RELAdEI

Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 137-157
ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 16-06-2015
Fecha de aceptación: 09-12-2015

Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da America Latina e Europa.

Dirce Hechler Herbertz

Maria Inês Côrte Vitória

Brasil

Resumo

O presente estudo faz parte de uma pesquisa realizada durante o Doutorado em Educação no período do estágio PDSE/CAPES, na Espanha. O objetivo é refletir sobre a realidade de Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa/qualitativa por compreender que uma pesquisa nas duas abordagens se apresenta mais completa abrangendo as inferências de análise da pesquisadora sobre os dados numéricos. O estudo teve como fonte para coleta de dados, a análise documental dos currículos do Curso de Formação

Formación inicial de profesorado en Educación Infantil: reflexiones a partir de realidades de América Latina y Europa.

Dirce Hechler Herbertz

Maria Inês Côrte Vitória

Brasil

Resumen

El presente estudio forma parte de una encuesta realizada durante el doctorado en Educación de Dirce Hechler Herbertz en el periodo de estancia PDSE/CAPES en España. El objetivo es reflejar la realidad de la formación inicial de los docentes de infantil en diferentes países como Brasil, Cuba, España e Italia. Así verificaremos las aproximaciones y/o distanciamientos que se muestran entre ambas realidades. Se trata de una encuesta de abordaje cualitativo y cuantitativo. El motivo de esta elección es que las dos formas de abordarlo presentan una visión más completa, mostrando las inferencias de análisis entre los datos numéricos. El estudio tuvo como recogida de datos el análisis documental de los currícula de cursos de formación de cada país. Se

de cada país. Optou-se em fazer um recorte que levou em conta as peculiaridades regionais e geográficas para assim selecionar uma universidade de cada país, usando como critério de escolha, ser instituição pública. Como resultados pode-se dizer que a formação inicial para os professores nos quatro países tem pontos que se aproximam, como por exemplo, áreas de conhecimentos comuns ou similares, o perfil profissional entre Brasil e Espanha forma para além da docência. Assim os divergentes, Cuba e Itália formam o profissional para a docência. Na América Latina os cursos tem a mesma duração bem como estão organizados por carga horária. Sendo que na Europa, pelo próprio sistema do Espaço Europeu de Educação Superior os cursos são organizados por créditos com tempo de duração e estrutura diferentes.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Infantil, Currículo, Europa, América Latina.

optó por hacer una fragmentación que llevó a tener en cuenta peculiaridades regionales y geográficas, seleccionando finalmente una universidad de cada país, con el indicador de titularidad pública. Algunos de los resultados obtenidos son de vital importancia: destaca que la formación inicial para los docentes en los cuatro países tiene puntos en común, como por ejemplo, áreas de conocimiento comunes o similares o que el perfil profesional de Brasil y España va más allá de la docencia. Son divergentes los casos de Cuba e Italia, donde se forma al profesional estrictamente para la docencia. En América Latina los cursos se definen or su carga horaria. Sin embargo, en Europa, dada la situación actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los cursos son organizados por créditos con tiempos y estructuras diferentes.

Palabras clave: Formación de Profesorado, Educación Infantil, Currícula, Europa, América Latina.

Initial training of Early Childhood Teachers: Reflections about realities of Latin America and Europe.

Abstract

This study is part of a survey conducted during the Doctorate in Education at the stage of the period PDSE / CAPES, Spain. The aim is to reflect on the reality of Initial Teacher Training of Early Childhood Education in countries such as Brazil, Cuba, Spain and Italy, checking approaches and / or distances which are in both realities. It is a quantitative / qualitative research because a survey in the two approaches appears as a more complete analysis, showing the inferences obtained from the numeric data. The study is based on the data collection and on curricula document analysis of training courses in each country. It was decided to make a cut that took into account regional and geographical peculiarities selecting a university in each country, using as a criterion of choice, to be public institution. As a result it can be said that the initial training of teachers in the four countries have points in common, such as areas of common or similar knowledge. Specially, both in Brazil and Spain the professional profile is beyond teaching. So divergent, Cuba and Italy fashion professional for teaching. In Latin America the courses have the same length and are organized by workload. Whereas in Europe, by the very system of the European Area of Higher Education courses are organized by credits with different duration and structure.

Keywords: Teacher's Training, Early Childhood Education, Curriculum, Europe, Latin America.

Introdução

O tema formação de professores, neste século tem tido papel de destaque no mundo todo. O assunto é debatido e tem interessado não somente a comunidade científica como também aos que são responsáveis pela definição de políticas educacionais que atingem os sistemas de profissionalização. Além das produções teórico-científicas realizadas por pesquisadores e acadêmicos, destaca-se a crescente circulação de dados e informações sobre formação de professores decorrentes de intercâmbios realizados entre dirigentes e profissionais técnicos da área de diferentes países, membros de órgãos nacionais e agências internacionais.

O objetivo para este estudo é refletir sobre realidades de Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades, as ênfases atribuídas em relação à carga horária nas diferentes áreas do conhecimento e a partir disso estabelecer um diálogo entre a estruturação do curso de formação que é ofertado em cada país para os futuros profissionais de educação e os demais dados que vão emergindo dessa análise.

Trata-se de um estudo inicial de caráter exploratório, cuja abordagem é qualitativa/quantitativa por compreendermos que ambas se complementam. A quantitativa apresenta maior fidedignidade e veracidade dos dados obtidos possibilitando melhor compreensão e visibilidade do todo da pesquisa. E a qualitativa dá ênfase à descrição dos fatos, à inferência, à teoria fundamentada e as compreensões do investigador (Ludke e André, 1986).

A fonte para coleta de dados foi a análise documental dos currículos do Curso de Pedagogia dos quatro países. Considerando ainda que cada instituição tem autonomia para definição dos seus currículos, não há como fazer generalizações. Portanto, realizou-se um recorte que levou em conta as peculiaridades regionais e geográficas para selecionar uma universidade de cada país, usando como critério de escolha, ser instituição pública. Sendo assim, a universidade brasileira se localiza na região nordeste, a universidade cubana no distrito de El Vedado, a universidade espanhola na região da Galícia e a universidade italiana na região da Emília-Romanha.

