitantemente, espaço de pesquisa e extensão com forte potencial articulador para instrumentalizar acadêmicos estagiários na profissionalização docente.

Diante desses pressupostos, a Escola Básica não se constitui apenas como um espaço de observação, aplicação de modelos ou coleta de dados, mas, sim, um espaço de interlocução com a instituição formadora. Em nossa experiência particular de estágio e prática de ensino, essa integração pretende firmar a relação entre formação e atuação como faces de um mesmo processo, ainda que se reconheçam suas especificidades. A formação com foco em Educação Infantil em questão neste estudo ocorre durante o segundo ano do Curso de Pedagogia, por meio das disciplinas Formação e Ação Docente: Prática de Ensino na Educação Infantil (68 horas) e Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil (102 horas).

Nos momentos iniciais do trabalho com as turmas de Pedagogia, questionamos porque, na concepção dos acadêmicos estagiários, esse seria o primeiro campo de estágio. As respostas evidenciam uma concepção que, ainda hoje, acompanha a Educação Infantil: “Porque é mais fácil!”; “Porque nós só vamos cuidar das crianças”; “Porque a gente vai brincar, contar histórias e cuidar delas, só.” (informações verbais). Do mesmo modo, também não pensavam, naquele momento, em atuarem como professores na Educação Infantil, desmotivados pela desvalorização social, baixos salários e o fato de que na Educação Infantil: “Só tem que cuidar. Eu quero ensinar as crianças. E não só ficar cantando musiquinhas, levando no parquinho.” (informações verbais).

Essas concepções iniciais são revisadas e ressignificadas ao longo do estágio. O estágio tem momentos distintos e complementares como a observação participativa, a organização do planejamento e a intervenção. Primeiramente, ao ingressarem nas instituições, os acadêmicos estagiários analisam o Projeto Político Pedagógico, entrevistam a equipe pedagógica e conhecem a estrutura física das escolas. Na sequência, cumprem uma carga horária de 36 horas distribuída em nove semanas de observação participativa na sala de aula específica (que contemple de zero a três ou de quatro a cinco anos, no primeiro semestre, e vice-versa, no segundo semestre).

Em seguida, com orientação da professora de estágio, elaboram o planejamento de ensino, buscando conciliar a proposta pedagógica da instituição e os estudos desenvolvidos na Universidade. Posteriormente, desenvolve-se a intervenção docente, pelo período de 4 horas, de acordo com o cronograma do professor regente, respeitando a rotina de trabalho presente na sala de aula em que estão. Enfatizamos que o processo de análise e reflexão da experiência do estágio é constante e perpassa todas as etapas do seu processo de desenvolvimento, e cada uma delas é acompanhada e orientada sistematicamente pelo mesmo professor de estágio, conforme prescrito no Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia (MARINGÁ, 2014).

O objetivo dessa organização do estágio é promover uma aproximação e, ao mesmo tempo, provocar inquietações que mobilizem mudanças de concepção e de atuação dos acadêmicos estagiários na Educação Infantil. Nos estudos

e reflexões analisados com os acadêmicos estagiários, tendo como suporte a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que toda prática pedagógica nas instituições escolares necessita ser intencional, direcionada e planejada; esse princípio confere ao professor credibilidade e seriedade.

Diante desses pressupostos, realizamos atividades com os acadêmicos estagiários, no sentido de que a Educação Infantil seja reconhecida como uma etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança, não se limitando somente a suprir as necessidades básicas biológicas (alimentação, higiene, medicalização, etc.), mas, também, de organizar o ensino de modo que o espaço, a rotina e o planejamento sejam adequados no intuito de buscar e assegurar os princípios fundamentais da promoção do ser humano. Consideramos, de acordo com Vigotski (2001), que a aprendizagem é condição essencial para o desenvolvimento humano dos sujeitos. De posse desse entendimento, Davidov (1988) defende o princípio do *ensino que desenvolve*, ao compreender que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam e exerçam uma influência substancial sobre o desenvolvimento psíquico geral da criança e, por isso, é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento integral do ser humano desde a mais tenra idade.

