



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA DE SOUZA ABDALLA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NO DESAFIO DA
ASSOCIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

INHUMAS, GO

2021

CLÁUDIA DE SOUZA ABDALLA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NO DESAFIO DA
ASSOCIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas-GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições Políticas Educacionais

Orientador: Dr. Marcelo Máximo da Purificação

INHUMAS, GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

A135f

ABDALLA, Cláudia de Souza
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NO
DESAFIO DA ASSOCIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL. Cláudia de Souza Abdalla. – Inhumas: FacMais,
2021.

158p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Marcelo Máximo da Purificação”.

1. Formação de professores; 2. Pedagogia. UEG; 3. Educação
Infantil; 4. Relação teoria prática. I. Título.

CDU: 37



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO



MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NO DESAFIO DA ASSOCIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada 10 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Presidente
Faculdade de Inhumas - FacMais

Prof.ª. Drª Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas – FacMais

Prof.ª. Drª Maria Luzia da Silva Santana
Membro Convidado Externo
Universidade Federal do Mato Grosso de Sul –UFMS

A minha família, cujo amor alegrou minha infância e orienta minha formação como filha, esposa, mãe, pessoa e como profissional. Muita gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu grande mestre, meu refúgio nos momentos de incerteza, minha força e meu guia nesta caminhada.

Ao meu orientador, o Profº Dr. Marcelo Máximo da Purificação, que com sua sabedoria e paciência me mostrou o poder da educação e me incentivou a estudar, pesquisar e produzir. Almejo um dia ter o conhecimento, sabedoria, humildade e carisma que o senhor exala com suas aulas e sorriso.

À Banca Examinadora pelo aceite em ler minha dissertação, pelas contribuições feitas e por fazer parte de um momento tão especial em minha vida.

Aos meus pais José de Souza (in memória) e Divina, minha mãe, que muitas vezes me dizia: “Deixa esse computador e vai descansar”, sei que seu desejo foi sempre o melhor para todos nós. Obrigada por toda ajuda, que se iniciou no tempo da graduação em Pedagogia, quando a Senhora ficava com meu filho recém-nascido para que eu pudesse concluir meus estudos.

Aos meus irmãos Vera e Ronaldo pelo apoio e torcida para que meu projeto fosse concluído.

Ao meu esposo Cláudio, que muitas vezes foi trocado pelos livros e computador, porém se manteve calmo e me incentivou a continuar estudando.

Aos meus filhos José Neto, João Renato e Cláudio Filho. Vocês são a razão da minha vida, por anos me dediquei ao ofício de ser mãe e agora vendo vocês crescidos posso embargar em novas aventuras, sendo uma delas a conclusão deste mestrado. Sou extremamente orgulhosa de cada um de vocês e desejo que estudem cada dia mais e que seus projetos sejam realizados, pois assim eu também me realizo.

À amiga Valdete dos Reis que sempre com uma palavra de incentivo e orações foi tão importante nesta caminhada.

Ao colega Renon, secretário da UEG - Campus - Inhumas, que acolheu minha pesquisa, dedicou seu tempo a procurar os documentos necessários, sempre dedicado e atencioso com minha pessoa. GRATIDÃO por sua ajuda, que foi essencial para a conclusão desta dissertação.

Às amigas do Mestrado que se aventuraram neste caminho em busca de novos conhecimentos, em especial à Akira e Katielly que foram alento em dias de turbulência e alegria em dias de angústia. Guardarei em meu coração o trio das

“Máximas”, a cada desafio enfrentado por mim, buscarei me recordar da força, inteligência e dedicação que vocês espalham e assim continuarei com a certeza da vitória.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) de Inhumas, pelo apoio dado neste momento tão importante na minha vida profissional, em especial ao Gustavo Camilo que acolheu minha luta e acreditou no meu trabalho.

Aos funcionários e professores da Pós-Graduação da Faculdade de Inhumas por todo o conhecimento compartilhado, belo brilhantismo nas aulas, pelo incentivo a continuar estudando. Ninguém se faz sozinho, e me sinto honrada de ter na minha formação profissional e pessoal um pouquinho de cada um de vocês.

Por fim, agradeço a cada pessoa que foi luz no meu caminho, a cada palavra de incentivo, a cada orientação ou indicação de leitura. Chegar até aqui é uma benção de Deus e eu a recebo com toda a gratidão. Obrigada!

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?

Saviani (2009, p. 151)

RESUMO

Este estudo – desenvolvido na Linha de *Educação, Instituições Políticas Educacionais*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) sobre a orientação do Professor Me. Marcelo Máximo da Purificação – aborda a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Este trabalho apresenta um estudo sobre a formação inicial de professores para a educação infantil na Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo do estudo é investigar como se constitui a formação dos professores no curso de pedagogia da UEG - Inhumas, no intuito de perceber quais são as perspectivas e desafios associados à teoria e a prática, que giram em torno da educação infantil. Para tal, adotou-se a contribuição de alguns teóricos, dentre os quais: Ariès (2016); Kramer (2009), Kuhlmann Júnior (2009; 2014; 2015a; 2015b); Saviani (2009), Brzezinski (1996; 2007; 2014), Cury (2016). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que contempla o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEG – Câmpus de Inhumas, além de outros documentos didáticos pedagógicos dessa unidade. Para a análise de conteúdo, empregou-se a metodologia da análise do discurso, com fundamentos de Bardin (2011) e de Franco (2018). Dentre os resultados da pesquisa, identificou-se a importância de conhecimentos teóricos e práticos a fim de construir saberes e competências para o fazer docente. A teoria contribui com o processo, por oferecer a possibilidade de transformação. A prática se constitui como um momento em que se mobilizam os conhecimentos relacionados às teorias da educação, a partir da compreensão de que a docência se insere em uma realidade social própria. Percebe-se pelos documentos da UEG- Inhumas, uma tendência pela relação entre a teoria e a prática, destacando-se a preocupação em oferecer aos discentes embasamentos teóricos e vivências práticas no ambiente escolar. O curso de pedagogia é o primeiro passo na formação dos futuros professores, e a partir da conclusão, inicia-se uma nova jornada rumo ao universo da docência, sendo imprescindível a formação continuada, para que o professor possa estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. UEG. Educação Infantil. Relação teoria prática.

ABSTRACT

This study - developed in the Education Line, Educational Policy Institutions, of the Stricto Sensu Graduate Program in Education, Faculty of Inhumas (FACMAIS) under the guidance of master teacher Marcelo Máximo da Purificação – talked about the relationship between theory and practice in the initial training of teachers for Early Childhood Education. This paper presents a study on the initial training of teachers for early childhood education at the State University of Goiás (UEG). The objective of the study is to investigate how teacher training is constituted in the pedagogy course at UEG - Inhumas, in order to learn early childhood education as perspectives and challenges associated with theory and practice, which revolve around early childhood education learning. For which, several theorists have contributed, among them: Kramer (2009), Kuhlmann Júnior (2009; 2014; 2015a; 2015b); Saviani (2009), Brzezinski (1996; 2007; 2014), Cury (2016). This is a bibliographic and documental research, which includes the Pedagogical Project UEG Course (PPC) of Pedagogy – Inhumas Campus, in addition to other pedagogical didactic documents. For content analysis, the methodology of discourse analysis was used, based on Bardin (2011) and Franco (2018). Among the research results, skills to make the importance of theoretical and practical knowledge in order to build knowledge and skills. Theory contributes to the process by offering a possibility of transformation. Practice is like a moment in which knowledge related to theories of education is mobilized, based on the understanding that teaching is part of its own social reality. It can be seen from the UEG documents - In a trend towards the relationship with theory and practice, highlighting the equipment on offer to students in theoretical environments and experience between practices in the school environment. The pedagogy course is the first step in the training of future teachers, and from the journey, a new path to the teaching universe begins, requiring continuous training, so that the teacher can be constantly in reflection about his pedagogical practice.

Keywords: Teacher formation. Pedagogy. UEG. Child education. Theory-practice relationship.

RESUMEN

Este estudio - desarrollado en la Línea de Educación, Instituciones de Política Educativa, del Programa de Posgrado en Educación Stricto Sensu de la Facultad de Inhumas (FACMAIS) bajo la orientación del profesor Marcelo Máximo da Purificação - aborda la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Infantil. Este artículo presenta un estudio sobre la formación inicial de profesores de educación infantil en la Universidad Estatal de Goiás (UEG). El objetivo del estudio es investigar cómo se constituye la formación de docentes del curso de pedagogía en la UEG - Inhumas, para comprender cuáles son las perspectivas y desafíos asociados a la teoría y la práctica, que giran en torno a la educación infantil. Para ello, se adoptó el aporte de algunos teóricos, entre ellos: Ariès (2016); Kramer (2009), Kuhlmann Junior (2009; 2014; 2015a; 2015b); Saviani (2009), Brzezinski (1996; 2007; 2014), Cury (2016). Se trata de una investigación bibliográfica y documental, que incluye el Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía (PPC) de la UEG - Campus de Inhumas, además de otros documentos didácticos pedagógicos de esta unidad. Para el análisis de contenido se utilizó la metodología de análisis del discurso, basada en Bardin (2011) y Franco (2018). Entre los resultados de la investigación, se identificó la importancia del conocimiento teórico y práctico para construir conocimientos y habilidades para la enseñanza. La teoría contribuye al proceso ofreciendo la posibilidad de transformación. La práctica es un momento en el que se movilizan saberes relacionados con las teorías de la educación, a partir de la comprensión de que la enseñanza es parte de su propia realidad social. Los documentos de la UEG-Inhumas muestran una tendencia hacia la relación entre teoría y práctica, destacando la preocupación por ofrecer a los estudiantes fundamentos teóricos y experiencias prácticas en el ámbito escolar. El curso de pedagogía es el primer paso en la formación de los futuros docentes, y a partir de la conclusión se inicia un nuevo viaje hacia el universo de la enseñanza, siendo fundamental la formación continua, para que el docente pueda estar en constante reflexión sobre su práctica pedagógica.

Palabras clave: Formación docente. Pedagogía. UEG. Educación Infantil. Relación teoría-práctica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEA	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACEA	Faculdade de Ciências econômicas de Anápolis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNF	Faculdade Nacional de Filosofia
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PECS	Projeto de Estágio Curricular Supervisionado
PGE	Procuradoria Geral do Estado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRP	Programa Residência Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RECS	Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado
RJ	Rio de Janeiro
SEE GO	Secretaria Estadual da Educação de Goiás
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Posição do curso de Pedagogia, em matrículas – Modalidade Presencial e Rede de Ensino – Brasil – 2018.....	52
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos da história da formação de professores no Brasil.....	28
Quadro 2 – Alguns marcos legais do curso de Pedagogia.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2009 a 2019.....	50
Tabela 2 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Fundamentos Teóricos da Educação.....	116
Tabela 3 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Conhecimentos específicos a formação docente.....	118
Tabela 4 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Conhecimentos relativos ao sistema educacional.....	119
Tabela 5 - Carga horária destinada a disciplina de Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA).....	120
Tabela 6 - Carga horária destinada a atividades práticas e estágio supervisionado.....	121
Tabela 7 - Carga Horária Mínima para o Curso de Pedagogia.....	122
Tabela 8 - Divisão disciplinar destinada à formação teórica e Prática.....	124

SUMÁRIO

16

25

26

35

39

41

46

54

54

62

69

78

82

84

88

95

98

104

107

109

113

113

4.2 ANÁLISE DA MATRIZ DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG - CAMPUS INHUMAS115

115

4.3 ANÁLISE DAS EMENTAS E PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS QUE PERPASSAM A EDUCAÇÃO INFANTIL126

126

4.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA UEG – INHUMAS131

139

141

151

INTRODUÇÃO

Este estudo – desenvolvido na Linha de *Educação, Instituições Políticas Educacionais*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas (FacMais) – aborda a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores para a Educação Infantil.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a proposição formativa do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para a docência na Educação Infantil, em particular no que concerne à relação teoria prática. Para tal, estabelecem-se os objetivos específicos a seguir: a) historicizar o processo de formação de professores para a Educação Infantil, no contexto do reconhecimento da infância e da criança como um sujeito de particularidades e, portanto, de necessidades próprias; b) apresentar fundamentos teóricos relacionados ao processo de formação de professores pedagogos para a educação infantil; c) analisar os documentos institucionais do curso de Pedagogia da UEG Inhumas que tratam da política educativa em sua proposta de relacionar teoria e prática no processo formativo dos seus graduandos.

O tema de formação de professores para a educação infantil advém do meu percurso profissional como professora da Educação Infantil no município de Inhumas-GO. Por exercer minhas atividades docentes na Escola Municipal Peralta, que recebe estagiários do curso de Pedagogia da UEG, tenho identificado como a relação entre teoria e prática assume uma nova dimensão para esses professores em formação, durante o contato com seu futuro ambiente de trabalho.

Após esses anos como professora, recebendo estagiários em minhas classes, evidencia-se a forma como lhes parece conflituosa a relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e seu desenvolvimento na “realidade prática”, o que revela como o estágio supervisionado ocupa tarefa estratégica nessa formação, embora esse não seja o único espaço de realização da prática do conhecimento teórico desses profissionais. Daí, conhecedora desses conflitos e de outras dificuldades dos estagiários, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimento sobre a proposta expressa do referido curso de Pedagogia quanto a essa relação entre teoria e prática.

Penso que comecei minha formação docente antes mesmo de iniciar meus estudos voltados especificamente à profissão. Estudei inicialmente em uma escola

de educação infantil no município de Inhumas, conhecida como Escolinha Pinguinho de Gente Peralta. As instalações dessa unidade educativa, cedidas pela Igreja Católica, localizavam-se em um centro comunitário ao lado da minha casa. Minha mãe era a merendeira da escola e por isso eu tinha acesso livre ao ambiente, participando de quase todas as atividades da escola. Foi assim que comecei a ajudar as professoras nos cuidados com as crianças que lá estudavam. A escolha pela docência seria inevitável.

Iniciei minha formação profissional cursando o Magistério de Ensino Médio. No mês de janeiro de 2001 comecei a trabalhar como Agente Educacional (professora em regime de contrato especial) na mesma escola onde passara minha infância, porém agora denominada Escola Municipal Peralta. Nesse mesmo ano houve um concurso público para professores, exigindo-se na época apenas a formação Magistério de nível médio. Posteriormente, atendendo às novas exigências estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aproveitei a oferta do Programa Pedagogia Parcelada, promovido pela UEG. Como o curso era ofertado a profissionais que já lecionavam, as aulas aconteciam aos finais de semana e em momentos intensivos durante os meses de julho e de janeiro. Graduando-me após três anos de Curso, reconheço que a formação em tempo reduzido deixou lacunas em minha formação, as quais busquei supri-las posteriormente.

Com a conclusão do curso de Pedagogia, estava habilitada a atuar apenas na docência de 1ª a 4ª séries e na gestão escolar nos ensinos fundamental e médio, uma vez que meu curso não contemplava a educação infantil, razão pela qual cursei uma especialização nessa etapa em que eu já trabalhava. Assim, a educação infantil me acompanhou ao longo da vida, iniciando como aluna, seguindo como “ajudante” das professoras, como agente educacional, posteriormente como professora e agora como pesquisadora.

Já em 2008, iniciou-se minha experiência como regente no ensino superior, pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Inhumas (FacMais), como professora da disciplina “Propostas Curriculares e Metodológicas para a Educação Infantil”. O ingresso no curso superior ajudou a compreender que me dedicava muito à prática e necessitava de um maior embasamento teórico.

Portanto, essa minha experiência profissional contribuiu oferecendo alguns elementos para a formulação da atual pesquisa, que é a relação entre teoria e

prática nos documentos institucionais acerca da formação inicial de professores para a Educação Infantil no âmbito do curso de Pedagogia da UEG. Assim, o problema de pesquisa que se busca responder é: Como os documentos do curso de Pedagogia da UEG compreendem a relação entre teoria e prática na formação de professores para a Educação Infantil?

No processo de delimitação do atual objeto, realizou-se um levantamento de teses e dissertações, do período de 2016-2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha dessa base se deve à possibilidade de sua *Busca Avançada* possibilitar de forma prática o emprego concomitante de mais de um termo de busca. Realizou-se uma busca a partir dos seguintes termos: “*Pedagogia*”, “*educação infantil*” e “*teoria e prática*”.

A busca, com o referido recorte temporal, resultou em 73 trabalhos. Desses, 66 foram descartados porque tinham temas diversos que pouco se relacionavam com o presente objeto de pesquisa, como: formação continuada de professores, cotidiano docente na educação infantil, rotina na educação infantil, identidade docente, trajetórias de vida de pedagogos, letramento, dentre outros. Os demais trabalhos – apenas 7 (3 teses e 4 dissertações) – têm uma relação mais direta com esta pesquisa. São eles: Almeida (2016), Gonçalves (2016), Oliveira (2016), Bonfati (2017), Lima (2018), Kramm (2019) e Kuhn (2019).

A dissertação de Almeida (2016) – *Educação Infantil e a formação inicial de professores: com a palavra, a argumentação* – analisa a argumentação que ocorreu durante uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da pesquisa era “investigar como acontece a argumentação na disciplina de *Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil I*, entre aluno-professor-aluno, e se esse movimento possibilita uma formação crítica do futuro professor” (ALMEIDA, 2016, p. 9). Essa disciplina aborda conhecimentos referentes aos saberes e fazeres com as crianças de 0 a 3 anos.

Adotando os fundamentos da teoria sócio-histórico-cultural e o viés da Pesquisa Crítica de Colaboração, Almeida (2016) realizou a pesquisa empírica por meio da observação, utilizando-se para a coleta dos dados um diário de pesquisa. As observações ocorreram durante a regência de uma professora que pesquisa na área e tem a preocupação em desenvolver esse processo dialógico.

Não obstante, a pesquisa não deixa de ser inédita e essencial. Uma das razões é porque evidencia a relevância do diálogo e da contestação argumentativa no processo formativo de professores para a Educação Infantil. Outra razão é o fato de levantar uma reflexão acerca de como ocorre a construção do conhecimento envolvendo concepções (teóricas) e práticas no interior de uma disciplina que trata especificamente da educação infantil.