Formação inicial: conceitos e histórico

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.
>
> (Nóvoa, 1997)

Pensando na formação de professores de um modo mais amplo, não há como negar que se faz necessário ampliar a perspectiva do olhar que tal temática exige e considerar a contextualização da realidade histórica, social, política, econômica e

cultural atravessada por cada país a fim de compreender seu momento bem como a estrutura curricular de um curso de formação inicial para professores em Educação Infantil.

De um modo geral, a partir da década de 90 emergiram debates mais intensos acerca da formação de professores trazendo em seu escopo o processo de qualificação da Educação Básica como estratégia para construir o sujeito cidadão e para o desenvolvimento de toda a nação. Este também vem a ser um argumento implícito nas exigências das organizações internacionais junto aos países em desenvolvimento para que avancem nas políticas de formação dos professores objetivando índices mais avançados nos resultados das avaliações na Educação Básica. Embora que a formação de professores não possa se restringir apenas à essa questão.

A formação e valorização dos professores é oriunda de movimentos internacionais e nacionais que tomaram como meta defender a profissionalização da docência. Ações planejadas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, apresentadas em conferências desde a década de 60 vão sendo o marco para tratar da situação da profissionalização docente. A conferência de Jomtiem no início da década de 90 da mesma forma é considerada um marco significativo para a Educação, bem como para a formação dos profissionais que atuam nessa área. Essa conferência incumbiu que cada país refletisse e repensasse a formação de seus professores.

Nesse período ainda, foi debatida a necessidade emergente de mudanças no âmbito educacional a fim de que o ensino estivesse adequado ao novo momento e cenário mundial, que é o da produção. Nesse sentido, que a demanda da produtividade, do trabalho qualificado fizesse parte das discussões no âmbito universitário e incluídos nos programas curriculares dos cursos de formação para desenvolver habilidades e competências exigidas no novo perfil profissional. As preocupações com a formação docente adequada ao momento mundial, também fica expressa no relatório para a UNESCO, “Educação para o século XXI”, coordenado por Jacques Delors. Nesse documento foi mapeada a realidade e traçado um caminho a ser seguido para configurar políticas educativas bem como tratou de questões da formação de professores para que se cumprisse com o objetivo de ofertar e promover uma educação para todos.

Conforme as considerações de Mizukami (2002) apesar de reconhecer todas as limitações e fragilidades que a formação de professores é acometida, não se pode afirmar que seja improdutivo o processo de produção de conhecimento e formação nesta área nos últimos anos resultando em ricas e inovadoras experiências no contexto da formação inicial. A função da formação inicial é proporcionar bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados, considerando ser a constituição inicial da socialização da profissão docente (Imbernón, 2000). Assim, a analogia de Nóvoa (2007) quando faz alusão à Dewey (referenciando a escola de Chicago, que ensinava seus alunos a nadar sem entrar na água) ilustra a questão do envolvimento docente e sua ação pedagógica. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar (p. 10).

Considerando a formação de professores um processo contínuo, nos parece imprescindível pensar e refletir sobre as influências e contribuições dos avanços tecnológicos e científicos das diversas áreas do conhecimento que dialogam com a educação. A formação de professores, nesse sentido, torna-se um campo privilegiado de interlocução, já que necessita e promove reflexões permanentes sobre as concepções epistemológicas e práticas pedagógicas dos professores de diferentes campos do conhecimento. Nesse contexto da formação docente e o conhecimento profissional base, Muñoz (2001, p. 35) afirma que a formação inicial deve "dotar de un bagaje sólido en los âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal há de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias".

Partindo dos conceitos da Enciclopédia Pedagogia Universitária – Glossário (Vol. 2), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) em 2006, pode-se ver a formação docente sob três aspectos: formação inicial de professores, formação continuada e formação em serviço. Destes conceitos nos apoiaremos tão somente no primeiro, uma vez que este é o foco deste estudo. De acordo com a enciclopédia, se entende que:

> Formação Inicial de Professores: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. Notas: os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais (Cunha, 2006, p. 353).

Pensando no contexto no qual a Enciclopédia apresenta o conceito de formação e na perspectiva de Guimarães e Reis (2011, p. 16), a formação inicial é entendida como "um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem". Os autores contribuem para a discussão trazendo a ideia de que uma formação nessa perspectiva pode caracterizar a docência mais construtivista, uma vez que ela é produto de uma complexidade de mediações. E o currículo formativo para assimilação do conhecimento profissional de base deveria promover experiências interdisciplinares que vão possibilitar aos docentes em formação, integrar conhecimentos e procedimentos das diferentes disciplinas (Muñoz, 2001). Segundo o autor isso é possível quando se proporciona espaço para debates temáticos, refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas e analisando situações pedagógicas.

Perante o novo contexto que traz consigo inúmeros desafios, Delors (2006), no Relatório para a UNESCO, defende que a educação deve tentar vencê-los na medida em que contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm

um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p. 152).

Pode-se assim intuir que, para fazer frente a este desafio, seja imprescindível que o professor desempenhe um protagonismo que se opõe a uma prática e perspectiva na qual ele é visto como o detentor do saber. Nessa linha de pensamento, portanto, "[...] es necesario construir um proyecto de formación acadêmica y profesional consistente y bien estructurada, que posibilite un profundo conocimiento en el saber disciplinar y en el saber pedagógico, así como una formación epistemológica, ética y política" (Isaza; Henao; Gómez, 2005, p. 192). As construções e desconstruções na formação profissional, estão intimamente ligadas com a questão de todo o processo de pensamento do docente e a maneira como compreende e desenvolve o ensino. Essa transformação, além de ser considerada um processo também implica a apropriação de conhecimentos prévios de cada professor, seus conhecimentos pedagógicos construídos ao longo de sua formação acadêmica e profissional bem como a relação dessa teoria com a prática pedagógica.

Conforme Rosek (2010, p. 80), "a formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo". Pode-se ainda afirmar que a capacidade reflexiva docente propicia a ressignificação de paradigmas cristalizados acerca da prática pedagógica, bem como do processo de ensino e aprendizagem, além de fazer o movimento do discurso ser coerente com a prática. (Isaza; Henao; Gómez, 2005) contribuem defendendo a ideia de que "en el contexto mundial de la formación inicial de maestros y desde la concepción de grupos y líneas de investigación, se viene fortaleciendo una tendência que propende por el impulso de um modelo de práctica reflexiva en relación com la enseñanza y la formación de maestros orientada hacia el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción" (p. 197).