Nesse movimento foi possível constatar, em uma de nossas experiências formativas no estágio curricular supervisionado, as mudanças na concepção dos acadêmicos estagiários sobre essa área de atuação docente. Para ilustrar essa afirmação, refletiremos sobre as ações de uma das duplas que desenvolveram o estágio com crianças entre quatro e 11 meses de idade. Destacamos que, na distribuição das turmas de estágio, essa foi a última a ser escolhida, afinal, inicialmente, esses acadêmicos estagiários alegavam que: “no berçário não tem nada para fazer!” (informação verbal).

O Centro de Educação Infantil em que realizamos os estágios está situado em um bairro de periferia urbana do Município, no interior do Paraná. Este bairro dispõe de uma infraestrutura ampla, com salas arejadas, banheiros adaptados, brinquedotecas e grande área externa com solários, parquinhos e gramados. Esse CMEI atende a cerca de 225 alunos, organizados na modalidade creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) e funciona em período integral com turmas que não excedem 25 crianças por sala.

Os alunos são, predominantemente, filhos e filhas de moradores residentes no bairro, com perfil socioeconômico que varia de nível médio a baixo, segundo os dados da secretaria da escola. Convivem na mesma sala crianças com diferentes realidades socioeconômicas, etnias e gêneros, o que enriquece o processo de interação.

No período de observação participativa no CMEI, em uma turma de Infantil I, composta por crianças de quatro a 11 meses de idade em um total de 25 crianças, a dupla identificou que algumas crianças já começavam a sentar, outras necessitavam de apoio, estavam engatinhando e outras utilizavam a barra de apoio para tentar se mover. Durante as atividades propostas pelas professoras, as crianças demonstravam interesse e curiosidade pelo novo. Havia brinquedos, móveis, materiais de apoio e músicas (música clássica para a hora do sono), além de materiais e brinquedos disponibilizados ao alcance e no campo de visão das crianças.

Ao retornarem para a Universidade, os acadêmicos estagiários refletiam, em conjunto com o professor orientador, sobre as observações realizadas. Na socialização dos fatos, relatavam a organização do ensino, as atividades propostas pelas professoras, os brinquedos e materiais disponibilizados, entre outros aspectos. A partir desses relatos, articulados aos estudos realizados na disciplina, os acadêmicos estagiários perceberam que a organização do ensino, os recursos pedagógicos e o envolvimento das crianças favoreciam o desenvolvimento (andar/engatinhar – locomover-se, pegar objetos, movimento de pinça, diferenciação/ reconhecer-se no mundo diferente do outro). As situações de ensino propostas permitem que ocorra o aperfeiçoamento dos movimentos sensório-motores; mobilidade no espaço; força motriz e movimentos alternados para engatinhar e andar, assim como, na atividade conjunta professora-criança, intensificam-se os meios comunicativos que desenvolvem a linguagem infantil. Todo esse processo amplia e enriquece as sensações e percepções da criança e a condição para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem (ELKONIN, 1969).

Além disso, esse modelo formativo, em que os acadêmicos estagiários observaram ações de ensino promotoras de desenvolvimento, foi crucial para transformar as concepções iniciais. A concepção inicial da dupla de acadêmicos estagiários sobre o trabalho no berçário foi alterada. Sinalizamos algumas transformações ocorridas nessa experiência: manifestações de interesses em realizar estágio com turmas de berçário; reconhecimento dos desafios de atuar com essa faixa etária; importância do professor na organização do ensino; procura por saber como promover a intervenção com crianças pequenas; e necessidade de estudo, planejamento e sistematicidade do ensino.

Na continuidade do processo formativo, na organização do planejamento para a intervenção, os acadêmicos estagiários se depararam com os conteúdos, a seleção de recursos e instrumentos e a necessidade de apresentar e organizar uma sequência didática de trabalho. Em parceria com a professora orientadora de estágio e com a professora regente da turma, foram realizados os encaminhamentos para a intervenção.

As atividades propostas buscaram articular o conteúdo específico a ser trabalhado com outras áreas do conhecimento, envolvendo os conceitos sobre tipos de superfícies – áspero e macio. Para contemplar vivências com esses conceitos, foram confeccionados materiais didáticos com recursos táteis diversos e músicas que ilustravam e direcionavam a atenção das crianças para o conteúdo, mediante as intervenções da professora.