Dentre os resultados, Almeida (2016) identifica que nesse espaço de diálogo, onde a professora fomentou a liberdade para confrontação, os estudantes conseguiram avançar em alguns aspectos. Para a autora, muitas discussões não possibilitaram “[...] um efetivo compartilhamento de sentidos e a produção de novos significados” (ALMEIDA, 2016, p. 174) devido a algumas falas impositivas em determinados momentos e ao silêncio em outros. No entanto, a pesquisadora aponta que até certo ponto os estudantes conseguiram confrontar seus conhecimentos, uma vez que os processos argumentativos abriram espaço para a problematização da formação inicial para crianças de 0 a 3 anos.

A dissertação de Gonçalves (2016) – *O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil* – volta-se ao estudo do currículo de Pedagogia. O objetivo da pesquisa é verificar como os cursos de Pedagogia da região do Triângulo Mineiro (Minas Gerais) estão se reestruturando para atender a legislação que trata da formação de professores para a especificidade da educação infantil.

Gonçalves (2016) conjuga uma pesquisa documental, onde analisa os Projetos do Curso de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior (IES) mineiras; com uma pesquisa empírica, onde entrevista professores dessas instituições. Para isso, realizou uma investigação exploratória e descritiva.

Dentre os resultados, Gonçalves (2016) ressalta que apenas em 1 dos 3 cursos investigados reestruturou de forma efetiva seu currículo para atender as demandas formativas para a Educação Infantil. A autora identifica, ainda, enormes dificuldades formativas, a exemplo de se relacionar teoria e prática.

A dissertação de Oliveira (2016) – *O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos* – trata de diversos aspectos relacionados à efetivação do estágio supervisionado no Câmpus de Presidente Prudente. Com o objetivo geral de investigar a forma como a teoria e a prática são abordadas durante o estágio supervisionado na Educação

Infantil, a pesquisadora traça um percurso desde a análise do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia até o 4º ano dos sujeitos da pesquisa, que já passaram pelo estágio.

Oliveira (2016) realizou análise documental, bem como uma pesquisa empírica, onde aplicou questionários e entrevistou discentes do 4º ano do Curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente.

Dentre os resultados, Oliveira (2016) presume, a partir dos elementos encontrados, que o modelo utilizado é o tradicional, em que teoria e prática acabam sendo dissociadas. Os estudantes participantes da pesquisa afirmam que o estágio era apenas para observação, sem a necessidade de regência. Diante dessa grave realidade, a referida pesquisadora conclui que “[...] é preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão” (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

A tese de Bonfati (2017) – *O estágio na formação de professores para a Educação Infantil: as significações das estagiárias do curso de Pedagogia* – também busca desvelar o estágio. Teve por objetivo geral compreender as relações entre teoria e prática no estágio supervisionado em Educação Infantil, a autora investiga as significações que os sujeitos participantes atribuíam ao estágio.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Bonfati (2017) realizou pesquisa documental e empírica. Na pesquisa documental se ocupou em analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de uma universidade da Região Sul do país. Na pesquisa empírica entrevistou 27 estagiárias dessa instituição, além de 3 professoras preceptoras de um Centro de Educação Infantil (CEI). Elegeu a metodologia qualitativa durante a análise dos dados.

A pesquisa permitiu à Bonfati (2017) identificar que o curso de pedagogia das estagiárias considera as demandas formativas da Educação Infantil, mas a relação teoria prática ainda não prevalece adequadamente. Para essa autora, apesar de a maioria das estagiárias demonstrarem que construíram significados para a relação teoria e prática durante o estágio, ainda há carência de um dimensionamento do movimento praxiológico, já que a aprendizagem durante o estágio se revelou bastante pela construção do conhecimento na prática, porém pouco pela relação entre a teoria e a prática.

A dissertação de Lima (2018) – *O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente* – também explora aspectos relacionados ao estágio supervisionado. Sob o objetivo geral de desvelar as contribuições formativas do estágio em Educação Infantil para os pedagogos em formação, investiga professores responsáveis por estágio supervisionado, alunos e egressos do curso de Pedagogia.

Lima (2018) realizou pesquisa empírica no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde aplicou questionários e realizou entrevistas com 14 sujeitos: 3 professoras responsáveis pelo estágio em educação infantil, 6 licenciandos e 5 egressos que trabalham nessa etapa da educação. Adotou a metodologia qualitativa.

Lima (2018) destaca as contribuições do estágio na Educação Infantil, especialmente quanto à construção do conhecimento relativo a essa etapa, à reflexão sobre as práticas pedagógicas e à vivência com as crianças menores. No entanto, a pesquisa revela também que os sujeitos investigados apontam o desafio de articular teoria e prática, uma vez que a maioria reconhece que no curso investigado há dissociação entre teoria e prática.

A tese de Kramm (2019) – *Políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil* – estuda de forma ampla as políticas de formação inicial. Teve por objetivo geral analisar a formulação e o desenvolvimento das políticas de formação de professores para a Educação Básica.

Kramm (2019) realizou uma revisão integrativa acerca da formação de professores da educação básica no Brasil. O autor recorreu ao Portal de Periódicos da Capes, constituindo daí o seu *corpus* final de análise em 104 artigos.

Embora a pesquisa não trate especificamente da formação de professores para a Educação Infantil, dá conta do processo de reconhecimento de suas particularidades, ao mesmo tempo em que aponta que o desequilíbrio entre teoria e prática é uma das fragilidades da formação de professores em todas as etapas da Educação Básica. Kramm (2019) denuncia, ainda, a dificuldade de articular também a universidade e a rede escolar, o que afeta a articulação entre a teoria e a prática.

Por fim, a tese de Kuhn (2019) – *O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo* – também se volta ao estudo da relação entre teoria e prática no estágio supervisionado. O recorte da

abordagem se volta à modalidade à distância e não trata do estágio exclusivamente na Educação Infantil.

Sob o objetivo geral de compreender e analisar a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado, Kuhn (2019) realizou uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa a fim de compreender o processo de forma ampla no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Sapezal. Para isso, realizou análise documental do Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC), das normas referentes ao estágio supervisionado e relatórios de 15 estagiárias. Dentre os resultados, a partir da análise, apresenta-se a escassez de “reflexão crítica” sobre a prática vivenciada pelas licenciandas durante o estágio.

Esses 7 trabalhos, de forma mais ou menos direta, tratam da relação entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia, com atenção voltada para a educação infantil. Deles, 1 trata mais objetivamente da forma como ocorre o processo discursivo em uma disciplina que trata da teoria e prática na educação infantil (ALMEIDA, 2016); 4 de estágio supervisionado (OLIVEIRA, 2016; BONFATI, 2017; LIMA, 2018; KUHN, 2019); e 1 de currículo, ainda assim para verificar de forma geral como tem ocorrido a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro (GONÇALVES, 2016).

A prevalência de trabalhos que abordam a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado em parte se explica porque de certa forma no modelo tradicional só se concebe a relação entre teoria e prática nesse momento, prevalecendo-se a dissociação durante todo o curso. Evidentemente que a escola-modelo (implantada por ocasião da reforma paulista das Escolas Normais) e a escola experimental (por ocasião dos Institutos de Educação) se propuseram à outra lógica.

Embora a LDB/1996 expresse a busca pela articulação entre teoria e prática, propõe que essa se dê por meio de “estágios supervisionados e capacitação em serviço¹”, sem se propor a romper com a dificuldade de articulação entre a universidade e a rede de ensino, como apontou Kramm (2019) em sua pesquisa. Por bem, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 amplia essa compreensão centrada apenas em estágio supervisionado para a formação inicial. Em geral, esses trabalhos compreendem a relevância das contribuições da relação teoria e prática, mas

1 Essa “capacitação em serviço” destina-se aos professores que têm apenas o ensino médio, cursado em Escolas Normais, mas já exercem à docência.

evidenciam que na prática o que tem prevalecido é a desarticulação desses elementos.

Quanto a este estudo, trata-se de uma pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Na estratégia local, coletaram-se os dados (documentos) presencialmente em visitas agendadas à UEG, Campus de Inhumas. A coleta de dados foi iniciada mediante autorização prévia da instituição (ANEXO A). Durante três dias os referidos documentos foram digitalizados na própria secretaria da unidade, sendo encaminhados por e-mail apenas aqueles que, anteriormente às visitas, já apresentavam a versão digital. Na estratégia documental, visaram-se os seguintes documentos: o PPC, o Currículo e os Planos de Aula do Curso de Pedagogia UEG-Inhumas/GO.

Desse modo, as análises se pautam em elementos contidos no PPC de Pedagogia da UEG – Inhumas/GO e em documentos correlatos que tratam da integração das atividades teórico-práticas do referido curso. O recorte temporal é do ano 2000 (criação do Campus de Inhumas) a 2021 (até o presente momento da elaboração deste trabalho).

Adotou-se a perspectiva qualitativa, de abordagem sócio-histórica. O método de análise de dados é a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2018). As categorias que emergiram do *corpus* analisado foram: Formação de professores; Educação Infantil; e Teoria e prática.

Quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, adotaram-se os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial de Vygotsky (1991; 2010); e Davidov (1986). No que concerne aos fundamentos teórico-metodológicos, utilizaram-se as contribuições de Bardin (2011); Franco (2018); Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009); Lins *et al.* (2014); e Frota (2007).

Quanto ao processo histórico que conduziu ao reconhecimento da infância e à consequente institucionalização da educação das crianças, destaque para autores como: Ariès (2016); Kramer (2006); e Kuhlmann Júnior (1996; 2014; 2015a; 2015b). Referente aos processos de tessitura da formação de professores no Brasil, contribuíram autores, dentre outros: Saviani (2009); Brzezinski (1996; 2007; 2014); Pimenta (1995); Pimenta e Lima (2018; 2019); e Cury (2016). Esses autores têm grande relevância em especial porque consideram o percurso da formação de professores, oferecendo subsídios para a compreensão do contexto histórico nacional em que essa temática se situa.

Em relação à análise de dados, verificou-se os documentos da UEG- Inhumas, sendo que, através dos resultados percebe-se uma tendência pela relação entre a teoria e a prática. Foi possível averiguar a preocupação em oferecer aos discentes embasamentos teóricos e vivências práticas no ambiente escolar. Destaca-se a importância de se refletir a prática sob a luz de diversos teóricos, e essa reflexão se tornar ação de transformação do trabalho docente

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro – com o título “Formação de professores para a educação infantil” – apresenta-se um histórico referente à formação de professores no Brasil e ao Curso de Pedagogia. No segundo capítulo – sob o título “Do reconhecimento da infância ao direito à educação infantil” – apresenta-se uma abordagem sócio-histórica da criança, perpassando o processo que levou à institucionalização da infância inicialmente na Europa até o direito à educação infantil no Brasil. No terceiro capítulo – sob o título “Teoria e prática no contexto da formação de professores pedagogos” – discutem-se a relação entre teoria e prática, os fundamentos teóricos sobre formação de professores e o desenvolvimento/aprendizagem da criança. Por fim, no último capítulo – intitulado de “Teoria e prática em documentos do curso de Pedagogia da UEG Inhumas: elementos de uma articulação?” – realiza-se a análise de conteúdo do PPC de Pedagogia e de documentos institucionais correlatos, como a matriz curricular e os planos de ensino das disciplinas, que contemplam a relação teoria prática na formação de professores para a Educação Infantil na UEG Campus de Inhumas/GO.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, busca-se apresentar as bases históricas e os fundamentos legais da formação de professores voltados à Educação Infantil. Não que se compreenda a história como um amontoado de fatos, mas porque auxilia na compreensão do processo histórico e, conseqüentemente, do atual contexto no qual se insere a formação de professores, já que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1997, p. 21). Logo, compreender bem as atuais políticas exige considerá-las em face de todo o processo histórico e, por conseguinte, sob tais condições e influências, e não alheia à construção e ao contexto histórico.

Neste levantamento, a ênfase está na formação de professores para crianças. Evidentemente que, como lembra Ariès (2016), a preocupação em atender as necessidades e particularidades educativas próprias das crianças só se evidenciou após a Modernidade, com o conceito de infância. No Brasil, com a forma de produção escrava perdurando até o final do século XIX, o reconhecimento das demandas escolares de crianças tardou ainda mais, o que atrasou o desenvolvimento de uma formação própria de professores para crianças, principalmente as menores.

Apesar de a formação de professores para a “Educação Infantil” só se tornar explícita a partir da LDB/1996, resgata-se nesta pesquisa o período histórico em que os pequenos infantes não recebiam ainda o reconhecimento de sua condição particular. Quando muito, eram representados mais pelas instituições pré-escolares², que atendiam apenas pequena parcela desse grupo estava inserida, do que pela designação própria da “infância” e das particularidades da criança.

Logo, ao situar essa demanda formativa de professores no contexto histórico, em especial de crianças e educação primária, destacam-se os Cursos Normais e o curso de Pedagogia. Criados em distintos contextos históricos, esses diferentes contornos de formação de professores para crianças estão estreitamente relacionados aos modelos econômico, social e político de cada época. Por isso, os tópicos deste capítulo não ignoram esses dois modelos formativos para professores

² Jardins de infância, creches e escolas maternas.

de crianças, mas confere destaque ao recorte do presente objeto de estudo: o curso de Pedagogia.

Por sua vez, com a centralidade da LDB/1996 ao lançar novas diretrizes para a formação de professores, discutem-se ainda essas transformações, que favorecem o atendimento de crianças menores, mais especificamente na Educação Infantil (creche, crianças de 0 a 3 anos; e pré-escola, crianças de 4 e 5 anos).

Por fim, aborda-se também a regulamentação da Educação Infantil no Brasil, que abriu demanda para uma formação de professores também para essa primeira etapa da Educação Básica. Assim, são apresentados os fundamentos legais que a amparam, de modo que se entendam os avanços e entraves para a efetivação da formação de professores para a Educação Infantil.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS GERAIS

Cambi (1999), ao versar sobre a *História da Pedagogia*, situa no Mediterrâneo Antigo e na Grécia o surgimento dos elementos caracterizantes da tradição ocidental de educação. O autor aponta ali, entre o Egito e a Grécia, a instituição escola se constituindo em sua dimensão administrativa e cultural. É nesse contexto que o referido autor destaca uma figura referencial para a ciência da Pedagogia:

Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante – na Grécia – da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos que são os educadores do povo, a voz educativa de Deus. O mundo antigo colocará como central esta figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhe qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre docente. Aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar (CAMBI, 1999, p. 49).

Portanto, esse é o contexto de gênese do profissional pedagogo. Cambi (1999) narra como ao longo da história e das sociedades essas figuras/categorias se transformaram, mas conservando a relação educativa e o acompanhamento. Nesse processo, a infância passou a ser reconhecida ao longo da Modernidade e a função do pedagogo se consolidou como profissão.

Apesar disso, antes da consolidação da infância, bem antes da normatização da profissão de pedagogo e mesmo no Brasil colônia, as crianças não foram de todo ignoradas quanto à sua educação. Como revelam Bittar e Ferreira Júnior (2017), no período colonial as crianças indígenas aos poucos foram se tornando alvo da ação educativa e evangelística dos jesuítas. Longe de se indicar o reconhecimento da particularidade dessas como seres infantes, tratava-se de estratégia de evangelismo e domesticação dos índios, pois esperavam, entre outras coisas, que as crianças influenciassem os pais.

Os jesuítas já chegavam ao Brasil com uma formação europeia bastante diferente da realidade da Colônia, razão pela qual Bittar e Ferreira Júnior (2017) observam que esses religiosos precisaram se adaptar e improvisar ao desempenharem sua missão. Devido à predominância desse processo de formação europeu, o Brasil colônia ignorou a formação de professores em seu território.

Aliás, também no Brasil império, mesmo com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil em 1808, a formação de professores foi relegada. Isso porque:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 144).

Conforme destaca Tanuri (2000), de forma explícita, a história da formação de professores no Brasil só se iniciou anos após a Independência do País, em 1822. Segundo a referida autora, a primeira Escola Normal data de 1835, criada na província do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10. Desde então as escolas normalistas se consolidaram historicamente como espaço de formação de professores, principalmente para crianças maiores.

Entretanto, a formação de professores em nível superior só ocorreria de fato mais de um século depois:

A primeira instituição de ensino superior que se dedicou à formação do profissional da educação no Brasil, e cujo funcionamento efetivo data de 1934, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), criada por iniciativa isolada desse estado [...]. A didática, disciplina que tem como foco de estudo o ensino e, conseqüentemente, possui uma gama de reflexões sobre a prática docente, foi criada nos cursos de formação de professores em nível superior, vinculada à criação da referida faculdade, em 1943, sabendo-se que a qualificação do magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino [...]. (PATRÍCIO, 2005, p. 33).

Patrício (2005) destaca o atraso não apenas com que ocorreu a formação de docentes por meio de cursos de graduação, mas a forma ultrapassada em que costumava ocorrer a formação até então, baseada exclusivamente na prática, sem qualquer relação entre teoria e prática:

[...] Esse antecedente de atraso na formação do professor em nível superior acabou contribuindo para que o exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era que o professor possuísse ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimento a serem transmitidos (PATRÍCIO, 2005, p. 33).

Considerando as questões pedagógicas, bem como as transformações pela qual a sociedade passou, Saviani (2009) sistematiza a história da formação de professores em seis períodos, conforme apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Períodos da história da formação de professores no Brasil

Período		Classificação	Marco inicial
1º	1827-1890	Ensaaios intermitentes de formação de professores	A Lei das Escolas das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1927
2º	1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	Reforma paulista da Escola Normal, com a implantação da escola-modelo
3º	1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	As reformas lideradas por Anísio Teixeira no Distrito Federal ³ , em 1932; e por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933
4º	1939-1971	Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério	O Decreto-lei nº 1.119, de 04 de abril de 1939
5º	1971-1996	Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério	A Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971
6º	1996-2006	Advento dos Institutos	A Lei nº 9.394/96 (LDB/1996),

3 À época, o Distrito Federal se situava no Rio de Janeiro, que abrigava a capital federal.

		Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia	de 20 de dezembro de 1996
--	--	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Saviani (2009).