Formação de professores: organização estrutural do curso de formação inicial para professores: Brasil, Cuba, Espanha, Itália

A partir da retomada teórica sobre a formação de professores, propomos agora um olhar e reflexões sobre a formação inicial em quatro países - Brasil, Cuba, Espanha e Itália - focando sua estrutura curricular para o contexto formativo considerando os departamentos ou áreas de conhecimento.

Quando se fala em formação inicial de professores, torna-se oportuno, situar quais são as especificidades em que a formação docente se ampara em cada contexto e realidade. Optou-se primeiramente realizar uma breve retomada dos aspectos legais aos quais os cursos de formação inicial estão vinculados, bem como apresentar os componentes curriculares que sustentam cada departamento ou área.

PAÍS	DURAÇÃO DO CURSO	ORGANIZAÇÃO DO CURRICULO	IDENTIFICAÇÃO DEPARTAMENTOS/ÁREAS
Brasil	5 anos	Dpto	Administração Escolar e Planejamento Educacional
			Psicologia e Orientação Educacional
			Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
			Métodos e Técnicas de Ensino
Cuba	5 anos	Áreas	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação
			Fundamentos Fisiológicos e Psicológicos da Educação
			Fundamentos Pedagógicos da Educação
			Orientação em contexto Educativo
			Didática e Currículo
			Metodologia da Investigação
			Estágio
Espanha	4 anos	Dpto	Didática e organização escolar
			Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação
			Psicologia Evolutiva e da Educação
			Filosofia, Teoria e História da Educação
			Sociologia
			Didática da Língua e Literatura e das Ciências Sociais
			Didática das Ciências Experimentais
			Didática da Expressão Musical, Plástica e Corporal
Itália	2 anos E necessário para sua maior compreensão especificar: (O Curso de Pedagogia tem a duração de dois anos LM: Laurea magistrale. Accesso con Diploma universitario, Laurea; durata 2 anni. sendo que antes disso o aluno deve ter cursado a formação de três anos no Ensino Superior. L: Laurea. Accesso con Diploma; durata 3 anni (Universidade de Bolonha, 2015)	DPTO CC.EE	Fundamentos Filosóficos e Históricos
			Fundamentos Pedagógicos e Metodológico-didáticos
			Fundamentos Psicológicos, Sociológicos e Antropológicos
			Práticas de Formação

Fonte: Organização das autoras

Quadro 1. **Organização das áreas de Conhecimento**

Os cursos de graduação podem ter variações em sua estrutura curricular, porque a exemplo da realidade brasileira, o Ministério da Educação, a partir das Diretrizes Curriculares, estabelece um mínimo de componentes curriculares a serem cursados para que seja conferido o diploma profissional ou acadêmico. Embora cada

instituição, além desse mínimo e baseado em seu Projeto Pedagógico de Curso, oferta outros componentes a fim de complementar a formação do aluno. Estas podem ser de natureza obrigatória, optativa ou eletiva.

Via de regra, os cursos estão associados a uma área do conhecimento e baseados na perspectiva cientifica, imprescindível ao desenvolvimento da carreira escolhida, tendo, portanto, uma base comum entre os diferentes cursos ofertados na mesma área. O que diferencia o ciclo profissional são as atividades curriculares específicas para o curso. Ambas vinculadas e de responsabilidade de cada departamento dentro da universidade.

Julga-se necessário, primeiramente, traçar algumas considerações acerca da constituição da formação docente e os aspectos legais que regem a formação inicial em cada país selecionado para desenvolver este estudo.

No Brasil

A formação de professores vem se constituindo num delineamento histórico e lamentavelmente a formação docente para a Educação Infantil só foi vista como uma necessidade a partir do momento em que se pensou a criança como um sujeito de direitos. Pois a Constituição e Legislação Educacional vigentes, até 1988, se ocupavam em contribuir e pensar no atendimento à infância no viés assistencial, até então nem se pensava nas atividades em caráter educativo.

Considerando as particularidades na educação das crianças, se tem a partir das primeiras tentativas de organização de creches e orfanatos o caráter assistencialista com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa bem como as viúvas desamparadas. Se priorizava a questão alimentar, o cuidado com a higiene e a segurança física, sem espaço para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares para a formação de professores a fim de normatizar a formação inicial tanto para atuação na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma nova matriz para todos os cursos de licenciatura que devia ser considerada em todas as universidades. Esse foi um expressivo esforço para que instituições formadoras e legisladoras pudessem formar e qualificar da melhor forma seus docentes para a Educação Básica. O desencadeamento dessas Diretrizes foi a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, Lei nº 9.394/1996 que legitima a formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao afirmar em seu artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação” (Brasil, 1996). Nesse sentido, as Diretrizes configuravam um curso de Pedagogia que habilita o professor para o exercício da docência na Educação Infantil; nas séries iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, ou seja, na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

E em 2007, foi instituído o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID para alunos de cursos de licenciatura e Pedagogia das universidades públicas a fim de desenvolverem projetos de educação voltados a sua

área e especificidade nas escolas da rede pública oportunizando assim o ingresso dos acadêmicos no ambiente escolar. Ainda que se formulem políticas novas para qualificar a formação inicial, nem sempre é uma medida que atende de fato as necessidades reais. As iniciativas de mudança aparecem como um esforço imediato, a curto prazo, quando deveria ser contemplado em um processo de análise a longo prazo.

Em Cuba

A educação de um modo geral, em Cuba, constitui um de seus principais pilares, também sendo um compromisso vital do estado para com a sociedade. Essa característica se expressa na estreita relação e coordenação de políticas e estratégias governamentais estruturadas para que haja um desenvolvimento educacional e avanço sócio-econômico favorecido. Para Cuba, a educação é algo sério e pela qual todos tem a incumbência de participar, envolvendo-se de alguma forma, pois é de responsabilidade de todos, embora seja de incumbência do Ministério da Educação a função estatal de dirigir, orientar e controlar nos diferentes níveis.