Destacamos que a rotina da turma (hora da fruta, sono, troca e jantar) foi respeitada a fim de manter os cuidados necessários aos bebês. Isso porque compreendemos que a relação aprendizagem e desenvolvimento humano ocorre de modo articulado com o educar e o cuidar. Então, é a qualidade do trabalho escolar que precisamos questionar, pois a ação de educar necessita estar atrelada ao pedagógico, de modo que uma simples troca de fraldas se constitui em uma ação para manter a criança saudável fisicamente e ser, ao mesmo tempo, uma ação de ensino.

Como resultado dessa experiência, os acadêmicos estagiários perceberam a necessidade de explorar formas, tamanhos e texturas aliados à exploração das diversas formas de linguagem (oral, corporal, musical e artística), além dos movimentos sensorio-motores dos bebês. Aprenderam que o desenvolvimento da sensação e da percepção é um dos principais objetivos do trabalho docente no primeiro ano de vida, uma vez que as sensações e percepções por meio de gestos e situações lúdicas são vivências essenciais para esse período escolar e contribuem com o desenvolvimento, pois, “a sensação é a primeira fonte de todos os nossos conhecimentos sobre o mundo.” (SOKOLOV, 1960, p. 95).

Nos estudos com os acadêmicos estagiários, destacamos ainda a importância da mediação, de o professor ensinar à criança conteúdos que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Com isso, produzem-se na criança, cada vez mais, novos motivos para conhecer e desvendar o mundo dos objetos e fenômenos humanos. Para Elkonin (1969, p. 507), “neste período, todas as aquisições da criança aparecem sob a influência direta dos adultos, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, como organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos.”

Nesse período, é importante selecionar e organizar conteúdos de ensino que promovam aprendizagens nas crianças. Isso significa que o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, ensinando-a a apalpar, a apreender e a manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, ou seja, aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa apropriação com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1978).

É por isso que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento e às particularidades psicológicas da idade das crianças; não deve se orientar pelo nível de desenvolvimento já alcançado, mas naquele em processo de aquisição. Elkonin (1969, p. 503) salienta que “somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que lhes pode ser acessível, em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança”, o professor poderá promover o seu desenvolvimento.

Dessa experiência, podemos visualizar aspectos positivos: a superação de pré-conceitos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil; o envolvimento dos acadêmicos estagiários com os estudos que envolvem esse segmento educacional; a aproximação com a prática pedagógica objetiva que permitiu as primeiras análises sobre a especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas; a importante e necessária relação entre criança e professor e entre criança e criança; a qualidade dos espaços e do tempo como promotora de desenvolvimento; a articulação entre os estudos realizados na Universidade como basilar para a atuação dos futuros professores de crianças; e a mudança de concepção sobre a docência na Educação Infantil, na qual, como instituição educativa, as práticas devem ser intencionais e sistematizadas. É em razão disso que defendemos uma sólida formação do profissional que atua nesse nível de ensino, bem como que o *lôcus* de sua formação seja a Universidade.

No entanto, esse processo de formação encontra dilemas: a insuficiente carga-horária das disciplinas que tratam das especificidades da Educação Infantil; a desarticulação entre as disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia, que fragiliza um dos focos principais do Curso – a formação docente; o estágio que, ao ocorrer no segundo ano do Curso, promove uma limitação na relação teoria-prática, haja vista que os acadêmicos estagiários ainda não tiveram for-

mação em metodologias ou didáticas e planejamento; o desinteresse pela profissão diante dos atuais encaminhamentos das políticas públicas de carreira docente, como os baixos salários, as condições estruturais e físicas e a precarização; e a ausência de uma articulação na formação coletiva que envolva um projeto mais sistemático e que permita a formação dos acadêmicos estagiários do Curso e a formação dos professores que estão em serviço na Educação Infantil, os quais expressam uma prática de ensino que é modelo de formação para os acadêmicos estagiários.

O que tem sido mais inquietante e provocativo é que defendemos a formação universitária como condição para a atuação na Educação Infantil, no entanto, essa formação ainda não é considerada prioridade no cenário nacional e, de forma mais explícita, ainda nos deparamos com a crítica realidade de professores que não têm a formação mínima exigida. Há, ainda, no interior das instituições, a persistência da figura do auxiliar, educador, no lugar do pagem, monitor, crecheira, profissionais cuja função era apenas cuidar da criança, “limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças.” (CAMPOS, 1994, p. 32). É a velha dicotomia, já tão anunciada e repudiada, do professor que ensina, educa e do auxiliar que limpa e alimenta.