O 1º período da história da formação de professores, que Saviani (2009) classifica como Ensaios intermitentes de formação de professores, corresponde a uma série de medidas sem articulação ou orientação comum. O autor destaca que a preocupação aparece expressa pela primeira vez em uma dessas medidas, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827. Por um lado, essa lei estabeleceu o método de ensino mútuo ⁴como oficial, no qual os professores deveriam ser preparados, mas arcando com os próprios custos.

Outra medida – o Ato Adicional de 1834 – atribuiu a responsabilidade pela instrução primária às províncias, que buscaram se orientar por uma tendência europeia, criando-se Escolas Normais. No entanto, estas passaram a depender do critério dos governantes de cada província, e em algumas delas não se tratavam de medidas permanentes e bem subsidiadas. Outros problemas das escolas normalistas das primeiras décadas eram o estreitamento curricular e a pouca ou nenhuma formação de fato didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Por sua vez, o 2º período diz respeito ao estabelecimento e à expansão do padrão de formação da Escola normal. Inicialmente a reforma da Escola Normal se iniciou na capital paulista, sendo adotada em parte do estado de São Paulo e em alguns estados brasileiros. Essa reforma, no âmbito da instrução pública, pautou-se sobretudo no enriquecimento dos currículos escolares e na superação das deficiências de formação pedagógica.

Saviani (2009) destaca, nessa reforma, a criação das escolas-modelo como um anexo da Escola Normal. Essa medida foi, sem dúvidas, inovadora e relevante

4 Essa medida pretendia reproduzir a experiência aplicada pelo anglicano Bell e pelo *Quaker* Lancaster, na Inglaterra do século XVIII, onde a sociedade experimentava intenso desenvolvimento industrial, mas o analfabetismo era enorme. Embora a iniciativa baixasse os custos, não apresentava dos melhores resultados. Como explica Aranha (2006, p. 203), “o sistema consistia em reunir um grande número de alunos em um galpão – Lancaster chegou a reunir mil – e agrupá-los de acordo com o seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o professor ensinava os mais adiantados, que seriam os monitores e deviam se incumbir dos diversos grupos de acordo com o seu nível de conhecimento. À medida que cumpriam uma etapa, eram transferidos para o grupo de grau mais elevado e assim por diante. As ‘classes’ não eram as mesmas para leitura e aritmética, porque um aluno podia estar mais adiantado em uma delas e não na outra”.

porque se preocupou em levar a prática cotidiana para junto da Escola Normal, que em tese já desenvolvia o conhecimento teórico.

O 3º período, marcado pela Organização dos Institutos de Educação, resulta de uma reforma instituída por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Concebidos por Anísio Teixeira, sob o ideário da Escola Nova⁵, representavam uma resposta ao descontentamento com a Escola Normal, que – propondo-se à ampla formação geral e à formação profissional dos docentes – continuou a focar nos conhecimentos que seriam transmitidos no ensino primário. Os Institutos de Educação, sob a premissa de consolidar o conhecimento científico no âmbito formativo, buscavam promover uma cultura efetivamente geral, princípios e técnicas, bem como uma relação mais próxima e efetiva com a prática de ensino.

A organização dos Institutos de Educação não aboliu de tudo a Escola Normal, mas a absorveu em sua base estrutural, com a denominação de Escola de Professores. Saviani (2009) lembra que, além dessa nova apropriação das antigas escolas normalistas, orientando-se pela aproximação de teoria e prática, os Institutos de Educação agregaram ainda a seguinte estrutura de apoio:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146).

A complexidade dessa estrutura está em consonância com as ideias de Anísio Teixeira. Em sua obra *Educação é um direito*, o referido autor desvela como as liberdades todas apregoadas pela democracia estão subordinadas diretamente à educação, restrita a poucos, razão pela qual as liberdades “[...] não se estendem elas senão àqueles poucos que formavam a classe ascendente” (TEIXEIRA, 1996, 27). Por isso, a escola precisa ser reconhecida como direito, o que a coloca no patamar de projeto do Estado, devendo atender aos interesses públicos, não de uma minoria ou de grupos privados.

Por isso a formação de professores assume uma nova compreensão, pois se insere em uma completa reformulação da educação, tanto em sua estrutura como em seu objetivo:

5 Para Aranha (2006, p. 246), “o escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos”.

O que devem desejar os educadores brasileiros é que a escola não falhe à sua missão; é que a escola forme a inteligência e forme o caráter. Mas, para tanto, urge que preparemos o ambiente, que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada, e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas o mestre da arte difícil de bem viver (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Considerando as resistências à sua proposta de ampla transformação da educação de qualidade para as massas, e pautado na sua proposição do seria efetivamente a *Educação para a democracia* (título de uma de suas obras), Teixeira (1997) adverte que:

Não é, portanto, por luxo de pedagogia que nos batemos para melhorar qualitativamente a escola – nos seus programas, nos seus métodos, nos seus prédios e nos seus professores. É porque, de outro modo, a escola não cumprirá sequer o modestíssimo ideal, já hodiernamente inadmissível, da alfabetização (TEIXEIRA, 1997, p. 169).

Além de as escolas-modelo se inserirem nessa compreensão posta em prática, agregavam uma dimensão experimental, pois assumiam o caráter de escola-laboratório, onde se abria para a formação do novo professor, de uma nova escola. A utopia de Teixeira foi por décadas manifesto em sua vida e talvez possa ser descrita em suas próprias palavras:

Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixonado e compromete professores e alunos (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Portanto, as escolas-modelo se situavam nessa compreensão de que todos os esforços possíveis deveriam ser empregados para alcançar essa escola, sob tal comprometimento com a pesquisa e a integralidade.

Embora o modelo dos Institutos de Educação não tenha se disseminado como política nacional ou alcançado adesão pelos estados e municípios, sua concepção representou avanços em diversos aspectos, dentre eles: a) a compreensão de que a formação de professores é complexa e deve receber estrutura e investimento necessários; b) teoria e prática devem estar ao alcance dos professores em formação; c) as crianças menores, atendidas então em jardim de infância, deveriam igualmente ser objeto de formação desses futuros profissionais.

Aranha (2006) confere uma explicação adicional a esse interesse da Escola Nova e de seus representantes – como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo –

pelas crianças das diversas faixas etárias. Segundo essa autora, os escolanovistas “[...] também se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade” (ARANHA, 2006, p. 247).

A esse respeito, Aranha avalia bem, pois a compreensão de Anísio Teixeira acerca da educação das crianças é ampla. Segundo o autor, a formação dos pequenos deve ocorrer em todas as suas dimensões. Segundo ele, os professores precisariam receber uma formação que lhes possibilitasse cumprir “[...] tarefa, sem dúvida, tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional” (TEIXEIRA, 1959, p. 83-84).

Para os pequenos, a Escola Nova pretendia o “desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas, maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 124). Esse movimento já compreendia que a educação deveria estar integrada de forma que pudesse proporcionar às crianças, dentre outras coisas, assistência médica e bucal, atividades físicas e lúdicas. Sob a proposição de desenvolver “espírito de solidariedade e cooperação social”, propunha a articulação da escola como meio social, de maneira que pais, professores e conselhos escolares pudessem ser presentes e atuantes.

Já o 4º período da história da formação docente – Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais – orientou-se por uma espécie de desintegração da estrutura dos Institutos de Educação. Com essa reorganização as bases dos Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal passaram a integrar respectivamente duas universidades criadas anteriormente: a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934; e a Universidade do Distrito Federal⁶ (UDF), fundada em 1935. Forneceram, assim, a base para a criação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura (SAVIANI, 2009).

Ainda de acordo com Saviani (2009), sob essa configuração, os recém-criados cursos de Pedagogia e de Licenciatura já estavam fisicamente distantes, por exemplo, das escolas de apoio, que funcionavam anteriormente como uma espécie

⁶ Foi extinta em 1939, sendo sua estrutura incorporada imediatamente à recém-criada Universidade do Brasil, que se transformaria na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por ocasião da Reforma Universitária iniciada em 1965 (FRANGELA, 2000).

de laboratório pedagógico. Inicialmente, enquanto aos cursos de Licenciatura se atribuía a responsabilidade da formação de professores para a então formação secundária, ao curso de Pedagogia a responsabilidade recaía em formar docentes especificamente para as Escolas Normais. Estas, por sua vez, é que formariam professores para o ensino primário.

Em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8.530/1946, resgatou a ideia de que as Escolas Normais poderiam contar com escolas experimentais (jardim de infância e escola primária) junto à sua estrutura. No entanto, esse dispositivo legal não conferiu obrigatoriedade à escola laboratório na estrutura das Escolas Normais, de modo que na prática essa orientação pouco se efetivou.

Saviani (2009) sugere que, por um lado, esse modelo recebeu maior adesão; por outro, dividiu tal estrutura, levando a alguns prejuízos, como o distanciamento entre teoria e prática, inclusive ao abandonar a propositura de dar maior base científica ao processo de formação dos professores. Não apenas isso, segundo o referido autor, o curso de Pedagogia não assimilou o modelo pedagógico-didático, ao contrário: “[...] foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O 5º período histórico, que se notabilizou pela substituição da Escola Normal em habilitação específica de Magistério, foi marcado pela atuação do governo militar do pós-golpe de 1964. Durante os 21 anos de ditadura militar as mudanças ocorreram nos diversos níveis de ensino.

Dentre as medidas no campo da educação, editou-se a Lei nº 5.692/71, que alterou quase toda a estrutura educacional. Quanto à formação de professores em nível superior, essa Lei dividiu a licenciatura em curta (até 3 anos de duração) e em plena (4 anos de duração). No curso de Pedagogia, inseriu a habilitação de Magistério e a de Especialista em Educação, esta voltada para direção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção de ensino.

Ainda por esse dispositivo legal, os cursos de formação das Escolas Normais foram convertidos em “habilitação específica de 2º grau”, já que a própria lei mudou a denominação de ensino primário e secundário para primeiro e segundo grau, respectivamente. Segundo Saviani (2009), a precariedade de intervenções como essa, de empregar a habilitação específica de 2º grau, levaria o governo a criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no ano de 1982.

Contudo, apesar de esse novo projeto apresentar resultados positivos, era restrito e não demorou a ser abandonado.

Saviani (2009) lembra que, em face desse ordenamento, na década de 1980 houve grande mobilização do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. O autor lembra que, sob o princípio da docência como fundamento da identidade profissional, “[...] a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 148). Dessa forma, a educação infantil entrou para a pauta de formação de professores nos cursos de Pedagogia. Ora, apesar de a educação de crianças se voltar ao currículo de uma formação privilegiada como na do 3º período, esse movimento não ocorre, entretanto, com aquela mesma estrutura de apoio, a exemplo da escola laboratório.

Esse novo “pertencimento” da educação infantil como objeto para a formação no âmbito dos cursos de Pedagogia levou ao desprestígio da Escola Normal, espaço historicamente privilegiado de formação de professores para a educação de crianças.

O 6º (e último) período sistematizado por Saviani (2009) diz respeito ao Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Sob o contexto da redemocratização do país, a grande mobilização dos educadores do Brasil por uma nova regulamentação não foi devidamente atendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que sofreu reveses de outros interesses, como denuncia Brzezinski (2014).

Esse breve histórico da formação de professores revela como a gradual valorização da infância foi acentuando a necessidade de formação de professores para as crianças. Ilustra isso como o processo de evolução da formação inicial docente acompanhou ao processo em que as crianças foram conquistando visibilidade. Assim, nos períodos do Brasil colônia e império, a formação inicial docente praticamente foi ignorada. No entanto, na medida em que os pequenos foram conquistando reconhecimento e seus direitos foram paulatinamente reconhecidos, a formação exigida dos professores foi progredindo, passando da exigência de nível secundário (médio) para superior, pelo curso de Pedagogia. Claro que esse avanço ocorreu no quadro geral, pois durante o percurso houve avanços, retrocessos e muita desigualdade regional quanto às exigências e ofertas de formação.

1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA UEG

A expansão do ensino superior em Goiás ocorreu em meio as discussões sobre o ensino público e privado (BALDINO, 1991; DOURADO, 2001). Sobre isso temos que:

[...] a década de 1950 foi marcada por intensos embates entre os defensores do ensino público e do privado. Como resultante desse processo tem-se a criação da Universidade Católica (UCG), em 1959 e da Universidade Federal de Goiás, em 1960, primeira universidade federal criada na região centro-oeste. (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p.26)

Os estudos de Baldino (1991) apresentam que a criação das primeiras universidades em Goiás ocorreu pela aglutinação de outras Instituições de Ensino Superior (IES) já existente. Sendo que o caminho da aglutinação também seria percorrido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). As ações do governo estadual na década de 80, visando a expansão do ensino superior, criou diversas faculdades estaduais, porém muitas dessas criações não saíram do papel. BALDINO (1991) afirma que foram 24 atos de criação, sendo todos eles para cidades do interior goiano, porém desses 24 atos somente 14 instituições realmente iniciaram suas atividades. Sobre isso Dourado (2001) descreve:

Muitas autarquias estaduais, apesar de criadas por lei, não foram implantadas. Essa expansão acelerada ocorreu, sem dúvida, alicerçada em apelos e compromissos eleitoreiros, em que, os critérios técnicos eram negligenciados pelos setores responsáveis pela fiscalização de escolas, sobretudo pelo Conselho Estadual de Educação. De maneira geral, a implementação dessas faculdades se deu de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu real funcionamento. Em muitos casos com espaços físicos provisórios, com ausência de um plano de carreira e de qualificação dos docentes e, ainda com carência total ou improvisação de espaço para o funcionamento de bibliotecas. Essas escolas, em sua maioria, dispunham de pessoal docente insuficiente e pouco qualificado (DOURADO, 2001, p. 68)

Em meio à muitas dificuldades e desafios como: falta de estrutura física, docentes com pouca qualificação, recursos financeiros reduzidos, a história da UEG começa a ser construída com a criação de uma Universidade Estadual em Anápolis (UNIANA). (CARVALHO, 2013). A UNIANA surgiu da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), em 1961. Sobre isso Baldino (1991) descreve em sua pesquisa:

[...] instituída pelo Decreto nº 3.355/1990 de 09 de fevereiro a Fundação Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA. Na realidade pretendeu elevar a antiga FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, a uma categoria de universidade estadual. Não se propôs articular as instituições estaduais existentes (em número de nove) regionalizadas segundo critérios da administração Iris Rezende Machado, pelo contrário, manteve-as isoladas, dispersas do ponto de vista da organização acadêmica. (BALDINO,1991, p. 178)

Segundo Carvalho (2013, p.71) “em 1999 Goiás possuía 13 IES estaduais sendo 1 universidade e 12 instituições isoladas. Em 2000, Goiás passa a ter apenas uma IES estadual, que é a UEG”.

A UEG foi criada pela Lei Estadual nº 13.456 de 16 de abril de 1999. De fato, não houve a criação de uma nova instituição, a lei transformou a UNIANA em UEG e aglutinou a ela mais 28 faculdades que já existiam no estado. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia:

Na mesma década ocorreu a criação, em 1962, da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFFEGO (que passou a ser ESEFFEGO em 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia) e, em 1968, foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. No ano de 1999, a então ESEFFEGO passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás como Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás como Unidade Universitária de Goiás. (PPC, 2015, p.12).

Porém como já relatamos muitas dessas IES existiam só no papel, pois não iniciaram suas atividades. Segundo Moreira (2007):

A nova instituição aglutinou, portanto, além da UNIANA, as seguintes faculdades estaduais já em funcionamento: de Goiânia, da cidade de Goiás, de Iporá, de Formosa, de Quirinópolis, de Morrinhos, de Itapuranga, de Porangatu, de Uruaçu, de São Luís de Montes Belos, de Pires do Rio e de Goianésia (MOREIRA, 2007, p.110).

Moreira (2007) em sua pesquisa relata sobre a aglutinação das IES na criação da UEG:

No mesmo ano de criação da universidade, as faculdades das seguintes cidades haviam realizado o seu primeiro exame de vestibular: São Miguel do Araguaia, Itaberaí, Jussara e Luziânia. A UEG nasceu com campus em dezessete municípios goianos contando com dezoito unidades universitárias. A Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) foi dividida, do ponto de vista administrativo, dando lugar à Unidade de Ciências Humanas e Econômicas e à Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Agregaram-se ainda à Universidade Estadual de Goiás (UEG), outras faculdades que já existindo legalmente, não desenvolviam atividades acadêmicas até o momento de sua criação. Foram elas: Santa Helena de Goiás, Inhumas, Ceres, Itapaci, Jaraguá, Silvânia e Sanclerlândia (MOREIRA 2007, p.110).

A criação da UEG se deu em volta de vários dilemas, conflitos políticos e ideológicos. Entre os problemas estava a falta de infraestrutura, qualificação profissional e grandes divergências entre as IES, pois as unidades tinham realidades de funcionamento diferentes. Um dos embates era a localização da sede em Anápolis. Sobre isso Moreira (2007) relata:

A decisão política de criar a UEG, como uma universidade multicampi, enfrentou fortes resistências, dentro e fora do governo. Cabe registrar que as faculdades isoladas, particularmente, a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia e a Faculdade Cora Coralina da cidade de Goiás não concordaram com a criação de uma universidade que tinha como sede a cidade de Anápolis e não a capital, Goiânia. Essa divergência, não estava circunscrita a um embate geográfico, mas, como pano de fundo, evidenciaram as antigas disputas envolvendo a Universidade Estadual de Anápolis e as demais faculdades estaduais (MOREIRA, 2007, p. 111).

Outro embate na criação da UEG foi a tentativa de se cobrar mensalidades, onde docentes, servidores e estudantes se mobilizaram contra a posição do então governo de Marconi Perillo. A proposta de cobrança de mensalidade “não prosperou graças à repercussão negativa na mídia, na universidade e na própria assembleia” (MOREIRA 2007, p. 119). Sobre isso Carvalho (2013) relata:

A repercussão das mobilizações em prol da gratuidade da UEG, obteve uma vitória parcial, pois somente os cursos regulares de graduação eram gratuitos. Os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) que foram criados em várias regiões do estado em convênios com prefeituras, sindicatos e com a Secretaria Estadual da Educação de Goiás (SEE-GO), os cursos de Gestão e Tecnológicos, que juntos, concentravam o maior percentual de matrículas havia cobrança de mensalidades aos alunos e os recursos eram geridos pela FUNCER (CARVALHO, 2013, p.84)

Fica evidente que de “nova” a instituição só trazia a denominação, pois ela surge com velhos e grandes problemas. Carvalho (2013) descreve:

Percebemos que a “nova” universidade (UEG) surge com velhos problemas que já eram enfrentados pelas extintas faculdades estaduais. O relato da Assembleia Estatuinte da UEG mostra que ela é “criada” com vários problemas, dentre eles, falta de recursos financeiros, baixo salário pago aos servidores, baixo número de servidores concursados, inexistência de plano de cargos e salários e dedicação exclusiva, baixa qualificação dos servidores, problemas de infraestrutura nos prédios, escassez de laboratórios para os cursos, bibliotecas defasadas, dentre outros (CARVALHO, 2013, p.86).