A Constituição da República Cubana referenda os princípios e objetivos que regem e organizam a educação. Tais princípios originam a fonte basilar do Sistema Nacional de Educação como mecanismo de expandir a obra educativa do país. Ainda caracteriza os subsistemas a fim de dar garantia ao cumprimento dos principais objetivos educacionais que são: formar as novas gerações e todo o povo na concepção científica do mundo; desenvolver em toda sua plenitude as capacidades intelectuais, físicas e espirituais; fomentar elevados sentimentos e gostos estéticos; converter os princípios ideológicos, políticos e morais comunistas em convicções pessoais e hábitos de conduta diária, com a participação da escola, da família e de toda a sociedade (López, 2011).

O Sistema de Educação Superior de Cuba, de responsabilidade do Ministério da Educação Superior, garante os estudos universitários a todos os estudantes que terminam o duodécimo grau ou nível equivalente e realiza os exames de ingresso correspondentes. Há uma expressiva valorização pela formação pedagógica, o que preconizou um processo coordenado o qual fortaleceu a preparação pedagógica dos professores em sua formação inicial bem como a função dos centros formadores no desenvolvimento comunitário e local. O principal ponto do novo programa formativo foi a prática docente, que reforçou a necessidade de mudanças que foram implementadas até o final dos anos 90 e ampliadas para o início do século XXI.

Reuniram-se esforços para desenvolver uma formação mais coerente às demandas docentes bem como para avaliar a efetividade daquilo que havia sido realizado. Isso também ofereceu sustentação para a integração entre os centros formadores e as necessidades advindas dos territórios nos quais eram desenvolvidos os trabalhos.

Desta forma, (López, 2011) aponta que a formação deveria garantir uma sólida preparação política, ideológica, patriótica e cidadã; a formação impulsionasse o esforço para uma motivação profissional dos acadêmicos; que esta se realize no e para o trabalho; aumentar a capacitação e o preparo pedagógico, sociológico e psicológico dos acadêmicos; fortalecer conhecimentos e habilidades para conhecer e compreender os alunos com os quais se atua; fazer com que os acadêmicos que ingressam no ensino

superior sejam pedagogos e que sejam distintos como profissionais universitários; flexibilizar o trabalho pedagógico no que se refere a aplicação dos planos de estudo, possibilitando o rompimento de critérios antigos sem cair para o outro extremo, um laissez faire; que a concepção sobre o aperfeiçoamento dos planos de estudos deve andar em estreita relação com o enfrentamento sistemático dos acadêmicos com as diversas fontes de conhecimento, pluralidade de autores e textos desenvolvidos no sentido crítico-científico.

Assim sendo, a formação e o aperfeiçoamento dos professores, estão marcados pela contínua centralidade política educacional, fundada na dialética entre a estabilidade e a mudança. O governo de Cuba investe em recursos e esforços para que haja efetivamente o aprimoramento do trabalho dos professores e que a formação destes profissionais seja de maior qualidade, na busca de aproximar a formação inicial e a escola, ampliando as responsabilidades tanto da escola como de cada professor.

Na Espanha

A partir de 1986, ano em que a Espanha se insere no contexto da comunidade da União Européia bem como a vivência de um processo de democratização política, fez com que houvesse gradativas reformas no âmbito da educação as quais geraram significativas conquistas do ponto de vista dos padrões na qualidade de ensino. Destaca-se a formação dos professores como um dos aspectos fundamentais desta melhoria e qualidade do ensino.

Nesse sentido, a formação de professores é ofertada pela Faculdade de Educação e conforme as competências gerais do Curso de Grau em Mestre de Educação Infantil, é necessário:

G1 - Compreender os processos educativos e de aprendizagem no período de 0-6, no contexto familiar, social e escolar.

G2 - Promover e facilitar as aprendizagens na primeira infância, de uma perspectiva globalizadora e integradora das diferentes dimensões cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva.

G3 - Desenhar e regular espaços de aprendizagem em contextos de diversidade que atendam às singulares necessidades educativas dos alunos, à igualdade de gênero, à equidade e ao respeito pelos direitos humanos.

G4 - Fomentar a convivência em sala de aula e fora dela e abordar a resolução pacífica de conflitos. Saiba observar sistematicamente contextos de aprendizagem e convivência e saber refletir sobre eles.

G5 - Refletir em grupo sobre a aceitação de normas e respeito aos demais. Promover a autonomia e a singularidade de cada estudante como fatores de educação das emoções, os sentimentos e os valores na primeira infância.

G6 - Conhecer a evolução da linguagem na primeira infância, saber identificar possíveis disfunções e garantir a sua correta evolução. Abordar com eficácia situações de aprendizagem das línguas em contextos multicultural e multilingues. Se expressar oralmente e por escrito e dominar o uso de diferentes técnicas de expressão.

G7 - Conhecer as implicações educativas das tecnologias da informação e da comunicação, nomeadamente da televisão na primeira infância.

G8 - Conhecer fundamentos de dietética e higiene infantis. Conhecer fundamentos de atenção precoce e as bases e desenvolvimentos que permitem compreender os processos psicológicos, de aprendizagem e de construção da personalidade na primeira infância.

G9 - Conhecer a organização das escolas de educação infantil e a diversidade de ações que compreende o seu funcionamento. Assumir que o exercício da função docente tem de ir aperfeiçoando e adaptando às mudanças científicos, pedagógicos e sociais ao longo da vida.

G10 - Atuar como orientador de pais em relação à educação familiar no período 0-6 e dominar habilidades sociais no atendimento e relação com a família de cada aluno e com o conjunto das famílias

G11 - Refletir sobre as práticas de sala de aula para inovar e melhorar o trabalho docente. Adquirir hábitos e competências para a aprendizagem autônoma e cooperativa e promovê-los estudantes.

G12 - Compreender a função, as possibilidades e os limites da educação na sociedade atual e as competências fundamentais que afetam os colégios em educação infantil e aos seus profissionais. Conhecer modelos de melhoria da qualidade com aplicação aos centros educativos.