Craidy (2008) afirma que a figura do auxiliar, monitor (ou outras designações) aparece como forma de burlar a exigência mínima de formação, não porque essa não seja desejada ou possível, mas porque o profissional que a possui custa mais caro. Significa que muitas lutas e debates ainda estão por vir. Precisamos entender que não é possível equacionar devidamente o problema da formação de professores de Educação Infantil sem enfrentar simultaneamente as condições de jornadas de trabalho e os baixos salários.

Diante desses dilemas, as perspectivas para a formação do professor de Educação Infantil baseiam-se no entendimento de que uma boa formação, munida de conhecimentos teórico-práticos, firmando-se na radicalidade, no rigor e na totalidade, constitui-se premissa necessária para o desenvolvimento de atuação docente qualitativamente satisfatório.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, no campo da formação dos professores de Educação Infantil, a Universidade, mesmo envolvida em um cenário contraditório de políticas e de tendências formativas, ainda ocupa um papel importante na garantia de processos constitutivos da relação unitária entre formação e atuação docente.

É um ensino que o Curso de Pedagogia tenha um posicionamento político do ato pedagógico ao representar e defender os interesses da classe trabalhadora e da luta pela qualidade de formação e educação para todos os envolvidos com o processo educativo, assegurando amplos e profundos conhecimentos teóricos sobre a especificidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem, de modo a promover a humanização de todas as crianças e também dos professores.

Dessa forma, é necessário garantir aos professores que atuarão com crianças da Educação Infantil o domínio de conteúdos específicos que lhes permitam compreender os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, organização do ensino – que envolve discutir espaço, tempo, recursos – entre outras formas peculiares de proposta pedagógica para essas crianças. Assim, o estágio curricular supervisionado poderá ser um eixo de articulação, de forma unitária, entre a formação na Universidade e a atuação na escola, considerando seus limites e potencializando seu processo formativo, atuando de forma coletiva e em colaboração tanto dos professores em exercício quanto dos futuros professores.

Assim, consideramos que todos os envolvidos com a educação precisam enfrentar os dilemas apresentados e, particularmente, o professor, sob a coordenação do Estado, tem a importante tarefa de organizar o ensino que tenha como referência a cultura produzida no desenvolvimento da humanidade, de forma a criar sentido para os alunos se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam articular significados no seu meio social. Essa é uma tarefa que, certamente, demanda condições objetivas para a sua efetivação. Uma delas tem por eixo a formação do professor e como núcleo dos seus estudos a sua atividade principal: o ensino.

#### *Learning to teach in young children's education: the role of the university in teachers' formation*

##### *Abstract*

*The objective with this paper was to foster the reflection about role of the university in the formation of young children's teachers, with special emphasis on the relevance of the trainee in the formation process. A bibliographical study, based on the presuppositions of the Historical and Cultural Theory was developed, associated to a report on the experience of the traineeship in the Pedagogy Course of a*

*government-run institution in the state of Paraná, Brazil. It is normally accepted that the University is the privileged locus for teachers' formation, because it guarantees access to general and specific contents which help teachers in understanding the concept of children, learning and development processes, planning, teaching organization and school routine. At the same time, the Basic School is an interlocution space with the forming institution which collectively clarifies knowledge, capacities and projects that problematize and ensure a teaching that fosters learning and development for every children. The formation process evidences challenges in teachers' formation and activities, derived from the specificity of the performance and of the historical constitution of the professionals' profile. Finally, it is highlighted the need to share formation experiences so that teachers may find new ways to face the challenges that are still found in teachers' practice.*

*Keywords: University. Child education. Training and teaching practice.*

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

CAMPOS, M. M. Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

CRAIDY, C. M. A Formação de Educadores para a Educação Infantil: exigências, desafios e realidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14., 2008, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2008.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504- 522.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KISHMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999. Edição Especial.

KRAMER, S. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil - Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 69-81.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARINGÁ. Universidade Estadual de Maringá. **Resolução n. 096/2014**, de 24 de junho de 2014. Aprova Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia. 2014. Disponível em: <[http://www.cch.uem.br/res\\_2014.html](http://www.cch.uem.br/res_2014.html)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação do professor: um estudo do estágio nos cursos de magistério 2º grau, desenvolvidos nos CEFAMs**. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SOKOLOV, A. N. Las sensaciones. In: SMIRNOV, A. A. (Org.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