“O processo de credenciamento da UEG foi expedido pela Resolução do CEE nº 01/2002, de 28 de janeiro de 2002, sob a alegação de que instituição herdou o credenciamento das UNIANA e das IES isoladas já existentes, conforme

documentação do CEE”. (CARVALHO, 2013, p.90). Porém foi concedido até 31/03/2003 para que a instituição regularizasse as exigências e encaminhasse para Conselho Estadual de Educação (CEE) o requerimento de renovação do credenciamento da UEG. Em sua pesquisa CARVALHO (2013) apresenta:

[...] b) que até o dia 31/03/2003 seja encaminhado a este Conselho o requerimento de renovação do credenciamento da Universidade atendendo as seguintes exigências:

b3) – Caracterização do perfil dos docentes por curso e unidade universitária, apresentando em forma de nominata, documentada inclusive, a porcentagem de titulação (mestres e doutores) regulamentada pela LDB e da União e do Estado, bem como o percentual de docentes em tempo integral (TI) e em Dedicação Exclusiva (DE);

b4) – O plano de capacitação de pessoal docente e administrativo, demonstrando o atendimento ao que dispõe a Lei Complementar 26, art. 117, que diz: “A Universidade (...) tem como prazo, até dezembro de 2004 para assegurar: I – 1/3 do corpo docente com titulação acadêmica de mestres e doutores; II – 1/3 do corpo docente em regime de dedicação exclusiva; b5) – O programa de Pós-Graduação Institucional;

[...] b9) – Existência de bibliotecas, central e setoriais, bem como de laboratórios básicos essenciais ao desenvolvimento dos cursos e das linhas de pesquisa em funcionamento;

b10) – Programa de pesquisa institucional e sistemática em, no mínimo, duas áreas do conhecimento, com comprovação de existência de fundos de pesquisa destinados ao financiamento de projetos acadêmicos, científicos e tecnológicos a instituição; b11) – Programas das atividades extensionistas das sedes e das unidades do interior;

b12) – Demonstração de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (RESOLUÇÃO 01/2002 DO CEE-GO, apud CARVALHO, 2013, p.90).

Com tantas exigências a serem cumpridas o processo de credenciamento protocolado em 06/10/2003 tramitou até 09/10/2006. Carvalho (2013) ressalta que foi designada uma comissão de especialistas para ir in loco, verificar as condições de funcionamento da UEG. O parecer final foi pela concessão do credenciamento, porém “condicionado à assinatura de um Termo de Compromisso entre a UEG e o CEE com a interveniência da Procuradoria-Geral do Estado (PGE), em que a UEG se comprometeria a implementar um conjunto de medidas sugeridas pela Comissão até seu próximo processo de credenciamento” CARVALHO (2013). Entre essas medidas estavam efetivação do corpo docente, implantação do plano de carreira, apresentação de um plano emergencial de titulação de professores efetivos, acervo atualizado nas bibliotecas, estruturação dos espaços físicos e organização do seu sistema de gestão. Moreira (2007) ressalta que a relação entre o CEE e a UEG não foi harmoniosa, porém de grande valia para a sociedade goiana.

Ao regularizar sua atividade no Conselho Estadual de Educação, a Universidade Estadual de Goiás deu um passo significativo para a consolidação de um sonho da sociedade goiana: de construir uma universidade estadual de Goiás, a Universidade do Estado. (MOREIRA, 2007, p.163)

Sobre o termo de compromisso firmado ente o CEE e a UEG, Carvalho (2013) descreve:

O Termo de Compromisso foi finalizado ressaltando que caso haja descumprimento das obrigações assumidas pela UEG, o CEE-GO poderá suspender o recredenciamento da universidade. Fica evidente no parecer (anexo II) a existência de fragilidades institucionais na Universidade do estado de Goiás, como já ressaltamos. Conforme Resolução CEE/CES n. 11 de 11 de outubro de 2006, a UEG teve seu recredenciamento aprovado até dezembro de 2011, período em que a universidade passaria novamente pela avaliação do CEE-GO. (CARVALHO, 2013, p. 90)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019 da UEG:

Em 2008, o Governo do Estado de Goiás definiu nova estrutura organizacional básica e complementar da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo por intermédio da Lei N.16.272/2008. Nessa estrutura adotada pelo Governo do Estado, a Universidade Estadual de Goiás passou a ser uma das entidades da administração autárquica do Poder Executivo (art. 3º, XII), ou seja, a Fundação Universidade Estadual de Goiás ficou transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Goiás (Art. 18), e com as seguintes competências, segundo o art. 6º:

XXXII – à Universidade Estadual de Goiás competem a formulação e a execução da política estadual de educação superior no âmbito de sua área de atuação, bem como a formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino, pesquisa e extensão universitária, inclusive a realização de processos seletivos para acesso do quadro discente. (PDI, 2010, p.19).

Atualmente a instituição tem seu recredenciamento autorizado até dezembro de 2021. Sob o DECRETO Nº 8.228, DE 08 DE AGOSTO DE 2014 (ANEXO B). Que dispõe:

Art. 1º - Fica recredenciada, até 31 de dezembro de 2021, a Universidade Estadual de Goiás - UEG, mantida pelo poder público estadual.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo, porém, seus efeitos a 1º de janeiro de 2014.

1.3 - CURSO DE PEDAGOGIA UEG – CAMPUS INHUMAS

Pelo DECRETO N° 5.181, DE 13 DE MARÇO DE 2000 (ANEXO C) que relata em seu Art. 2° - “Ficam criados e autorizados os cursos de graduação abaixo mencionados, nos seguintes campus da Universidade”

I - PEDAGOGIA - Formosa, Goianésia, Pires do Rio, Quirinópolis, **Inhumas**, Campos Belos de Goiás, Minaçu e Luziânia;

VII - LETRAS (Habilitação em Português e Inglês) - São Luís de Montes Belos, **Inhumas** e Campos Belos de Goiás;(grifo da autora)

Verifica-se o início das atividades na UEG – Inhumas no ano 2000 com dois cursos de graduação: Pedagogia e Letras (Habilitação em Português e Inglês). Sendo o curso de Pedagogia um dos eixos de estudo desta pesquisa. O PPC do Curso de Pedagogia (2015) relata:

Desde a sua criação, em 1999, e até o ano de 2003, o Curso de Pedagogia do Campus Inhumas da UEG não sofreu alterações em sua estrutura curricular, limitando-se tão somente a realizar atualizações nos planos de curso, bibliografia de cada disciplina, junção de duas disciplinas em uma e também alterou seu corpo docente tendo em vista contratos temporários (PPC, 2015, p.14).

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 que regulamenta a Educação Básica e a formação de professores, houve vários debates acerca da qualidade desta formação (PPC, 2015). Neste contexto o Campus de Inhumas procurou se adequar aos anseios dos que estavam ligados ao curso. Sobre isso temos:

O Curso de Pedagogia do Campus Inhumas tem, então, sobre si a pressão exercida pelos seus estudantes, professores e a sociedade em geral alegando que o curso, da forma como estava organizado não dava condições aos seus egressos para atenderem aos problemas advindos do sistema educacional onde atuam (PPC, 2015, p.14).

Também sobre a pressão de cumprir com as determinações legais, houve a necessidade de se repensar a organização do curso de formação de professores, questionando-se qual seria o perfil deste profissional docente.

Por muitos anos a UEG - Inhumas foi a única instituição de ensino superior a formar professores para atuar na Educação Básica, atendendo assim vários municípios vizinhos à Inhumas, entre eles: Aparecida de Goiânia, Araçu, Brazabranes, Caturai, Damolândia, Deuslândia, Goiânia, Goianira, Ituaçu, Nerópolis, Nova Veneza, Santa Rosa e Santo Antônio de Goiás.

O atual PPC do curso aprovado em 2015 descreve como objetivo geral: “O Curso de Pedagogia da UEG/ Campus Inhumas destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração à docência”. Sendo sabido a importância do pedagogo na sociedade, o documento aqui citado traz como perfil do egresso:

O Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, embasado em um referencial filosófico, epistemológico, teórico e metodológico consolidado, atualizado, coerente e coeso, para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O profissional da Pedagogia deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir. Logo, trata-se um profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a afirmação de uma sociedade democrática assentada na ética e na formação do ser humano em cada sujeito histórico (PPC, 2015, p.20).

As formas de ingresso no curso de Pedagogia UEG são: Processo Seletivo (Vestibular); Sistema de Avaliação Seriado (SAS); Reingresso; Transferência entre Campus da UEG; Transferência de outras Instituições de Ensino Superior (IES); Portador de Diploma de Graduação; Programa de Estudante convênio de Graduação. Muitos dos discentes que se ingressaram e formaram na UEG estão atuando nas escolas de Inhumas e região. Segundo dados disponibilizados pela secretaria da instituição nos últimos dez anos o curso de Pedagogia UEG - Inhumas formou trezentos e dezesseis pedagogos.

Hoje a UEG - Câmpus Inhumas oferece três cursos de graduação, sendo eles: Pedagogia, Letras e Psicologia e no ano de 2020 teve seu curso de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, aprovado por meio da Portaria n. 540 de 15 de junho de 2020.

1.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: NORMAS E MARCOS LEGAIS

Mesmo criado em 1939, foram necessárias décadas para que o curso de Pedagogia se tornasse o espaço privilegiado responsável pela formação de professores de crianças, inclusive se estendendo às crianças em idade pré-escolar. O certo é que a exigência de formação em nível superior – Pedagogia – para professores de crianças foi se consolidando na medida em que esses pequenos sujeitos foram ganhando visibilidade e reconhecimento no país, assim como a

convergência de uma série de fatores, dentre os quais as exigências econômicas próprias do momento histórico das décadas de 1980 e 1990, bem como muita mobilização, promovida principalmente pela sociedade civil organizada.

Há diversas normas que fazem alusão expressa ao curso de Pedagogia; ou aos cursos de Licenciatura, de forma que acabam sendo extensivas a ele. Neste tópico, são apresentados e discutidos elementos relacionados a 6 (seis) marcos legais dentre os que se relacionam à organização do curso de Pedagogia, conforme se julgou por bem sistematizar no Quadro 2:

Quadro 2 – Alguns marcos legais⁷ do curso de Pedagogia

	Ano(s)	Principal(is) alteração(ões)	Instrumento(s) legal(is)
1º	1939	Criação do curso de Pedagogia	Decreto-lei nº 1.190/1939
2º	1962	Mudança curricular e novo delineamento da identidade do Curso e do profissional pedagogo	Lei nº 4.024/1961 (LDB/1961 ⁸) Parecer nº 251/1962
3º	1968-1971	Reforma do Ensino Superior e medidas relacionadas	Lei nº 5.540/1968; Parecer CFE nº 252/1969; Resolução CFE nº 02/1969; e Lei nº 5692/1971
4º	1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)	Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996)
5º	2005-2015	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, Licenciatura	Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006; e Resolução CNE/CP nº 2/2015;
6º	2019	DCN e Instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação) de Professores da Educação Básica	Resolução CNE/CP nº 2/2019 ⁹

Fonte: Elaborado pela autora.

7 Nesta pesquisa, apresenta-se uma sistematização pautada na importância de cada marco legal para o curso de Pedagogia. Assim, entende-se, por exemplo, que a Reforma do Ensino Superior de 1968 operou grande impacto sobre o curso de Pedagogia, valendo-se para isso tanto do documento geral, a Lei nº 5.540/1968, quanto do Parecer CFE nº 252/1969, da Resolução CFE nº 02/1969 e posteriormente da Lei nº 5692/1971, além de outros dispositivos legais de menor impacto, inclusive fora do período de 1968-1971, em que se situam esses quatro importantes documentos. Já quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, essas são instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 1/2006, mas tratadas apenas de forma geral pela Resolução nº 2/2015.

8 A LDB/1961 aparece aqui porque respalda legalmente o Parecer nº 251/1962, que de fato operou essa transformação. Devido ao seu caráter “conciliador” e descritivo dos sistemas de então, a LDB/1961 por si só não operou mudanças significativas como esse Parecer.

9 Republicada com correções no Diário Oficial da União, de 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

Sob inspiração dos ideais escolanovistas, o Decreto-lei nº 1.190/1939 foi sem dúvidas o primeiro marco legal do curso de Pedagogia. Foi esse decreto que, ao conferir organização à Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), formalizou a criação do curso de Pedagogia, valendo-se da apropriação de parte da estrutura de um dos Institutos de Educação.

O formato inicial do Curso se baseava no modelo universitário de então, tratando-se de uma graduação de caráter profissionalizante. Brzezinski (1996) esclarece que, a exemplo dos demais cursos, seguia o modelo desenvolvimentista adotado à época, que buscava se orientar pelas exigências socioeconômicas.

Além disso, o curso de Pedagogia apresentava as formações de bacharelado e de licenciatura. Assim, o bacharelado tinha a duração de 3 anos e para se conquistar também a licenciatura era necessário integralizar o curso de Didática, que correspondia a mais 1 ano de formação, razão pela qual esse modelo ficou conhecido como “3+1”.

Segundo Sheibe e Durlí (2011), sem distinção explícita das funções para as quais serviriam a licenciatura e o bacharelado, o bacharelado formava o pedagogo “técnico em educação” e a licenciatura para a docência nas Escolas Normais. Ou seja, de forma mais objetiva, corresponde dizer que passou a formar professores para os futuros professores de crianças. Segundo avalia Brzezinski (2006), essa distinção entre a formação do bacharel e do licenciado acabou por retroceder ainda mais na separação entre a teoria e a prática pedagógica, principalmente considerando que as escolas-laboratório já não seriam igualmente assimiladas pela estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia e de outras faculdades.

No entanto, como resgata Frangella (2000), foi no interior da Faculdade Nacional de Filosofia (da Universidade do Brasil), sob inspiração escolanovista, que surgiu o primeiro colégio de demonstração. Com o objetivo de aproximar a prática da formação universitária de professores, esse colégio foi criado em 23 de março de 1946, pelo Decreto-lei nº 905/1946, inaugurando suas atividades apenas em agosto de 1948. Desde então, esse modelo tem sido adotado por outras universidades públicas – federais e estaduais – e privadas, persistindo até os dias atuais, sob a designação de “colégio de aplicação” (CAp).

De 1947 a 1961 as discussões se voltaram para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961), Lei nº 4.024, de 20 de

dezembro de 1961. Marchelli (2014) descreve bem o contexto das discussões e aprovação dessa lei magna da educação:

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (Art. 5º) [...]. (MARCHELLI, 2014, p. 1485-1486).

Esse “espírito conciliador” do documento de fato deu espaço para poucas mudanças, tornando-se essa lei em si mera formalização do que já se operava nos sistemas de ensino até então, inclusive em relação à formação de professores. Em seu Art. 52, estabelece que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

Há que se ressaltar uma característica específica da época, que é do ensino normalista em grau “primário” (ginasial). Isso porque, devido à realidade daquele momento, a Escola Normal estava assim organizada:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial (BRASIL, 1961).

Além das Escolas Normais como espaço de formação de professores, a LDB/1961 confirmou em seu Art. 55 a prerrogativa dos Institutos de Educação de

oferecer “cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”.

Marchelli (2014) esclarece que essa LDB deixou muita coisa a ser definida, inclusive em termos de currículo, onde ele questiona: “[...] a palavra “bases” subentende o currículo” (MARCHELLI, 2014, p. 1482). De fato, já nessa primeira LDB o currículo aparece como uma construção posterior a ser formulado pelo Conselho Federal de Educação: “Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

Como bem esclarece Brzezinski (2007), no ano de 1962 as discussões do Conselho Federal de Educação (CFE) levariam a significativas transformações no currículo do curso de Pedagogia, como ainda surgiria pela primeira vez a discussão sobre a demanda de formação de pedagogos também para crianças. Segundo essa autora:

O Parecer 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) prescreveu a eliminação do esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Definiu seu currículo mínimo e procurou delinear outra identidade do curso e do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, embora permanecesse a formação do Técnico em Educação. O curso, então, deveria manter unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

No currículo mínimo que o Parecer CFE nº 251/1962 implantou, destaque para o módulo de Estágio Supervisionado, que visava restabelecer a relação entre a teoria das aulas na graduação e a prática da docência como estagiário, em Escolas Normais. Aliás, como lembra Brzezinski (2007) foi no âmbito das discussões de elaboração desse Parecer que pela primeira vez se discutiu formalmente a demanda de formação de pedagogos para o exercício profissional como “professor primário”, ou seja, para crianças do que se denominava à época de 1ª a 4ª série. Do mesmo modo se propôs a formação de “especialistas” em nível de pós-graduação. Contudo, a autora salienta que as orientações do CFE não foram acatadas pelo governo.

Por sua vez, quatro (4) anos após o golpe militar, instituiu-se a Reforma universitária de 1968, por meio da Lei nº 5.540/1968. Complementarmente, o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 02/1969 por um lado aboliram a distinção entre licenciatura e bacharelado no curso de Pedagogia, mas por outro introduziram as habilitações para a formação de “especialistas”. Estes exerceriam com maior *status* e autoridade as funções de Administração, Supervisão, Inspeção e

Orientação Educacional. A lógica tecnicista imprimiu grande fragmentação na organização pedagógica e curricular do Curso e dissociou o planejamento (pensar) da “execução” (fazer), depreciando a condição do pedagogo como professor.