No âmbito docente e de formação, onde se concentra a sua atividade profissional, os mestres podem trabalhar em estabelecimentos de ensino públicos e privados, especialmente escolas infantis de primeiro e segundo ciclo, academias, centros de educação permanente, serviços educativos em centros de saúde, centros socio-cultural, centros de acolhimento. No âmbito empresarial, podem realizar atividades de consultoria em empresas de jogos, materiais didáticos, editoras, parques temáticos. Assim sendo, a formação inicial dos professores coloca os futuros docentes em contato com situações concretas e problematizadoras da realidade escolar. O que permite a construção de uma atitude reflexiva sobre o contexto sócio-político-econômico e cultural, sobre a realidade dos alunos, dos professores, de suas rotinas diárias, de sua linguagem, do seu planejamento.

Na Itália

A Itália, no período entre 2003 e 2004, realizou uma reforma universitária a qual introduziu mudanças significativas no ensino superior do país, a fim de uniformizá-lo aos padrões da União Europeia. A educação e a formação profissional são de responsabilidade de cada região italiana. Desta forma, os cursos a nível superior tem uma variação em relação ao tempo de duração.

O programa de graduação é o primeiro nível de estudos universitários. Para obter o grau, os alunos devem adquirir 180 créditos distribuídos em até 20 testes. O curso tem duração de três anos e no final dos estudos é concedido um grau em que se obtém o título de Doutor. O objetivo do curso de graduação é proporcionar um fundo geral sobre as disciplinas básicas e caracterizar o curso escolhido, também visando a formação profissional para promover a integração no mundo do trabalho. Depois de ganhar um grau (L) os estudantes tornam-se elegíveis para a entrada no

segundo ciclo. Assim sendo, a organização dos estudos universitários é dividido em três ciclos:

- Primeiro Ciclo. Laurea di primo livello é um curso de graduação com duração de 3 anos, com 180 créditos, acessível para quem tem o Ensino Médio concluído. O objetivo deste curso é proporcionar aos alunos um qualificado domínio de métodos e conteúdos científicos e adquirir conhecimentos profissionais que são específicos.
- Segundo Ciclo. Laurea magistrale é a continuação da Laurea di I livello que objetiva uma formação de nível mais elevado para que o profissional possa exercer atividades em áreas específicas. São previstos 2 anos de estudo, 120 créditos formativos e confere o título de Dottore Magistrale.
- Terceiro ciclo. Diploma di Specializzazione objetiva desenvolver conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades profissionais de alta qualificação. As escolas de especialização, em número limitado, e instituídas sob específicas leis italianas ou diretivas da União Europeia, oferecem cursos que variam de 2 a 6 anos, 300/360 créditos acessíveis por meio de um concurso baseado em títulos e provas. No final dos estudos, o aluno adquire a qualificação de Especialista. O quadro a seguir ilustra essa organização.

Fonte: Universidade de Bolonha (2005)

Imagem 1. **Il Sistema Universitário**

Em sua maioria, as universidades são estatais cujo financiamento é conjunto com o estado. De posse do Diploma de graduação, que é o I Ciclo, o aluno faz mais dois anos de curso para obter formação inicial para professores, que é o segundo Ciclo. E a prática docente em sala de aula se dá somente após a formação universitária concluída. O sistema de ensino superior segue as linhas da reforma

universitária Decreto 270/2004 (seria importante complementar com o artigo 4 do decreto ministerial de 22 de Outubro 2004 , n . 270 , as aulas de cursos de graduação que é parte integrante e se aplica a todas as universidades estatais e não–estatais), que substituiu o antigo 509/99 Reforma.

Análise comparativa da estrutura curricular do curso de pedagogia: aproximações e distanciamentos

Partimos do pressuposto que a formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil, nos países Brasil, Cuba, Espanha e Itália parte da formação universitária como pré-requisito para a docência. No que se refere à formação docente nos quatro países aqui analisados, pode-se perceber que existem algumas diferenças, como por exemplo, o tempo de formação. No Brasil e Cuba a formação universitária se dá ao longo de 5 anos de estudos. Enquanto que na Espanha são 4 anos e na Itália são 2 anos de formação básica para a docência, (embora já tenham uma formação superior de 3 anos). Quanto à estrutura curricular, no geral, sua organização converge em torno das mesmas áreas. O quadro a seguir apresenta as áreas do conhecimento nas quais os componentes curriculares estão relacionados.

CARGA HORÁRIA / CRÉDITOS POR ÁREA DE ESTUDOS

ÁREA/DEPARTAMENTO	BRASIL		CUBA		ESPANHA		ITÁLIA	
	5 anos/ Horas	%	5 anos / Horas	%	4 anos / Créditos	%	2 anos / Créditos	%
Administração Escolar e Planejamento Educacional (Fundamentos da Educação)	765	23,83	646	8,98	18	7,50	14	11,67
Psicologia e Orientação Educacionais	525	16,36	1139	15,84	36	15,00	40	33,33
Fundamentos Socio-(Histórico) filosóficos da Educação	540	16,82	570	7,93	18	7,50	40	33,33
Métodos e Técnicas de Ensino (Didática)	900	28,04	4139	57,56	141	58,75	26	21,67
Eletivas/Optativas	360	11,21	111	1,54	27	11,25	0	0,00
Horas complementares / Currículo próprio	120	3,74	586	8,15	0	0,00	0	0,00
Total	3210	100	7191	100	240	100	120	100

Fonte: Organização das autoras

Quadro 2. **Carga horária e créditos por Área de estudos em cada País**

Cabe também dizer, que se tomou como base a organização de Departamentos da realidade da universidade brasileira, (selecionada para este estudo) a fim de compor este quadro de dados e a posterior análise em relação a ênfase atribuída a cada Área, apresentando em números e percentuais, tornando claro para o leitor a organização de cada universidade em relação a oferta do Curso de Formação Docente.

Outro aspecto importante é em relação à distribuição de carga horária na América Latina e créditos na Europa. O uso de créditos na Europa faz parte de um novo sistema de avaliação no ensino universitário a qual é uma das principais medidas de implementação do Espaço Europeu de Educação Superior que é un proyecto, impulsado por la Unión Europea, para armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado, es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los Estados miembros.