Sob esse contexto adverso,

as consequências para a organização do trabalho docente na Educação Básica foram nefastas: observava-se, com clareza, o papel do professor para desempenhar tarefas atinentes à docência, porém orientadas, supervisionadas, inspecionadas, administradas e avaliadas por “especialistas” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Já não bastasse essa realidade adversa às condições de trabalho do Pedagogo regente, editou-se a Lei nº 5692/1971, que instituiu uma “fraca” formação no curso de Pedagogia, ao se dividir a formação do pedagogo para a docência, em licenciatura curta e plena.

Não obstante algumas mudanças a partir das discussões nas décadas de 1980 e 1990, estas não foram suficientes para alterar as disposições legais do curso de Pedagogia, pelo que algumas perduraram até a publicação da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

1.5 PEDAGOGIA SOB A VIGÊNCIA DA LDB/1996

A LDB/1996 se constitui como uma espécie de Constituição da educação brasileira, pois é a lei mais importante na área e tem a prerrogativa de regulamentar todo o sistema educacional (público e privado), da educação básica à superior. Devido a todo o contexto político, econômico e social da época, provocou grande mobilização, inclusive de grupos contrários entre si.

Como esclarece Brzezinski (2014), em um contexto marcado pelas exigências de avançar no processo de redemocratização das instituições escolares e, ao mesmo tempo, pela orientação neoliberal do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a elaboração da LDB/1996 ocorreu em meio a disputas de interesses. Assim, a demanda por maior avanço nessa área social se contrapôs à orientação neoliberal de Estado mínimo.

Brzezinski (2014) lembra que, embora a LDB/1996 tenha sido promulgada em dezembro de 1996, já a partir do ano seguinte passou a sofrer diversas alterações. A primeira delas, por exemplo, tratou da questão do Ensino Religioso. Não apenas o texto original da própria LDB apontou necessidades de regulamentação, a exemplo

da Base Nacional Comum, como as disputas por grupos antagônicos não se encerraram.

Scheibi e Durli (2011) relembram bem aquele momento de indefinição e de disputas, que poderia levar o curso de Pedagogia à extinção ou ao avanço. Segundo as autoras, duas propostas relacionadas ao Curso estavam em jogo:

(i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas Indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado; (ii) as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade. (SCHEIBI; DURLI, 2011, p. 94).

A Lei provocou alguns retrocessos. Um deles foi a deliberação de transmitir também aos Institutos Superiores de Educação (ISE) a responsabilidade de formar professores para os anos iniciais da Educação Básica. Outro aspecto que gerou polêmica foi a manutenção da formação de professores em nível médio. O pretexto de que há grandes desigualdades regionais prevaleceu:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No entanto, a nova LDB não desautorizou o curso de Pedagogia da formação de professores para o ensino nos anos iniciais, ainda que sem referência explícita, especificamente ao curso de Pedagogia nos Art. 61 e 62, que definem respectivamente quem são considerados profissionais da educação e a formação exigida para a docência.

Ora, com a inserção na LDB/1996 dos Institutos Superiores de Educação na tarefa de formar professores de crianças, com a conservação dessa atividade no curso de Pedagogia e com a manutenção do Magistério de ensino secundário/médio, o país passa a contar com três instâncias formativas de docentes para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Evidentemente que a formação nos Institutos Superiores de Educação tem por objetivo atender a exigências de orientação neoliberal de formação aligeirada e de baixo custo, sem necessidade de investimento pelo Estado.

O certo é que, do início da tramitação da LDB/1996 até sua promulgação, houve constante tensão. O temor era que se retirasse do curso de Pedagogia a

atribuição de formar docentes para crianças. Entendia-se que, se isso acontecesse, aumentaria o desprestígio do Curso, o que poderia levar à sua gradual extinção. No entanto, como enfatizam Scheibe e Durlí (2011), a mobilização de entidades ligadas à educação foi preponderante para que a docência se conservasse como base da formação em Pedagogia, inclusive para o exercício na pré-escola e nos anos iniciais da Educação Básica.

A prática na formação de professores foi contemplada em particular quando a LDB/1996 reafirmou que o exercício da docência, com carga horária mínima estabelecida, deve compor o currículo dos cursos que habilitam para docência (dos quais a Pedagogia faz parte): “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

A inexistência de uma referência explícita quanto à responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais da Educação Básica na LDB/1996 (como o fez, no Art. 63, em relação aos Institutos Superiores de Educação) gerou posteriormente um novo conflito. Isso porque a Presidência da República fez publicar o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispondo “sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”. No Art. 3º, § 2º, a redação estabelecia que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Com essa redação envolta na polêmica de retirar do curso de Pedagogia a prerrogativa de também formar professores da Educação Infantil e anos iniciais, o Decreto nº 3.554, de 8 de agosto de 2000 conferiu 8 meses depois uma nova redação, substituindo o polêmico ‘exclusivamente’ pelo apaziguador ‘preferencialmente’. Com essa mudança, o §2º trouxe a seguinte redação: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Com a competência atribuída pela LDB/1996 de estabelecer Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para os cursos de graduação, o Conselho Nacional de Educação editou o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o Parecer CNE/CP nº 1/2006 e, bem posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Todos esses dispositivos

tratam das DCN do curso de Pedagogia e buscam esclarecer e regulamentar questões obscuras ou não tratadas objetivamente no texto da LDB/1996.

No próprio Parecer CNE/CP n° 5/2005, aparecem as razões que justificam o documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse Parecer, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Apresenta-se, assim, a estrutura do curso de Pedagogia com os respectivos núcleos de estudo. O referido documento oferece apenas as diretrizes, sem a pretensão de definir o currículo, uma vez que no Art. 62, § 8º, da LDB/1996, consta a previsão de que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CP n° 5/2005 evidencia não apenas a preocupação com a relação entre teoria e prática, mas também busca oferecer estratégias para desenvolvê-la ao longo de todo o curso. Conforme estabelece o referido documento:

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados (BRASIL, 2005, p. 13).

Esse Parecer de fato busca materializar os princípios previstos na LDB/1996, precisamente no Art. 61, parágrafo único, no inciso II, que prevê a “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Para isso, o Parecer determina, em seu Art. 8º, atividades diversas que comporão a integralização de estudos:

- I - *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* [...];
- II - *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no

planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares [...];

IV - *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional [...].
(BRASIL, 1996)

Se no inciso I as atividades possuem natureza predominantemente teórica; nos incisos II, III e IV, indicam a busca por uma relação entre teoria e prática, visando incentivar a aplicação do conhecimento teórico pelo estudante. No Parecer CNE/CP nº 5/2005, a diversidade de atividades confere uma perspectiva prática para além do que o estágio supervisionado sozinho poderia oferecer.

Quanto à Resolução CNE/CP nº 1/2006, de forma geral apenas reafirma e, oportunamente, apresenta algumas correções e ajustes em relação ao documento de 2005. No documento de 2006, ao falar a que se destina o curso de Pedagogia, reafirma-se o “magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal [...] e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esse documento conserva a mesma lógica das DCN específicas do curso de Pedagogia, porém, aborda de forma genérica e, conseqüentemente, aplicadas a todos os cursos de graduação que exigem formação pedagógica, sejam de formação inicial ou continuada. Em relação aos dois documentos anteriores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 contém alguns ajustes, como a ampliação da carga horária destinada a Estágio Supervisionado para 400 horas.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 – que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)” – lista como fundamentos da formação de professores e demais profissionais da educação:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

O que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 faz é ajustar mais uma vez as Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive alterando a apresentação e distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura. Agora, em seu “Grupo III”, denominado de “prática pedagógica”, além do Estágio Supervisionado de 400 horas, inclui “400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, 2019).

As “novas” Diretrizes reeditam, dentre outras coisas, a estruturação dos cursos de licenciatura. Já a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), que está contida na mesma Resolução como Anexo, corresponde a um simples rol de competências e habilidades, muito semelhante às BNCCs das etapas da Educação Básica.

Em todo esse percurso histórico da formação de professores no Brasil, identificamos que a primeira tentativa formal de aproximar a teoria da prática foi pela escola-modelo, por meio da reforma paulista da Escola Normal. A implantação dos Institutos de Educação buscou imprimir uma dimensão científica a essa iniciativa, o que sem dúvidas alterou a forma como a relação teoria prática passou a ser desenvolvida. Tão certo como houve também processos formativos em que prevaleciam a prática ou a teoria, a LDB/1996 ofereceu um marco para a valorização dessa relação.

Contudo, embora a legislação sob a vigência da LDB/1996 tenha continuamente reafirmado a busca pela unidade teoria prática, sugerindo ainda estratégias para promovê-la, a forma como essa relação ocorre na realidade concreta dos cursos de Pedagogia nas universidades é que confirma, ou não, se essas medidas de fato têm sido bem-sucedidas nesse propósito.

É de igual importância considerar que a escolha pelo curso de Pedagogia corresponde a um dos índices mais elevados entre os jovens brasileiros. Segundo Levantamento do Inep (2020a), o curso de Pedagogia ocupa posição privilegiada no número de matrículas. O Gráfico 1 representa bem a expressividade da escolha do

curso de Pedagogia, com comparativo dos cursos mais escolhidos entre a Rede Pública Federal e a Rede Privada, bem como entre a modalidade Presencial e a EaD:

Gráfico 1 – Posição do curso de Pedagogia, EM matrículas – Modalidade Presencial e Rede de Ensino – Brasil – 2018

10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino – Brasil - 2018

Cursos Presenciais								
	Rede Federal				Rede Privada			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Administração	44.619	3,6	3,6	Direito	744.030	17,6	17,6
	Pedagogia	43.778	3,5	7,0	Administração	309.643	7,3	24,9
	Direito	41.922	3,3	10,4	Enfermagem	251.450	5,9	30,8
	Medicina	40.267	3,2	13,6	Psicologia	242.595	5,7	36,6
	Agronomia	37.784	3,0	16,6	Engenharia civil	204.069	4,8	41,4
	Engenharia civil	36.613	2,9	19,5	Pedagogia	171.289	4,0	45,5
	Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9	Contabilidade	162.835	3,8	49,3
	Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2	Fisioterapia	155.696	3,7	53,0
	Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4	Medicina	125.712	3,0	56,0
	Engenharia mecânica	27.848	2,2	28,7	Arquitetura e urbanismo	124.085	2,9	58,9

Cursos a distância								
	Rede Federal				Rede Privada			
	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	12.335	15,2	15,2	Pedagogia	515.057	22,5	22,5
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0	Administração	251.495	11,0	33,4
	Administração pública	8.057	9,9	36,9	Contabilidade	151.110	6,6	40,0
	Administração	6.878	8,5	45,4	Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5	Educação física	94.842	4,1	49,3
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4	Serviço social	86.391	3,8	53,1
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9	Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3	Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6	Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
	Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7	Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: Inep (2020a, p. 34).

O Gráfico 1 revela que, na Modalidade Presencial, o curso de Pedagogia ocupa o 2º lugar (3,5%) dentre os cursos da Rede Pública Federal, mas o 6ª lugar (4%) dentre os cursos da Rede Privada. Embora fique na 6ª colocação dentre os cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o percentual representativo nessa esfera administrativa (4%) é superior em relação à da outra (3,5%), onde se encontra em 2º lugar. Por sua vez, na Modalidade de EaD (Educação a Distância), o Curso lidera em matrículas tanto na Rede Pública Federal quanto na Rede Privada.

Esses dados não deixam de ser expressivos. Contudo, o Inep (2020a) revela ainda que, dentre as matrículas em todos os cursos de Licenciatura (mais de 15 cursos), apenas o de Pedagogia é responsável por 48,3% das matrículas. Isso

implica dizer que quase metade dos futuros profissionais habilitados para o magistério serão pedagogos. Evidentemente que as IES das redes estaduais e municipais, bem como os Institutos Superiores de Educação não aparecem nessas estatísticas, mas provavelmente aumentarão esse índice, uma vez que são espaços tão, ou mais, privilegiados para a formação de professores pedagogos.

CAPÍTULO 2: DO RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda o processo sócio-histórico que levou ao reconhecimento da infância, sua institucionalização e a implementação da pré-escola, de modo que se busca “[...] investigar a origem dos significados levando em conta o contexto no qual a infância emerge e suas relações sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas, como condições determinantes para retratar uma imagem da infância contextualizada” (LINS *et al.*, 2014, p. 127). Igualmente, partindo de elementos da historicidade do povo brasileiro, reconstrói-se o percurso até o direito à educação das crianças pequenas no País. Destaques para as influências que favoreceram a institucionalização da infância, para a dualidade no processo de constituição da pré-escola e para a base legal que regulamenta a educação infantil atualmente.

2.1 RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA: CAUSAS E IMPACTOS

Na história da educação de crianças, evidencia-se que o reconhecimento da infância só foi possível devido a uma série de transformações prévias, que ocorreram no âmbito da Modernidade, como “[...] a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b, p. 16). Da mesma forma, a institucionalização da infância promoveu outras mudanças, como a criação de creches e jardins de infância, e, bem adiante, a formação de professores para crianças.

É, no desenvolvimento dessa demanda oriunda da institucionalização da infância, que se situa a criação do curso de Pedagogia. Evidentemente que a função original do Curso era formar os mestres dos professores de crianças, e apenas décadas depois se tornou o espaço privilegiado da formação de docentes para a educação de crianças.

Apesar de os conceitos de criança e de infância serem próximos, distinguem-se entre si. Nem sempre os adultos trataram as crianças da mesma forma, variando conforme o tempo e a sociedade (LINS *et al.*, 2014; FROTA, 2007). Para Kramer (2006), em geral as tentativas de conceituar criança se respaldam na idade, fundamento meramente biológico, situando a condição de criança ao período de 0 (zero) a 10 (dez) anos aproximadamente.

Em algumas áreas, o fundamento biológico prevalece. Exemplo disso ocorre na legislação, onde se busca um enquadramento objetivo. A própria LDB/1996 utiliza essa base ao garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” ou “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”, por exemplo. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifica como criança a pessoa com até 12 anos incompletos.

Kramer (2006) lembra, contudo, que alguns recorrem ao conceito de criança, pautados no fundamento social, de forma que entendem o conceito relacionado à cultura de cada sociedade. Nesse caso, a forma como os adultos tratam as crianças indica essa noção social.

Compreender criança em apenas um dos aspectos seria limitar o conceito a uma dimensão, ao passo em que qualquer ser humano é multidimensional. São abordagens restritivas assim que geram “[...] a precariedade das distintas concepções que habitam nossos saberes” (FROTA, 2007, p. 155).

Segundo Kramer (2006), é igualmente importante compreender o conceito de infância, que só ganhou existência e se consolidou durante a Modernidade, devido aos processos que ocorreram em virtude do Iluminismo, da industrialização, do capitalismo. Esse conceito considera, portanto, as particularidades das crianças, naquilo que elas se diferenciam dos adultos, inclusive em suas necessidades próprias.

O certo é que, embora sejam conceitos distintos, são construções que variam conforme cada momento histórico, marcado por aspectos econômico, social, político e cultural diversos (LINS *et al.*, 2014; FROTA, 2007). Isso se deve ao fato de que o ser humano é um ser biológico, mas também social e, portanto, sujeito às mais diversas construções culturais. Essa compreensão é relevante, em especial aos educadores, porque aponta para a direção de um atendimento escolar que atenda as crianças pequenas em suas dimensões biológica, social, cognitiva e emocional.

Entretanto, esse reconhecimento da condição multidimensional de cada ser humano deve ser criterioso. Kramer (2006) adverte que boa parte das tentativas de conceituar criança não as diferencia dos adultos, por meio de suas particularidades. Dentre os exemplos dessas tentativas de conceituar crianças, estão termos nada particulares a estas, como: “cidadão”, “sujeito de direito” e “ser em desenvolvimento”.

Naturalmente que criança foi sendo tratada distintamente a depender de cada sociedade em cada momento histórico, como lembra Ariès (2016). Infância, por sua

vez, apesar de ser uma condição intrínseca das crianças, só ganhou reconhecimento dos séculos XVII ao XVIII, e seu reconhecimento desde então, maior ou menor, acompanha cada sociedade. O referido autor esclarece que a infância demorou tanto a surgir na história da humanidade porque as particularidades das crianças foram até então ignoradas.

Aliás, ao tratar dessas duas categorias distintas, Siqueira (2011) lembra que assim como a infância é intrínseca à criança, a própria infância carrega consigo uma expressão do ser criança. Desse modo, criança diz respeito ao sujeito, mas infância diz respeito ao tempo da constituição desse sujeito e da construção de sua própria história, o que está diretamente relacionado às suas condições de vida e à forma como ela compreende as coisas e como age, por exemplo.

Pagni (2010) apresenta bem a complexidade que envolve a etimologia da palavra infância:

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta (PAGNI, 2010, p. 100).

Abramowicz (2018) lembra que o sentido de “sem fala” presente na etimologia da palavra ‘infância’ demandas algumas ponderações¹⁰. Uma delas é que a infância é o período privilegiado para a aquisição dos rudimentos da linguagem, o que dificilmente ocorre em fase adulta. A outra diz respeito à necessidade de dar voz às crianças, mas esclarece que, ainda assim, “[...] ‘dar voz’ significa conceber que as crianças só se expressam/falam mediante uma ação concedida pelo adulto e que a

¹⁰ Sob a lógica dessas contribuições de Pagni (2010) e Abramowicz (2018), pode-se pensar que o sentido etimológico de infância não significa dizer necessariamente que os sujeitos infantis não possam “ter fala” tal qual a entendemos hoje, mas que a significação própria da origem do termo ‘infância’ precisa ser compreendida à luz de uma sociedade e de um momento historicamente situados.

visibilidade da criança só ocorre mediante o encontro com o adulto” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 381).

Como as condições próprias de cada sociedade afetam também a criança, tornam-na suscetível às orientações diversas do contexto em que vive. Se essa experiência de vida da criança se dá em uma sociedade igualitária, por exemplo, sua infância será distinta da que seria em uma sociedade desigual. Isso porque, assim como os adultos, estão sujeitas às relações concretas que se operam nos contextos históricos em que vivem.

Aliás, segundo Ariès (2016), a compreensão de que a criança seria um adulto em miniatura foi a que prevaleceu até a Modernidade. Não sem motivo, quando as crianças paravam de depender de cuidados essenciais, pela mãe ou pela ama (em caso de famílias abastadas), eram logo inseridas nas atividades de adultos, acompanhando-os em suas atividades, domésticas ou profissionais, para que as aprendessem e passassem a exercê-las.

Recaía sobre as crianças responsabilidade muito maior do que apenas agirem e se portarem como os adultos. Até na forma como se vestiam, evidenciava as exigências impostas sobre os pequenos, pois suas roupas até então não ofereciam a mesma liberdade de movimentos como as de hoje, com as quais podem desfrutar das brincadeiras livremente. Siqueira (2011) lembra que, além de serem utilizados tecidos mais pesados, a costura seguia a mesma lógica das vestimentas formais dos adultos.

Esse modo de entender a criança foi perdendo espaço a partir de condições que surgiram com a Modernidade. Com o reconhecimento de que a criança tinha limitações e necessidades próprias, além de outras particularidades, passou a ser tratada distintamente dos adultos, ocorrendo gradual separação entre a identidade dos pequenos e a dos adultos. Assim, passa a se consolidar, portanto, o sentimento de infância (LINS *et al.*, 2014).

Segundo Ariès (2016), na medida em que o processo de construção da infância avançou nos séculos XVII e XVIII, foi surgindo também uma nova imagem da criança. Aos poucos foram se estabelecendo essas particularidades, de modo que se reorientou toda a compreensão sobre as necessidades próprias das crianças. Estas passaram a ganhar espaços e atividades próprias, o que reforçou sua condição de sujeitos sociais. Muitos dos espaços criados para atenderem as particularidades das crianças representaram a institucionalização do seu cuidado e

da sua educação. Conseqüentemente, por ocasião da institucionalização da infância, surgiram também os primeiros estudos sobre psicologia infantil, essenciais para o desenvolvimento de métodos educativos voltados ao desenvolvimento da criança.

Kuhlmann Júnior (2015b) lembra que desde o século XVI já havia surgido em muitos países instituições de ajuda aos mais pobres e, de certa forma, essas instituições já davam assistência também às crianças necessitadas. Com o reconhecimento da infância no século XVII e XVIII, foram surgindo instituições próprias para o atendimento a esse grupo etário, embora ainda não houvesse, por exemplo, palavra específica para diferenciar as crianças menores das maiores, conforme esclarece Ariès (2016).

Por sua vez, na medida em que o modelo econômico burguês se consolidava, houve uma ressignificação da vida em sociedade. Essa nova realidade econômica do século XVIII conduziu a muitas transformações políticas e sociais, dentre as quais a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, que afetaram as relações inclusive da família tradicional. Esta, na nova realidade de vida (urbana), passou a reconhecer certas necessidades dos pequenos, adotando-se novos cuidados.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015b), com as mudanças sociais desse período, as indústrias passaram a recrutar também mulheres (por vezes até crianças) para baratear a mão de obra. Enquanto as mães e os pais trabalhavam horas a fio nessas indústrias, seus filhos ficavam ainda mais vulneráveis. Sobretudo no século XVIII, essa realidade demandou o aumento das instituições de assistência voltadas ao cuidado das crianças mais pobres, cuja finalidade era minimizar o impacto dessa transformação sobre as crianças mais pobres.

Surgiam, assim, as bases para a criação das creches, que se firmariam como instituições de acolhimento das crianças mais pobres e necessitadas. Nas creches os pequenos eram abrigados enquanto os pais trabalhavam, recebendo cuidados diversos, como alimentação, higienização e segurança.

Como esclarece Kuhlmann Júnior (2015b), durante todo o século XVIII prevaleceu nas instituições europeias o princípio assistencialista, pois se conservavam os cuidados, especialmente quanto à alimentação, à higienização, ao abrigo e à segurança. No entanto, no século XIX começaram a ocorrer mudanças nesses fundamentos, voltando-se à educação, pois foi se identificando que essas

crianças precisavam minimizar também as limitações quanto à educação de seus pais.

No ano de 1847, na França, surgiu a primeira instituição denominada explicitamente de creche. Criada por Firmin Marbeau, um filantropo burguês, essa seria a primeira unidade da Associação de Creches, que atendia exclusivamente filhos de operários. Essas instituições começaram sob a finalidade de prestar assistência às famílias cujos genitores trabalhavam nas fábricas. No entanto, com a adoção do modelo por outras instituições de caridade, algumas delas se prestariam ao papel de moralização (social/política/religiosa) das crianças. Outras favoreciam maior controle das fábricas sobre os pais, pois para o ingresso e permanência da criança exigia-se carta de recomendação das fábricas, como revela Mozère (2013).

Essa relação das creches com as fábricas alterou a natureza das instituições de atendimento a crianças vulneráveis. Além de as creches atenderem crianças cujos pais trabalhavam, maior seletividade e assédio profissional passaram a definir as crianças que nelas ingressavam.

Contudo, além dos cuidados, a oferta de educação acabou por se consagrar nas creches, cuja ideia, de certa forma, foi influenciada pelo que já ocorria nas escolas maternas. Estas, também criadas no século XVIII, tinham uma função educativa e atendiam as crianças cujas famílias tinham melhores condições de vida.

No contexto em que as instituições para crianças se voltavam agora para a educação dos pequenos, destaque para os educadores Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Como lembra Arce (2002), o segundo teve a oportunidade de trabalhar com o primeiro e assimilar muitos conceitos, que pôde desenvolver adiante.

Esses dois autores influenciaram sistemas de ensino diversos com seus princípios educativos e descobertas na prática da educação de crianças. No Brasil, ficou notória a influência desses autores sobre o movimento da Nova Escola e sobre diversas redes de ensino no território nacional, em especiais instituições pré-escolares. Aliás, a pedagogia froebeliana se tornou referência para jardins de infância no mundo inteiro (ARCE, 2002).

Tendo boa parte da vida dedicada ao trabalho com crianças, os fundamentos de Pestalozzi se consagraram como a “pedagogia do amor”. Pestalozzi identificou que as necessidades próprias das crianças iam para além das questões imediatas, passando a compreender que a instituição de atendimento às crianças deveria

transmitir o mesmo que um lar, quanto à segurança e ao afeto. Não apenas isso; deveria instigar aspectos diversos, como o emocional, o intelectual e o sensorial, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento e das aptidões de cada criança (ARCE, 2002).

Segundo Arce (2002), com a experiência e a observação aguçada, Pestalozzi acumulou conhecimento. Dentre as ideias de Pestalozzi, algumas são: a primeira educadora de uma criança é a mãe; a criança precisa de um lar que contribua para sua educação; cada ser desde pequena precisa de atenção adulta para desenvolver todas as suas faculdades; a música é um meio educativo, assim como a modelagem e o desenho; e desenvolver a intuição e a compreensão é melhor do que a mera memorização.

Pestalozzi narra um dos experimentos que realizou com as crianças, identificando como uma melhor instruída conseguia instruir outras: “Visto que eu não tinha nenhum colaborador, eu coloquei um dos meus melhores alunos entre dois dos que tinham maior dificuldade. Essa criança ensinava-lhes o quanto podia e eles aprendiam a repetir aquilo que não sabiam” (PESTALOZZI, 2010, p. 54).

Por sua vez, Froebel (1782-1852) entrou para a história ao fundar na Alemanha, em 1840, o primeiro jardim de infância (*Kindergarten*), voltado ao atendimento de crianças com até 5 anos de idade. Pouco antes, teve a experiência de trabalhar na instituição de Pestalozzi, de quem assimilou a proposta e a desenvolveu.

Assim como seu mestre, Froebel apontava a necessidade de educação da criança em instituições próprias, com espaço pedagógico diversificado e apropriado para lhe atender as necessidades básicas, oferecer formação moral, e polidez cultural e de espírito. Conforme esclarece Arce (2002), Froebel concebia que ao realizar esse trabalho, o educador cultivaria nos pequenos as qualidades divinas.

O jardim de infância dirigido por Froebel tinha uma programação planejada e variada: brincadeiras, jogos, cantigas e danças, que normalmente começavam em círculo. Compreendendo que essas atividades cooperavam para que as crianças descobrissem seus dons, adotou o jogo como elemento didático imprescindível, tendo o desenvolvimento da criança por objetivo da ação educativa (ARCE, 2002).

Muito à frente de sua época, ainda hoje atividades e orientações desenvolvidas por Pestalozzi e Froebel são adotadas, revelando que essa pedagogia se consagrou por ser pertinente à educação de crianças. Aliás,

apresentaram um modelo que reconhecia na criança potencialidades para além da cognitiva, valorizada à época, marcada pelo racionalismo iluminista.

Apesar de o reconhecimento da infância remontar aos séculos XVII e XVIII, propiciando sua institucionalização a partir daí e gerando uma boa quantidade de estudos e pesquisas quanto à criança e à infância em diversos campos do conhecimento, convém ressaltar que

a infância como conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um engano ousar analisar todas as infâncias de todas as crianças com o mesmo enfoque. A compreensão da infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais [...] (LINS *et al.*, 2014, p. 128).

Soma-se a isso o fato de que em uma mesma sociedade, em um mesmo período histórico, as infâncias são vividas de forma diferente. Frota suscita importantes considerações a esse respeito:

Mas nem sempre é deste modo que a infância é vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vemos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? [...] (FROTA, 2007, p. 145).

Aliás, é sob tais pressupostos que se reconhece essenciais contribuições como a da Sociologia da Infância¹¹, que partir da década de 1990 trouxe novas contribuições aos estudos relacionados à criança e à infância. Esse novo enfoque não apenas ampliou a análise das determinantes que envolvem a vida da criança e sua infância, como despertou novas abordagens e uma quantidade maior de estudos sobre os pequenos, permitindo avançar em no conhecimento das infâncias diversas.

Embora a Sociologia já se ocupasse do tema, a Sociologia da Infância representou avanços por romper com paradigmas inclusive da própria Sociologia tradicional, ao estudar o tema sob a perspectiva das crianças, em vez da perspectiva dos adultos, tal qual os estudos tradicionais ainda costumam fazer. Como avalia Abramowicz (2018),

11 Embora autores como Abramowicz (2018) identifiquem que a Sociologia da Infância oferece crítica a determinadas abordagens, não as ignora; antes, vale-se de alguns de seus aportes para avançar em sua abordagem. Significa dizer que a Sociologia da Infância não busca se constituir como uma área autônoma ou adversa às demais, mas se apresenta como alternativa a outras abordagens, com vistas a tratar de aspectos até então desprezados.

[...] ela traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos/as pesquisadoras/as, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, e um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isto faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas, a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375-376).

Dessa forma, o que a Sociologia da Infância faz é reconhecer a fala da criança, ainda que esta não seja articulada como a fala dos adultos, como se pressupunha no contexto da origem etimológica da palavra 'infância'. Naturalmente que a Sociologia da Infância é só mais um dos ramos da ciência que contribuem para o enriquecimento da compreensão de criança, considerando sua condição histórica e multidimensional.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

A maneira como se formou o povo brasileiro gerou conflitos e desigualdades, deixando marcas históricas nas maneiras de ser criança. Essa formação envolveu predominante três raças: indígena (nativa), branca (europeia) e negra (africana). Foi um processo complexo e prolongado e, em virtude da violência empregada na dominação, levou a conflitos diversos e imposição de uma cultura (branca, europeia) sobre as demais. Inevitavelmente essa origem cultural de povos originários de três continentes, em que a visão hegemônica foi a dos colonizadores portugueses, também influenciou nas distintas compreensões acerca da criança.

Como explicam Dourado e Fernandez (1999), nas tribos indígenas, todos os membros da tribo tinham responsabilidade pela educação de suas crianças: em geral, formação de guerreiro para os meninos e formação doméstica para as meninas. No entanto, com a chegada dos europeus, não demorou muito para que as crianças indígenas se tornassem alvo da ação educadora-evangelizadora dos jesuítas.

Uma vez que as tentativas de escravizar os povos indígenas geraram muitas rebeliões e fugas, o trabalho dos clérigos da Companhia de Jesus foi vista pela

Coroa Portuguesa como uma estratégia viável de domesticação e dominação. Embora os jesuítas tivessem acesso a apenas uma parcela de tribos, sua ação educativa se pautava fundamentalmente na aculturação e evangelização, pois se entendia que era necessário desenvolver a civilidade por meio do controle: dos corpos, dos vestuários e das crenças (DOURADO; FERNANDES, 1999; BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2017).

Já a relação entre o branco e o negro no período colonial se revelou bem mais severa, acentuadamente pela escravidão. Os traficantes de escravos não tinham por alvo as crianças, pois a demanda era por jovens e adultos prontos para o trabalho e, uma vez no Brasil, os indivíduos da mesma família ou região eram separados, a fim de se evitar motins ou revoltas futuras. No entanto, mesmo após serem alocados em uma fazenda, por exemplo, essa prática de separação voltava a ser aplicada àqueles que eventualmente criavam vínculo familiar e, por vezes, até aos recém-nascidos advindos da relação entre escravos. Essa prática visava à desconstrução do referencial identitário, familiar e cultural do indivíduo escravizado, como sugerem Dourado e Fernandez (1999).

Até a Lei do Ventre Livre¹², em 1871, as crianças negras já nasciam sob o jugo da escravidão, sendo entendidas também como propriedade. Embora não se costumasse colocá-las em serviços domésticos até a idade de 7 anos, e em trabalhos forçados até a idade de 14 anos, desde muito cedo eram tratadas como inferiores às brancas, além de estarem sujeitas à violência.

De certa forma, os filhos de escravos desde cedo eram vistos como escravos em miniatura, à semelhança de como as crianças europeias foram vistas como adulto em miniatura até o século XVI. Pode-se dizer que o paradigma europeu desse período ainda se conservou no Brasil colônia, pois os filhos dos senhores de escravos costumavam ser tratados como “senhorzinhos”. Da mesma forma, Dourado e Fernandez (1999) revelam que, reproduzindo-se as relações sociais da época,

12 Essa Lei – de nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 – pôs fim à prática de separação entre mãe escrava e seus filhos de até 12 anos de idade, estabelecendo como livres os filhos de escravas que nascessem a partir dessa data. Em seu Art. 1º, § 5º, determinava: “No caso de alienação da mulher escrava, seus filhos livres, menores de 12 anos, a acompanharão, ficando o novo senhor da mesma escrava sub-rogado nos direitos e obrigações do antecessor” (BRASIL, 1871, grafia original). Nesses termos, como observa Azevedo (2007), a Lei do Ventre Livre e o Código do Menor de 1927 carregam consigo contradições: de certa forma, nas respectivas épocas, essas normas se propunham a um pouco mais de humanização desses sujeitos, mas conservavam elementos claramente desumanos.

nesse período as desigualdades de gênero se evidenciavam entre as crianças brancas, a exemplo da preferência no acesso à educação escolar.

Evidentemente que as formas de ser e de enxergar criança no Brasil colônia não foram totalmente superadas nos períodos seguintes, assim como as desigualdades de classe, raça e gênero. De qualquer forma, essas desigualdades surgem já no processo de formação do povo brasileiro e ainda incidem sobre as infâncias, assim como influenciaram durante o processo de institucionalização da infância no País, além de afetar as diversas formas como as crianças foram vivenciando a infância ao longo dos tempos. Por isso, para a compreensão de categorias como criança e infância “[...] é necessário buscar não uma definição válida para todos os momentos históricos e sim tentar uma compreensão a partir de sua historicidade” (FROTA, 2007, p. 152).

Embora a Igreja Católica já há muito desempenhasse a função de assistência social no Brasil, no ano de 1726 passou a desempenhar no âmbito da instituição Santa Casa de Misericórdia um atendimento específico para crianças, com a implantação da Roda dos Expostos¹³. Como detalha Mello (2008),

[...] a primeira das Rodas dos Expostos é criada somente em 1726, em Salvador, através da iniciativa do arcebispo de Salvador e do vice-rei que, preocupados com a situação das crianças abandonadas, e a negligência da Câmara em pagar sua criação, solicitaram à Irmandade da Santa Casa a abertura de uma Roda de Expostos nos moldes de Lisboa. O nosso sistema de Roda de Expostos foi semelhante ao da Europa. As crianças, quando deixadas na Roda, eram alimentadas pelas amas-de-leite; essas eram governadas por um regente que morava com elas. Logo que a criança entrava, era examinada e tinha registrado o sexo a que pertencia, sua cor, seus sinais de fato, se havia a existência de bilhetes acompanhando-a. Após esse registro, o tesoureiro lhe punha um número, o nome e as mandava batizar na Igreja da Misericórdia. As crianças doentes não eram mandadas ser criadas fora. A Roda de Expostos do Rio de Janeiro foi fundada em 1738, por Romão Mattos Duarte com o objetivo de abrigar enjeitados da Santa Casa de Misericórdia, após Duarte ter encontrado pelas ruas os corpos desnudos de criancinhas devoradas pelos cães (MELLO, 2008, P. 81-82).

Uma vez que foram criadas no âmbito da Igreja Católica, as Rodas dos Expostos se disseminaram na medida em que encontravam respaldo do Estado, muitas vezes solicitadas pelas Câmaras Municipais. Como menciona Mello (2018), o

13 Conforme Mello (2008, p. 81), “a Roda dos Expostos consistia em um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo, unindo a rua ao interior das Santas Casas de Misericórdia; funcionava dia e noite, sendo que qualquer pessoa, na esperança de que a criança recebesse auxílio, podia depositá-la no cilindro sem ser identificada.

poder público é que logo ficou responsável por fornecer o sustento para as crianças entregues nas Santas Casas de misericórdia por meio da Roda dos Expostos.

Contudo, no início da segunda metade do século XVIII, Portugal abraçou as ideias iluministas, dentre as quais a de laicidade. Além disso, o Estado português adota uma série de medidas que aos poucos minaram a relação estreita com a Igreja Católica, levando ao seu paulatino desprestígio no âmbito do poder estatal. Dentre as medidas adotadas está a expulsão dos jesuítas em 1759 das terras sob o domínio português, afetando logo de imediato a educação de crianças e jovens no Brasil.

Com a perda de prestígio da Igreja Católica com o Estado brasileiro a partir da década de 1750, as Casas de Expostos, geridas pelas Santas Casas de Misericórdia, foram perdendo o apoio estatal. Assim, no século seguinte (XIX), com a redução do prestígio da Igreja junto ao poder público e a ampliação crescente do abandono de crianças, a assistência social não dava conta da demanda das cidades.