Os créditos são representados em um valor entre 1 a 60 estipulado para cada módulo de estudos que o aluno terá que cumprir. Os créditos também expressam a quantidade de atividades e trabalhos exigidos em cada ano de estudos. Estas atividades podem ser: aulas teóricas, trabalhos práticos, seminários, estágios ou pesquisas investigativas, exames ou demais formas de avaliação. Desta forma, é entendido pelo contexto europeu, que permite avaliar o desempenho acadêmico de maneira relativa e não absoluta.

Respeitadas as devidas proporções e distribuições de carga horária e créditos, que não nos cabe aqui discutir, trataremos agora de explicitar cada área do conhecimento com seus devidos componentes curriculares para assim dar visibilidade ao peso dado para as áreas em cada país, apontando ainda o que isto representa em percentuais. Como já anunciado anteriormente, tomamos como base a estruturação curricular brasileira para a constituição do trabalho aqui desenvolvido.

A Área de Administração Escolar e Planejamento Educacional no Brasil, absorve 23,83% do curso de Pedagogia, contemplando os seguintes componentes curriculares: primeiro ano: Organização Escolar Brasileira, segundo ano: Gestão Educacional e Escolar; Teoria Curricular; Seminário da Gestão da Educação e do Ensino; Avaliação Educacional; Seminário escola, currículo e docência; terceiro ano: Avaliação da aprendizagem; Seminário docência e Ensino Fundamental A; Seminário docência e Ensino Fundamental B; quarto ano: Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar; Seminário docência em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Seminário Gestão e prática pedagógica; e no quinto ano: Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil; Política Educacional Brasileira; Seminário investigação da prática pedagógica e da prática docente; Seminário Análise da prática pedagógica e da prática docente; Teorias da Educação.

Em Cuba esta mesma área é englobada pelos Fundamentos Pedagógicos da Educação e absorve 8,98% do total do curso. Os componentes curriculares no primeiro ano de curso são: Introdução à Especialidade; Pedagogia I; no segundo ano: Pedagogia II; Educação para a saúde e sexualidade; no terceiro ano: Higiene da Atividade Pedagógica; Direção Científica Educacional I; Direção Científica Educacional II; no quarto ano: História da Pedagogia; Fundamentos da Educação Especial; quinto

ano: Tendências Pedagógicas Contemporâneas; Educação Comparada.

Na Espanha a área compõe 7,5% do total do curso sendo os componentes curriculares alocados somente no segundo ano. São eles: Organização e gestão do Centro Escolar; Design e desenvolvimento curricular; Projetos e inovação na aula.

Na Itália se creditam 11,67% desta área sobre o total do curso. Cujos componentes curriculares para o primeiro ano são: Laboratório de especialização em ensino I; Laboratório de especialização em ensino II; no segundo ano: Teorias e métodos de concepção; avaliação de processos educativos.

A Área de Psicologia e Orientação Educacionais, no Brasil se constitui de 16,36% sendo assim distribuídos os componentes curriculares. Primeiro ano: Aspectos Sócio-afetivos do Desenvolvimento; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; segundo ano: Fundamentos da Educação Inclusiva; terceiro ano: Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; quarto ano: Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, Cultura organizacional e educação; Processos interativos no espaço escolar; quinto ano: Trabalho de conclusão de curso I; Trabalho de conclusão de curso II.

Cuba dispõe de 15,84% do total do curso distribuídas entre duas áreas: Fundamentos Fisiológicos e Psicológicos da Educação e Orientação em Contexto Educativo. No primeiro ano estão contemplados os componentes curriculares: Fisiologia do Desenvolvimento Humano; Psicologia; Comunicação Educativa I; segundo ano: Psicologia da Personalidade I; Psicologia da Personalidade II; Psicologia da Aprendizagem I; Psicologia da Aprendizagem II; Comunicação Educativa II; Psicologia de Grupos I; terceiro ano: Psicologia do Desenvolvimento I; Psicologia do Desenvolvimento II; Psicologia de Grupos II; Psicopatologia; Orientação Educativa I; Orientação Educativa II; Orientação familiar; Orientação Profissional; Orientação da Sexualidade; quarto ano: História da Psicologia; Orientação Comunitária; quinto ano: não foi contemplado nenhum componente para esta área.

Na Espanha a Área de Psicologia e Orientação Educacionais contempla 15% distribuídos da seguinte maneira. No primeiro ano de curso: Psicologia da Educação; Psicologia do desenvolvimento (0-3anos); Psicologia do desenvolvimento (3-6anos); Dificuldades de Aprendizagem e transtornos do desenvolvimento; Infância, saúde e alimentação. Segundo ano: Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

A Itália destina 33,33% do total do curso para a área ofertando no primeiro ano: Psicopatologia do ciclo da vida; Educação das crianças e famílias; História do Serviço Educativo Infantil e imaginação; segundo ano: Educação para a vida (projeto inclusão); Comunicação e gestão de conflitos.

Na Área de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, também inclusos os Fundamentos Históricos, o Brasil absorve 16,82% da carga horária total do curso de Pedagogia. A distribuição por ano está assim organizada. Primeiro ano: Antropologia da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas; Seminário Educação e Cultura; Filosofia da Educação I; História Geral da Educação; terceiro ano: Filosofia da Educação II; quarto ano: História da Educação no Brasil; Sociologia da Educação Brasileira; Trabalho e Educação – realidade, tendências e desenvolvimento humano. No segundo e quinto ano, nenhum componente relacionado à área.

Em Cuba esta área está dividida em Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Marxismo – Leninismo e ideário Martiano e Preparação para a defesa. Representa 7,93% do total do Curso de Pedagogia. Sendo assim, os componentes estão relacionados da seguinte forma: primeiro ano: Filosofia Marxista Leninista; Economia Política; Segurança Nacional; Defesa Nacional; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação. Segundo ano: Teoria Sociopolítica; Ética e ideário Martianos; História de Cuba I; História de Cuba II. Terceiro ano: Educação Patriótica I. No quarto ano: Educação Patriótica II e nenhum componente curricular no quinto ano.