Nesse ínterim, como medidas coibitivas, as crianças em situação de rua se tornaram alvo de frequentes ações da polícia, que os prendia inicialmente em prisões comuns, junto com criminosos adultos. Como ressalva Azevedo (2007), essa prática se respaldava no Código Penal de 1830, que vigorava então, fixando a responsabilidade penal objetiva em 14 anos de idade, mas facultando ao juiz a decisão de enviar a criança para a prisão já a partir dos 7 anos de idade.

Na segunda metade do século XIX, o Estado fomentou a instalação de creches com o objetivo inicial de substituir as Casas de Expostos remanescentes, razão pela qual nos primeiros anos atendiam apenas crianças abandonadas de 0 a 3 anos. Posteriormente, as creches passariam a atender também crianças cujas genitoras trabalhavam e não tinham com quem deixar seus filhos durante o dia. Intentava-se, pois, criar com esse apoio às mães trabalhadoras condições para que não precisassem abandonar seus filhos devido ao trabalho (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b).

No entanto, é importante considerar que essa substituição das Casas de Expostos pelas creches ocorreu em momento complexo. Essa transição coincidiu com o processo que levou à abolição da escravidão no ano de 1888, quando as cidades passaram a receber muitos ex-escravos e seus descendentes. Essas pessoas alcançaram a liberdade, mas não receberam nenhuma indenização ou a devida atenção do Estado, por meio de políticas públicas. Parte da população

urbana já era muito pobre e, com a chegada dos ex-escravos e seus descendentes, aumentou também a quantidade de crianças que “viviam” nas ruas. Toda essa crítica situação social passou a demandar continuamente ação do poder público.

Ao mesmo tempo, os avanços propagados pelos eventos internacionais de assistência social e a orientação médico-higienista ganhavam em prestígio. Foi, portanto, sob esse contexto da segunda metade do século XIX que se inauguram as instituições de pré-escola no Brasil, jardins de infância e creches.

Kuhlmann Júnior (1996; 2014; 2015b) destaca algumas dessas primeiras instituições de pré-escola no Brasil. Dentre elas, os jardins de infância privados: o Colégio Menezes Vieira (inaugurado em 1875) e a Escola Americana (inaugurada em 1877). O primeiro jardim de infância público foi inaugurado em 1896 como anexo da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, atendendo crianças de famílias abastadas, assim como nos jardins de infância privados. A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2014) oferece elementos para se compreender os mecanismos de seleção sociais empregadas, como filiação política e horário de funcionamento impróprio para as mães trabalhadoras:

Muitas das crianças matriculadas na primeira turma do jardim eram filhos de representantes do Partido Republicano Paulista e de outros membros da elite paulistana. O horário de funcionamento, das 10 às 15 horas, também evidencia que o seu público não seria oriundo das classes populares (KUHLMANN JÚNIOR, 2014, p. 75).

Kuhlman Júnior (2015) assinala a relevância também da inauguração em 1899 do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) e da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambos no Rio de Janeiro (RJ). Dado o prestígio social que o IPAI alcançou, serviu de referência para a criação de filiais em outras unidades federativas do País, creches e jardins de infância. Por sua vez, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado era uma resposta às constantes menções e exigências em eventos internacionais que tratavam da assistência à infância, o que evidencia a influência de eventos como as exposições internacionais.

Para Kuhlmann Júnior (2015b), a criação de instituições públicas – como o jardim de infância inaugurado em 1896 e o IPAI – foi importante também porque revelou que o País passava a se responsabilizar por questões sociais e pela infância, na contramão da tendência liberal daquele momento histórico, que no âmbito

internacional pressionava para um afastamento do Estado das questões sociais. O autor adverte para o fato de que a denominada assistência científica não se responsabilizava em atender as crianças pobres em geral, mas apenas aquelas que considerasse “indigentes válidas”, utilizando-se para isso um rigoroso e humilhante processo de averiguação, mecanismo por meio do qual exercia repressão e controle social.

Embora o IPAI tenha alcançado prestígio social pouco tempo após sua criação (1899), no ano de 1921 registrava apenas 15 creches e 15 jardins de infância sob sua administração. No entanto, impulsionado pelo projeto estatal do início da década de 1920, que o submeteu ao Departamento da Criança no Brasil (DCB), conseguiu registrar já no ano de 1924 o total de 47 creches e 42 jardins de infância (KUHLMANN JÚNIOR, 2015a).

Kuhlmann Júnior (2015a) registra na década de 1935 a criação de uma nova e relevante instituição educativa de atendimento às crianças, o Parque Infantil. Embora tenha surgido inicialmente no âmbito do município de São Paulo, seu modelo se propagou na década de 1940 para o interior do estado de São Paulo e até para outras unidades da federação, como Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Sua proposta pedagógica era clara, mas um pouco distinta da praticada nos jardins de infância:

[...] Uma característica distinta da instituição era sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar. As ideias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (KUHLMANN JÚNIOR, 2015a, p. 483).

Além disso, os Parques Infantis também incorporam a Educação Física. Desenvolvida sob a orientação esportiva, esse enfoque se distinguia dos exercícios regrados dos jardins de infância de cunho froebeliano (KUHLMANN JÚNIOR, 2015a).

Aos poucos parte das creches passaram a se inserir no que Kuhlmann Júnior (2015a, p. 485) denomina de “clima pedagógico”, passando a desenvolver jardins de infância em seu interior. O autor aponta que de 29 creches pesquisadas em 1952, em mais de 50% delas funcionava um jardim de infância.

Curiosamente, tal qual evidencia Conceição (2013), a legislação brasileira até a década de 1970 pouco havia contemplado a educação das crianças menores:

A análise da legislação até a década de 1970 enfatiza que havia praticamente a ausência da educação da criança menor de 7 anos, demonstrando a falta de compromisso com esta faixa etária. A Constituição de 1967 não se pronuncia sobre a educação desta faixa etária. A LDB 4.024/61 dedica dois artigos à então denominada educação pré-primária (destinada às crianças abaixo de sete anos) no título Educação de Grau Primário (CONCEIÇÃO, 2013, p.39).

Nesse sentido, havia uma certa invisibilidade da criança pequena para as normas educacionais. Conceição (2013) avalia que o regime conferiu maior visibilidade normativa e administrativa à educação da criança pequena, integrando-a ao sistema de ensino e considerando-a “a base de todo processo educativo”. No entanto, a concepção que se tinha da educação de crianças pobres carrega marcas inerentes às influências médico higienista e jurídico policial:

A concepção predominante na década de 1970, no âmbito das políticas educacionais destinadas às crianças de 0 a 6 anos era a educação compensatória, objetivando a compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças pobres. A partir da influência das agências internacionais, documentos oficiais do MEC faziam a defesa de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar [...] (CONCEIÇÃO, 2013, p. 41).

Não apenas isso, o governo militar evidenciava a educação infantil em normas, discursos e até algumas iniciativas no âmbito do Ministério da Educação, “[...] contudo o planejamento da União não destinava verba específica para a área” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 41). Portanto, deixou de oferecer as condições básicas daquilo a que, ao menos no discurso. Essa postura do regime militar em relação à educação das crianças menores se insere bem nas palavras de Anísio Teixeira:

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa ser 'legal', isto é, 'oficial' ou 'oficializada'. É pela lei que a escola primária de três ou quatro turnos é igual à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é igual aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem pré-dica nem professores, é igual a algumas grandes e sérias escolas superiores do país (TEIXEIRA, 1994, p. 97).

Contudo, a partir da década de 1970 as demandas continuaram a aumentar, decorrentes de aspectos econômicos e sociais, como o retorno ao processo de urbanização provocada agora pela industrialização do país. Esse processo ampliou a inserção da mulher no mercado de trabalho e a mobilização dos mais diversos movimentos sociais, embora os investimentos financeiros na área educacional como

um todo tenham sido esparsos, aumentando a precarização em todos os espaços de atendimento educacional.

Com o fim do governo militar em meados da década de 1980 e a redemocratização dos serviços e espaços públicos, a ampliação do acesso da população pobre à pré-escola foi conquistando lugar na agenda do Estado. Foi no contexto de mobilização social que a educação infantil passou a ser garantida pela Constituição Federal, de modo que a legislação que se seguiu buscou o avanço e a efetivação dessa garantia. Nesse período pós-democratização, os novos debates contribuíram também para se repensar e para orientar o trabalho nas creches e pré-escola, inclusive para superar a histórica dissociação entre as dimensões assistencialista e pedagógica.

É verdade que esses debates encontram resistências e contradições no âmbito da sociedade. Um exemplo claro dessas contradições é a investida pela escolarização precoce, que tem favorecido a ampliação da oferta de educação infantil, apesar de não atender à realidade e às necessidades das crianças nessa faixa etária, como alerta Kuhlmann Júnior (2015b). Assim, embora haja conflitos e omissões na oferta de educação infantil para todas as crianças, de uma forma ou de outra a mobilização da sociedade organizada e as condições próprias deste contexto histórico têm conferido maior relevância à educação das crianças pequenas.

Assim, o desenvolvimento da educação infantil brasileira revela que, apesar de relevante, não foi suficiente apenas reconhecer a infância, institucionalizá-la e garantir a educação infantil como um direito social, pois este ainda não alcança a todas as crianças e da forma como lhes atenda. Igualmente, identifica-se que a dualidade histórica entre os jardins de infância e as creches se concentra na dimensão pública, para os mais pobres; e privada, para os privilegiados socialmente.

2.3 INFLUÊNCIAS INTRÍNSECAS PARA O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PELO PODER PÚBLICO

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), nesse processo de institucionalização da infância, somam-se à influência religiosa, que esteve presente em quase todo o processo de formação do povo brasileiro, as influências internacionais que procederam de transformações da modernidade, como são o caso da influência médico higienista e da influência jurídico policial. No entanto, esse autor também

revela como eventos internacionais – a exemplo das exposições internacionais, exposições pedagógicas e congressos internacionais – igualmente foram relevantes para esse processo. Assim, neste estudo, decidiu-se acrescentar expressamente mais essa forte influência, de modo que se destacam: a) a influência religiosa; b) a influência dos eventos internacionais de divulgação de experiências e progressos; c) a influência médico higienista; d) a influência jurídico policial.

Essas influências contribuíram – cada uma de seu modo, marcadas pelas contradições e desigualdades inscritas na sociedade brasileira – para a institucionalização da infância no País e para os avanços referentes à educação pré-escolar. A seguir, discutem-se essas influências uma a uma.

a) Religiosa

A questão religiosa acompanha a institucionalização da infância e a educação para crianças. Enquanto a criação do primeiro jardim de infância teve fortes influências da religião protestante; a da primeira creche foi da religião católica. No processo de institucionalização da infância e do processo educativo voltado às crianças no Brasil, a influência foi predominantemente católica.

Bittar e Ferreira Júnior (2017) apresentam o panorama inicial dessa relação de uma instituição com a ação educativa voltada às crianças:

Colonização e catequese foram dois processos que nasceram juntos no Brasil colonial. Essa última foi ao mesmo tempo tarefa de catequização e de educação, portanto o amálgama entre conversão ao cristianismo e ensinamento das primeiras letras durante os séculos XVI e XVII foi o cimento sobre o qual começou a ser edificada a escola no Brasil. Naqueles primeiros séculos, ela era chamada simplesmente de casa (ou confrarias de meninos) (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2017, p. 51).

A relação entre catequização e educação não ocorreu da forma tradicional como a Igreja atuara até a Reforma Protestante. Segundo Bittar e Ferreira Júnior (2017), os jesuítas se adaptaram e improvisaram, com novas metodologias e abordagens, de forma que se valeram do bilinguismo, de métodos mnemônicos e atividades lúdicas, dentre outros recursos.

Essa abordagem estratégica da Igreja Católica nas primeiras décadas da colonização brasileira traduziu seu projeto evangelístico decorrente da Contrarreforma, em que a ordem da Companhia de Jesus assumiu o protagonismo

na conversão de povos gentios. Posteriormente, a Igreja foi substituindo o enfoque catequético (para as crianças indígenas) pelo enfoque humanístico (cultura letrada, para poucos, mais precisamente para crianças de famílias dominantes). Conforme Bittar e Ferreira Júnior (2017):

Foi esse o ambiente cultural no qual as primeiras formas institucionais de educação no Brasil foram praticadas, fato que estava em conexão com dois importantes fatores da modernidade: 1) a atuação mundial da Companhia de Jesus na criação de colégios; 2) o nascimento do sentimento de infância e a necessidade de serem separadas e protegidas as crianças do mundo dos adultos (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2017, p. 51).

No âmbito da sociedade colonial como um todo, Igreja e Estado estabeleceram aliança. Como desvela Mello (2008), a atuação moralizante e disciplinadora da religião católica desempenhou papel alinhado ao interesse do Estado português sobre toda a sociedade brasileira.

Em aspectos escolares, a influência católica sobre a educação de crianças e jovens após a expulsão dos jesuítas em 1759 foi afetada, mas não se dissipou radicalmente, uma vez que a atuação da Igreja na educação se dava também por meio de outras ordens religiosas da instituição, a exemplo dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas.

No concernente à assistência social, a Igreja Católica conservou monopólio até meados do século XVIII, quando começou a se operar esse rompimento entre o Estado e a Religião. Conforme Mello (2008) a atuação da Igreja na assistência social se deu em especial por meio das Santas Casas de Misericórdia. E é no âmbito dessas Casas que se começou a operar a institucionalização do atendimento a crianças pequenas.

Embora o elevado número de crianças abandonadas fosse realidade desde o Brasil colônia, suscitando recomendação de atendimento a esses pequenos pelo vice-rei ainda em 1693, a Roda dos Expostos foi adotada como medida concreta apenas no ano de 1726, passando a se difundir por várias cidades do país, como mostra do prestígio da Igreja.

A separação entre o Estado e a Igreja a partir da segunda metade do século XVIII foi determinante para que esse tipo de atendimento institucional da criança não ficasse exclusivamente por conta da Igreja Católica. Essa separação e o alto índice de crianças mortas sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdia diminuíram o

prestígio da Igreja na esfera estatal e deram espaço a outras influências, como a médico higienista e a jurídico policial (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b).

Contudo, não obstante a laicização do Estado, a Igreja Católica não se distanciou por completo dos debates envolvendo a educação e a assistência social a crianças. Aliás, apresentou grande mobilização e influência em momentos específicos de formulação de políticas educacionais para crianças, a exemplo da década de 1930, inclusive com seu projeto dissonante do projeto da Escola Nova; e durante a segunda metade da década de 2010, quando defendeu sua pauta conservadora.

b) Eventos internacionais de divulgação de experiências e progressos

Kuhlmann Júnior (2015b) esclarece que as transformações sociais decorrentes da Modernidade, bem como as consequências desta, demandaram a difusão de instituições de pré-escola em todo o mundo, já no final da primeira metade do século XIX. Isso porque sob a denominação explícita de jardim de infância (*Kindergarten*) o primeiro foi fundado em 1840, na Alemanha; sob a denominação explícita de creche, a primeira instituição surgiu em 1847, na França. Por sua vez, no Brasil esses modelos específicos foram adotados a partir da década de 1870, tendo por base as experiências europeias, que alcançaram visibilidade mundial por meio de exposições internacionais (ou universais) e outros grandes eventos de divulgação.

A tendência de responsabilização do Estado pelas questões sociais se deu em um contexto de reconhecimento da ciência, em campos diversos, dentre os quais o da educação, o da medicina e o da assistência. Esta última, por exemplo, passou a ser denominada como assistência científica, porquanto se propunha, sob um método científico, a orientar sistematicamente as ações a serem adotadas.

Para a sociedade burguesa otimista e progressista, as exposições internacionais representariam a oportunidade de as civilizações mais avançadas e civilizadas divulgarem suas experiências aos demais países, em eventos com organização e procedimentos criteriosos. Assim, as exposições representavam um evento mundial, uma espécie de “[...] processo comparativo entre nações” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b, p. 71). Essa é a razão de esses eventos colocarem em pauta avanços que respondessem aos conflitos da época, de modo que as áreas

sociais passaram a receber a atenção dos organizadores do evento e dos mais diversos países participantes.

Segundo avalia Kuhlmann Júnior (1996, p. 28):

[...] as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o destino, o público e a faixa etária a que se propunham atender.

O grupo de trabalho que se destacou em promover a educação dos pequenos foi o Grupo 10, idealizado e implementado por Frédéric Le Play, responsável pelas exposições internacionais de 1855 e 1867. Kuhlmann Júnior (2015b) enaltece e detalha o enfoque estratégico de suas discussões:

[...] O grupo 10, feliz aplicação de uma ideia social, popular e humanitária, foi um dos principais destaques da exposição. As propostas ali apresentadas pretendiam abranger o conjunto das relações sociais em que os trabalhadores e a população pobre das cidades estivessem envolvidos. Procurava-se prever a educação da infância [criança] e do adulto, a casa em que fossem morar, os móveis e a alimentação. Pensava-se também na disciplina e na organização do trabalho nas oficinas. Privilegiavam-se as iniciativas voltadas para a implementação de instituições consideradas próprias da sociedade moderna (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b, p. 58).

As instituições indicadas pelo Grupo 10 deveriam não apenas oferecer cuidados em geral aos pobres e desamparados, pois algumas instituições já atuavam nesse sentido, ainda que de forma precária. A proposição do Grupo foi relevante em especial por se preocupar com as crianças, razão pela qual recomenda a “educação da infância” também.

Kuhlmann Júnior (2015b) confere destaque também ao Congresso Internacional do Ensino, em 1880, mais precisamente quanto à institucionalização da infância em termos de educação. Este Congresso se notabilizou como histórico por algumas razões: a) concentrou as discussões sobre a educação de crianças, contemplando em uma mesma seção os estudos sobre creche, jardim de infância e ensino primário; b) para além de divulgar as contribuições da teoria froebeliana na educação de crianças menores, já se discutia a aplicação desses fundamentos também na educação de crianças do ensino primário. Nesse sentido, propunha-se a aplicar princípios utilizados na educação de crianças menores em etapa de crianças maiores, na contramão do que ocorre nos últimos anos na educação.