Na Espanha a Área de Fundamentos Socio-filosóficos da Educação abrange 7,5% dos créditos do curso. Somente no primeiro ano que são contemplados componentes curriculares para esta área. São eles: Infância, família e escola; Teoria e Instituições Contemporâneas de Educação Infantil; Sociologia da Educação.

Itália conta com 33,33% dos créditos para a Área Socio-filosófica. Sendo que no primeiro ano ofertam os componentes de História do Estado Social; Sociologia da Educação Extracurricular e Políticas Educacionais. Segundo ano: Filosofia de representação; Educação das diferenças e mediação cultural; Reflexividade ética e educacional.

A área de Métodos e Técnicas de Ensino, incluindo a Didática, está contemplada em 28,04% do total das horas no curso do Brasil. Os componentes estão distribuídos nos três primeiros anos. Primeiro ano: Metodologia da Pesquisa Educacional; Processos formativos em espaços não escolares; Seminário Educação em espaços não escolares. Segundo ano: Didática; Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos do ensino da Matemática I; Práticas curriculares na escola e na sala; Fundamentos do ensino de Geografia; Fundamentos do ensino de História. Terceiro ano: Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa II; Fundamentos do ensino da Matemática II; Fundamentos do ensino de Ciências; Fundamentos do ensino de Artes; Estágio Ensino Fundamental A; Estágio Ensino Fundamental B.

Cuba destina 57,56% da carga horária total para esta área de Métodos e Didática. Primeiro ano: Informática Educativa; Educação Física I; Educação Física II; Introdução da Metodologia da Investigação Educativa; Prática integral da Língua Espanhola I; Prática integral da Língua Espanhola II; Prática da Língua Inglesa I; Prática da Língua Inglesa II; Reflexão e debate. Segundo ano: Informática Educativa; Educação Física III; Educação Física IV; Educação Artística I; Educação Artística II; Didática Geral I; Metodologia da investigação educativa I; Metodologia da investigação educativa II; Prática concentrada I; Reflexão e debate. Terceiro ano: Didática geral II; Didática da Pedagogia e da Psicologia I; Didática da Pedagogia e da Psicologia II; Metodologia da Investigação Educativa III; Reflexão e debate; Prática Concentrada II. Quarto ano: Tecnologia Educativa; Design Curricular; Metodologia da investigação educativa IV; Metodologia da investigação educativa V; Prática Laboral I. Quinto ano: Prática laboral II; Culminação de Estudos.

Na Espanha esta área contempla 58,75% dos créditos do Curso. Primeiro ano: Didática e profissão docente; Observação e Análise: sujeitos e processos educativos. Segundo ano: Organização e gestão da aula; Observação e análise: escola e contexto; Processos de melhoria e uso de TIC; Aprendizagem da Língua oral; Estágio I: Vida de aula e tarefas do professor. Terceiro ano: Aprendizagem de matemática; Iniciação à leitura e à escrita; Aprendizagem de línguas em contextos multilíngues; Educação visual e plástica: contextos e processos artísticos; Música na Educação

Infantil; Motricidade na Educação Infantil; Literatura Infantil e dramatização; Estágio II. O centro escolar e o seu contexto: projetos e práticas. Quarto ano: Aprendizagem das ciências sociais; Aprendizagens das ciências da natureza; Estágio III. Processos de melhoria da aula e do centro; Trabalho de fim de grau.

Na Itália, Métodos e Técnicas, Didática, absorvem 26 créditos do total do curso. Primeiro ano: Teorias e ferramentas de ensino de mediação; Inglês. Segundo ano: Metodologia da pesquisa empírica na educação.

No contexto brasileiro o curso de Pedagogia forma profissionais para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não-escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. O campo de atuação docente desse profissional envolve as seguintes áreas: educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas de formação pedagógica, do nível médio, educação especial, de jovens e adultos, bem como outras modalidades de ensino.

Na Espanha o curso habilita para o exercício da profissão de Mestre em Educação Infantil. No âmbito docente e de formação, onde se concentra a sua atividade profissional, podem trabalhar em estabelecimentos de ensino públicos e privados, especialmente escolas infantis de primeiro e segundo ciclo, academias, centros de educação permanente, serviços educativos em centros de saúde, centros socio-cultural, centros de acolhimento. No âmbito empresarial, podem realizar atividades de consultoria em empresas de jogos, materiais didáticos, editoras, parques temáticos.

A formação de professores cubana visa garantir a preparação eficiente de professores para atender às demandas e necessidades da escola, em um ensino dinâmico e criativo, contribuindo para a formação integral dos alunos, a fim de que possam responder por si mesmos e para além da escola, com as exigências que o desenvolvimento da sociedade impõe.

Entre os quatro países investigados, Brasil, Cuba e Itália, formam os professores para o exercício da docência no Curso de Pedagogia, na Espanha a formação inicial para professores se dá pelo curso de Mestre em Educação Infantil. O Curso de Pedagogia forma o profissional para o trabalho mais Técnico-Pedagógico.

Outro aspecto interessante é observar que Brasil, Cuba e Espanha dão maior ênfase da formação docente para o campo da Didática e dos Métodos e Técnicas. Já a formação na Itália enfatiza as áreas da Psicologia e dos Fundamentos sócio-filosóficos da Educação. Salienta-se também que Brasil, Cuba e Espanha ofertam um número de horas ou créditos que contemplam componentes curriculares que são denominadas de eletivas, optativas ou currículo próprio, tal como pode ser observado no quadro nº 02. E o currículo brasileiro é o único que requer do acadêmico, realização de horas complementares, que são atividades além das horas de sala de aula.

A formação de professores no Brasil se diferencia dos demais países aqui estudados, pois não só forma para a docência em Educação Infantil como também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuação nas disciplinas de Formação Pedagógica do nível médio, Educação Especial, de Jovens e Adultos, bem como outras modalidades de ensino e em projetos educativos. A formação na Espanha

que mais se aproxima, pois habilita para atuação na docência no ensino primário, em Centros Educativos, Centros Sócio-culturais, Centros de saúde com atividades educativas e atividades de consultoria. Cuba e Itália formam para a atuação docente em sala de aula.

A partir da realidade dos cursos aqui apresentados, nos inquieta saber se de fato essa estrutura curricular dá conta de "formar" o professor para a atuação em sala de aula considerando a especificidade das demandas da Educação Infantil. No contexto brasileiro, a função docente na Educação Infantil ultrapassa, muitas vezes, as questões educativas. Ao professor são atribuídas funções, em algumas situações, que são de competência da família. Seria este um dos papéis docentes? Que formação daria conta de atender as diversidades de uma sala de aula?

Concordamos com a perspectiva de Zabalza (2011) quando afirma que a formação se estrutura como um processo contínuo desde a formação inicial no período acadêmico da universidade no qual se estabelecem os fundamentos teóricos e práticos do saber profissional docente. Saberes esses que vão sendo construídos relacionando teoria e a experiência prática vivida no contexto escolar. Espaço esse em que o professor tem papel pedagógico fundamental através de suas atitudes e técnicas, suas reflexões sobre a prática pedagógica, um permanente (re)aprender.

Considerações finais

Retomando o objetivo inicial deste estudo que foi refletir sobre realidades da Formação Inicial de Professores entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades, pode-se dizer que a maior ênfase dada nos cursos de formação inicial está nos Métodos e Técnicas de Ensino e Didática, pois essa área é que trabalha com os aspectos práticos da ação docente. Inferimos ainda, que o perfil profissional docente, na formação brasileira e espanhola, se aproximam uma vez que a atuação profissional não se restringe apenas à sala de aula.

Entende-se que a estrutura da formação inicial deve proporcionar aos futuros docentes a possibilidade de uma análise global das situações educativas. De igual modo, é necessário ofertar uma formação que proporcione um conhecimento sólido e que gere uma ação interativa e dialética que conduza a valorização de uma atualização permanente em virtude das inúmeras mudanças que se produzem, bem como das especificidades que demanda a Educação Infantil. Ser criadora de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão, construindo assim um estilo rigoroso e investigativo (Muñoz, 2001). Pode-se pensar que a partir de uma formação desta natureza, torna-se possível o professor apoiar suas práticas pedagógicas em uma fundamentação que evita cair numa visão mecânica da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a formação dos professores, numa perspectiva ampla de sua profissionalização, passa a ter papel fundamental no processo de aprendizagem quando desenvolverem competências necessárias para atuarem no novo cenário educativo. Desta forma, cabe pensar se a fragmentação curricular dos cursos de formação de professores estruturados sobre disciplinas que pouco ou nada dialogam entre si, dificulta ou não, a constituição de um profissional da educação

que compreenda o desenvolvimento da aprendizagem da criança como um processo integrado.

Na realidade brasileira muitos são os desafios postos à formação, uma vez que a mudança no perfil profissional dos professores, advindas das novas funções que lhes são atribuídas pela sociedade, vão muito além das possibilidades de uma formação sólida. Os currículos de formação muitas estão sobrecarregados de disciplinas e com isso correm o risco de se tornarem superficiais para uma demanda de desempenho profissional eficiente, sem que para isso haja um aumento de investimentos e construção de uma formação contínua. Nesse contexto, lamentavelmente, tem-se cada vez menos procura por esta área de formação, haja vista a escassez de incentivos para que a carreira se torne atrativa, principalmente quando se trata dos aspectos de condições e realidades de trabalho, além da questão salarial.

Por fim, dizer que, por se tratar de um estudo exploratório, o mesmo não teve a pretensão de apontar resultados fechados, certamente novos questionamentos e novos estudos emergirão a partir de outros olhares e perspectivas.

Referências bibliográficas

Brasil, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394* (20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Delors, J. [et al] (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

Escudero, J. M. e Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona, Octaedro.

Garcia, C.M. (editor). (2001). *La función docente*. Madrid, España: Sintesis Educación.

Guimarães C. M; Reis, P. G. R., (2011). *Professores e Infâncias: estudos e experiências.* Araraquara. SP: Junqueira&Marin.

Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Sao Paulo: Cortez.

Isaza, L.S.M.; Henao, B.L.S.; Gómez, M.E. G. (2005). *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia – Facutald de Educación, p. 187-221.

López M. Q. *A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios.* Estud. av. vol.25 nº.72 São Paulo (May/Aug. 2011). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci_arttext.

Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Mizukami, M. G. N. et. al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos, EDUFSCar.

Morosini, M. C. (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v.2. Brasília: INEP/RIES.

Muñoz, J. M. E. *Dilemas éticos de la profesión docente.* Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). Disponível em: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-escudero-munoz.pdf.

Nóvoa, A. *O regresso dos professores*. (2007). Disponível em: http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2007/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf.

Pérez G., A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.

Rosek, M. (2010). *Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras.* Tese de doutorado. Porto Alegre.

Tardif, M. (2007) *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. ET ALL. (2007) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Tradução de João Batista Kreuch, 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Universidade de Bolonha (2015). Il Sistema Universitário. Extraído de Fonte: http://www.unibo.it/it/didattica/iscrizioni-trasferimenti-e-laurea/il-sistema universitário.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1996) *Didáctica da la educación infantil*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A et al. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil.* Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). Disponível em: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf.

Artículo concluido el 10 de junio de 2015

Hechler Herbertz, D. & Côrte Vitória, M.I. (2015). Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da America Latina e Europa. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4* (3), 137-157.

Disponible en http://www.reladei.net

Dirce Hechler Herbertz

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Bolsista CAPES

Brasil

E-mail: dhtz@hotmail.com

La doctorando Dirce Hechler Herbertz tiene un recorrido en el mundo de la educación, que va desde sus estudios iniciales en pedagogía y orientación educativa hasta su especialización en el área de la formación inicial y prácticas pedagógicas en la educación infantil. Actualmente, está trabajando en las diferencias de formación de países desarrollados y recogiendo los frutos de su investigación en Galicia (España).

Maria Inês Côrte Vitória

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PUCRS

Brasil

E-mail: mvitoria@pucrs.br

Posee una graduación en letras por la Universidad de PUCRS/Brasil. Posteriormente, se doctoró en la Universidad de Santiago de Compostela (España). Actualmente es profesora del programa de post-gradución y graduación en educación. Actualmente es investigadora en el área de educación, actuando principalmente en las siguientes áreas: formación de profesores, expresión escrita en profesionales de la educación y enseñanza universitaria.