Não obstante essa responsabilização do Estado em atender as crianças, no âmbito das exposições internacionais a iniciativa privada também buscou seus interesses, a exemplo da Exposição Pedagógica de 1883 e da Exposição Internacional de 1889.

Durante a Exposição Pedagógica de 1883, a iniciativa privada buscou exaltar a diferença entre seus jardins de infância e as creches públicas, em que o termo 'pedagógico' foi empregado como estratégia de sua propaganda. De certa forma, essa ação buscava indicar que os jardins de infância se voltavam para o ensino, enquanto os asilos e creches se restringiriam aos cuidados. Até havia jardins de infância públicos, portanto para as crianças pobres, mas eram raros porque sua proposta não interessava ao poder público. Em geral os jardins de infância pertenciam à iniciativa privada e atendiam crianças de famílias abastadas, ao passo que os asilos e as creches eram públicos e atendiam crianças de famílias pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b).

Por sua vez, a Exposição Internacional de 1889 se caracterizou como um evento de apelo ainda mais liberal, devido ao enfoque que privilegiava as ações no âmbito da iniciativa privada, de forma que até na premiação houve largo favorecimento do privado em detrimento do público (KUHLMANN JÚNIOR, 2015b).

c) Médico higienista

A orientação médico higienista, segundo Kuhlmann Júnior (2015b), advém de uma concepção que busca aplicar preceitos médicos a aspectos diversos, inclusive sociais, como no caso do abandono e da mortalidade infantil, que no Brasil de 1870 apresentavam índices elevados, o que afrontava a pretensão de sociedade moderna e civilizada como aspiravam as classes dominantes do País. Essa concepção propunha o projeto da puericultura como "a ciência da família", compreendendo que dessa forma as mães, valendo-se de fundamentos gerais e da medicina, poderiam conduzir melhor a criação de seus filhos.

Conforme Kuhlmann Júnior (1996), a influência médico higienista na pré-escola e na educação escolar ocorreu a partir da década de 1870, conhecida como a "era bacteriológica", decorrente das descobertas que relacionavam micro-organismos à doenças diversas. Segundo o autor, o prestígio dessa influência se deve exatamente por esse contexto:

Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e dos demais cientistas que se ocuparam de pesquisas no campo da epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma *autoridade social incontestável*. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas “consultas de lactantes”, as ligas contra a mortalidade infantil e as “gotas de leite”, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1996, p. 29).

Essa presença se consolidou já na transição do século XIX para o XX. O autor menciona que a medicina conquistou, assim, uma presença quase hegemônica nas creches, de maneira que “[...] o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica” (KUHLMANN JÚNIOR, 1996, p. 28-29).

Foi sob essa orientação que se idealizou e se fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Criança (IPAI), instituição preponderante para a expansão das creches e jardins de infância no final do século XIX e início do século XX. Inaugurado em 24 de março de 1899, desempenhava serviços diversos de apoio à família: puericultura intra e extrauterina, de modo que chegava a oferecer desde consultas ginecológicas e assistência ao parto, até a assistência ao recém-nascido, creche, vacinação, dentre outros serviços de acompanhamento (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Entretanto, acumulando grande prestígio, a concepção médico higienista passa a oferecer análises que são acolhidas como referência científica, na efervescência de um contexto marcado pela ideologia de classes:

No bojo desse quadro social, a infância pauperizada passa a ser tema de médicos, juristas e políticos preocupados em levantar as causas da mortalidade infantil. A hereditariedade e, nas classes populares, a ignorância e a pobreza da mãe tidas como desencadeadoras de várias doenças infantis (doenças respiratórias, transtornos digestivos), já que as mães dessas classes não sabiam cuidar de seus filhos pequenos, principalmente no que se referia à higiene. À amamentação, igualmente mercenária, era atribuída grande responsabilidade. O saber médico condenava as práticas populares de cuidado com a infância, como por exemplo, o uso de remédios caseiros para o tratamento de doenças, uso da chupeta, alimentação dos recém-nascidos com farinhas diversas e o uso da faixa (MELLO, 2008, p.89).

Devido a essa consonância ideológica, relaciona-se estreitamente com a influência jurídico policial.

d) Jurídico policial

Como explica Kuhlmann Júnior (2015b) essa tendência diz respeito à aplicação de preceitos da ordem jurídico policial sobre aspectos como a assistência às crianças pobres. Essa tendência não apenas extrapola a acepção das crianças sob o critério da classe social como aplica a noção de “infância moralmente abandonada”, pois concebe ideias como a de que pobreza é ameaçadora à ordem e à paz social, em especial das elites. Essa ideia de abandono moral advém de um julgamento marcado pelo estigma de que as famílias mais pobres são as responsáveis pelas más condições em que suas crianças vivem, a ponto de considerar os pais dessas famílias como socialmente imprestáveis.

Encontra força no contexto das transformações sociais do final do século XIX e início do século XX, quando o poder público, sob o pretexto de coibir o aumento da insegurança, pôs em vigor o Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923. Criava-se, assim, um Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes, pautado no modelo norte-americano, cuja experiência pioneira acontecera em 1899, na cidade de Chicago (Illinois), inaugurando uma tendência de ação estatal – sob premissas do paternalismo e do assistencialismo – em que se ampliava sobremodo o controle jurídico policial sobre crianças e suas famílias.

Segundo a finalidade expressa no Art. 37 desse Decreto, as medidas seriam “para assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores”. O Decreto previa, dentre outras coisas, a criação de um abrigo para menores e de uma escola de preservação. Posteriormente, alguns estados, como São Paulo, adotaram também esse modelo (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

No entanto, Rizzini e Pilotti (2009) apontam que as medidas decorrentes do Decreto nº 16.272/1923 provocaram uma onda crescente de internação compulsória de crianças, atendimento em condições precárias e intensificação do controle social sobre crianças e famílias pobres. Os referidos autores alertam, ainda, que os intentos por trás desse decreto eram prevenir a criminalidade e pretensamente preservar e reformar aqueles que viessem a ser considerados desvalidos e transgressores.

No intuito de consumir a política de atendimento a crianças e jovens em situação de abandono, de risco e/ou de delinquência, implantou-se posteriormente o

Código de Menores de 1927¹⁴. Dentre as medidas propostas, também se encontrava a construção de unidades para receber esses desafortunados, a fim de atendê-los como prisão, escola e oficina ao mesmo tempo.

Essas unidades integravam as medidas de cunho jurídico policial. Estas visavam, entre outras coisas, repreender os indivíduos que “representavam ameaça” à sociedade. No âmbito dessas medidas se identifica um discurso ideológico prevalente: enaltecia como virtuosas as crianças ricas; e discriminava as pobres, as desvalidas. Governos encontraram em seu enfoque repressivo a legitimação para agir duramente. Assim, “[...] a criança pobre passa também a ser percebida como perigosa, uma verdadeira ameaça ao país. Cabia então ao Estado educar, disciplinar, moralizar as crianças pobres” (COUCEIRO, 2007, p. 105).

O certo é que o Código de Menores de 1927 apresentou suas contradições, a exemplo das medidas que dele se originaram. Por um lado, essa norma apresentou contribuições como a atuação/responsabilização do Estado em relação às crianças em situação de rua (ainda que a verdadeira intencionalidade fosse estrita a reduzir a insegurança da sociedade) e a criação de um espaço específico para atendimento a essas crianças, que agora não mais ficavam em prisões comuns, misturadas com criminosos adultos. Por outro, a política oriunda desse documento impunha também a fiscalização e o controle social sobre as famílias pobres, apresentando alguns juízos pautados em classe social. Segundo Dourado e Fernandez (1999), o Código pressupunha, assim, que os nascidos de “boa família” tendiam para a virtude, mas os nascidos de famílias paupérrimas, marginalizadas, tendiam para os vícios, os crimes e a vagabundagem. Assim, normatizava o estigma de famílias abastadas como virtuosas e de famílias pobres como propensas naturalmente aos vícios e aos comportamentos reprováveis.

Além disso esse Código continha influências tanto da medicina higienista quanto da orientação jurídico policial. Isso porque, ao passo em que previa e regulamentava o acompanhamento da saúde das crianças internadas, estabelecia dispositivos como a retirada do pátrio poder da família dessas e as internava compulsoriamente por meio decisão judicial.

14 Notabilizado também como Código Mello Mattos, em homenagem ao seu idealizador, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o 1º Juiz de Menores do Brasil, nomeado em 02 de fevereiro de 1924 (AZEVEDO, 2007).

2.4 REGULAMENTAÇÃO: GRATUIDADE E OFERTA OBRIGATÓRIA

Segundo esclarece Kramer (2006), no Brasil apenas na segunda metade da década de 1920 começaram a ocorrer mudanças nas instituições voltadas às crianças pequenas, quanto ao caráter filantrópico e à natureza exclusiva de cuidado. Tratava-se de um contexto em que a educação passava a representar chance de ascensão social. Essa nova realidade levou à mobilização de alguns movimentos pela democratização da educação, dentre os quais o escolanovismo. Ao mesmo tempo, outras forças, antagônicas, também buscaram avançar na área.

A LDB/1961 mais buscou descrever como a educação estava organizada do que propor diretrizes para sua organização, nesse documento, as referências a crianças são pouquíssimas. Fundamentalmente situam a criança no ensino primário (Art. 25 ao 32), organizado em no mínimo 4 séries. Segundo o Art. 27,

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Além de não considerar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, curiosamente não apresentou a gratuidade como princípio expresso, embora constasse da Constituição de 1946, em vigor nesse período.

A gratuidade é um aspecto à parte na história da Educação Brasileira. Embora constasse da Constituição de 1824 (Brasil império), foi suprimida na primeira constituição da República (1891). Como menciona Cury (2016), até houve tentativas frustradas de restabelecê-la, como a da Revisão Constitucional de 1925/1926, mas isso só ocorreu na Constituição de 1934. Três anos após, com o golpe que estabeleceu o Estado Novo, ficou fora do texto da Constituição de 1937. Apenas após a redemocratização de 1946 volta a figurar na Constituição. Desde então, figura nas Constituições de 1967 e de 1988, com ampliação dos termos dessa gratuidade nas duas últimas cartas magnas.

Embora a obrigatoriedade e a gratuidade sejam asseguradas a uma ou outra faixa etária nas últimas Constituições, o reconhecimento do dever do Estado para com a criança brasileira de 0 a 5 anos só se inseriu posteriormente no texto da Constituição de 1988, em seu Art. 208: “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Essa nova redação

é avanço advindo da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009. Nesse sentido, o texto que se incorporou à Constituição de 1988 (CF/1988) é uma grande conquista na garantia dos direitos das crianças menores, as de 0 a 5 anos de idade. A garantia expressa em texto constitucional é relevante porque impõe sobre o poder público a responsabilidade de investir também na educação dessa faixa etária.

Os efeitos da EC nº 59/2009 recaem também sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ratifica, pois, esse dever do Estado em assegurar o atendimento em creche e pré-escola para as crianças dessa faixa (0-5 anos). Por sua vez, a LDB/1996 passa a reafirmar esse direito e a autorizar qualquer cidadão, grupo de cidadãos, entidades representativas, qualquer outra organização da sociedade civil organizada e o Ministério Público a exigir que esse acesso se efetive.

Conforme organização instituída pela LDB/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, juntando-se ao ensino Fundamental e ao Médio. Essa lei não apenas reconhece a responsabilidade pelo cuidado e educação dos menores, como determina que essa educação deve visar ao “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 estabelece, ainda, que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; (BRASIL, 1996).

Essa incumbência aos municípios não retira da União e dos estados a responsabilidade com a Educação Infantil. No entanto, os municípios têm a responsabilidade imediata com essa etapa da Educação Básica.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 representou muito avanço à base legal de então, que só se tornou possível porque houve mobilização nesse sentido. Contudo, a conquista não foi completa em relação à Educação Infantil porque a oferta obrigatória e gratuita não se estende também às crianças de 0 a 3 anos, uma vez que no inciso I, do Art. 208, garante “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988).

A regulamentação legal de direitos sociais nem sempre materializa esses direitos, como se vê adiante (Tabela 1). Contudo, como parte do processo de avanço, oferece referencial para as avaliações das políticas públicas e, dessa forma, subsídio para eventuais exigências para o cumprimento da respectiva legislação.

Com o avanço da democratização das instituições, especialmente a legislação e os documentos oficiais têm cumprido papel estratégico no sentido de resguardar as crianças em idade para a Educação Infantil e fortalecer seus direitos. São exemplos disso: o ECA, em 1990; e da LDB, em 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI), em 2009; o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 2014; o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), em 2016; dentre tantos outros fundamentos, legais ou pedagógicos.

A Tabela 1, a seguir, revela como houve avanço no número de matrículas na Educação Infantil (0 a 5 anos) após a EC nº 59/2009:

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2009 a 2019

Ano	Quantitativo de matrículas por etapa		
	Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total
2009 ¹⁵	1.896.363	4.866.268	6.762.631
2010	2.064.653	4.692.045	6.756.698
2011	2.298.707	4.681.345	6.980.052
2012	2.540.791	4.754.721	7.295.512
2013	2.730.119	4.860.481	7.590.600
2014	2.897.928	4.971.941	7.869.869
2015	3.049.072	4.923.158	7.972.230
2016	3.238.894	5.040.210	8.279.104
2017	3.406.796	5.101.935	8.508.731
2018	3.587.292	5.157.892	8.745.184
2019	3.755.092	5.217.686	8.972.778

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte dos dados: Inep (2020b).

15 Tomou-se o ano de 2009 como referência inicial porque foi nesse ano que ocorreu a aprovação da EC nº 59/2009, que garantiu esse direito às crianças dessa faixa etária.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, no período de 10 anos ocorreu uma expansão de 2.210.147 matrículas, representando um aumento de 32,68%. Outro indicador positivo é que tanto em creche quanto em pré-escola têm ocorrido sucessivos aumentos no número de crianças matriculadas, o que caracteriza avanços no direito à educação.

No entanto, esses não são os únicos indicadores referentes a essa faixa etária. O PNE 2014-2024 estabelece metas para essa etapa da educação básica. A Meta 1 trata especificamente das matrículas na Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Conforme dados do Observatório do PNE (2021), no ano de 2019 o Brasil ainda não havia alcançado o Objetivo 1 da Meta, que diz respeito a universalizar a pré-escola até o ano de 2016. Mesmo três anos após o prazo estipulado, em 2019 o País alcançou apenas 94,1% das crianças de 4 e 5 anos, o que caracteriza o insucesso no alcance do Objetivo 1 da Meta.

Por sua vez, no Objetivo 2 da Meta, que se propõe a ampliar a oferta de creche para 50% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos, o percentual alcançado no ano de 2019 foi de 37%. Como essa meta é para o ano de 2024, é ainda passível de ser alcançada. A Pandemia por Covid-19 e o fato de não haver obrigatoriedade de oferta para essa faixa etária podem representar obstáculos, demandando um cuidado maior dos municípios, que são os diretamente incumbidos da Educação Infantil.

CAPÍTULO 3: TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS

Este capítulo trata da conflituosa separação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em particular no de Pedagogia. Embora ambas sejam dimensões distintas da práxis pedagógica, é histórica também a tentativa de superar essa cisão.

Como afirmam Pimenta e Lima (2018), a constatação usual de que “na prática a teoria é outra” acaba por confirmar que muitas vezes os cursos não alcançam êxito em oferecer nem uma coisa nem outra. Segundo as autoras, o fato de os currículos se apresentarem como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem a devida relação com os contextos de sua origem, é insuficiente para caracterizá-las como teorias, conservando-se apenas como saberes disciplinares, geralmente dissociados do campo de atuação dos licenciandos.

Pimenta e Lima (2018) resumem como, nesse contexto, tende a ocorrer “formação docente”:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes nas práticas consagradas como bons. Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 30-31).

No entanto, essa forma de “aprender a profissão” centrada na imitação de modelos limita a prática do sujeito à mera reprodução do(s) modelo(s) que este conhece. Logo, distante de atender às suas necessidades formativas, pois não atende minimamente à complexidade que envolve os saberes necessários à docência.

Ao tratar da complexidade da formação necessária ao professor, Libâneo (2013) aponta a centralidade da relação entre teoria e prática:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho

profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

Nesse caso, o autor não apenas aponta a importância da teoria e da prática, mas também a indissociabilidade entre ambas no processo formativo, mostrando o equívoco de se preterir uma dessas duas dimensões.

Portanto, na complexidade que envolve o fazer docente, a prática se constitui um momento em que se mobilizam os conhecimentos relacionados às teorias da educação, a partir da compreensão de que a docência se insere em uma realidade social própria. No entanto, essa compreensão esteve ausente dos cursos de formação de professores em boa parte da história da educação brasileira.

Isso se evidencia em estudo realizado por Pimenta (1995) sobre as diferentes significações de teoria e prática nos cursos de formação de professores para crianças. Essa pesquisadora estabeleceu como recorte temporal da pesquisa o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1980. Nessa pesquisa a autora desenvolveu uma análise teórico histórica, tendo por base as contradições entre a legislação de cada período e a respectiva realidade dos cursos.

Dentre as conclusões do estudo, identifica-se que o estágio, ou outra denominação correspondente à prática de ensino, foi sempre considerado essencial para a formação. Contudo, Pimenta (1995) identificou mudanças, delimitando alguns períodos específicos:

a) Nos anos de 1930 e 1940, a lei estipulava que a finalidade principal do ensino normal era formar professores para as escolas primárias. Compreendia-se que se poderia aprender a docência por meio da observação e da reprodução dos bons modelos. Dessa forma, sobressaía a imitação tanto de modelos teóricos em evidência à época quanto de práticas consideradas bem-sucedidas. Em geral nesse período o magistério não era considerado uma profissão, e sim uma ocupação exercida predominantemente por mulheres, pertencentes a grupos sociais economicamente privilegiados. Entendia-se o magistério como uma extensão do lar, logo pautado no cuidado, atribuído como apropriado à mulher, assim como o de mãe e de esposa. Pimenta (1995) identifica que nesse período a teoria já era posta de lado, pois se consolidava a ideia de que não preparava para a realidade das salas de aula.

b) Nos anos de 1970, devido à constatação que o modelo de então era insuficiente para resolver os problemas concretos, a prática adotada nos cursos ganhou outra significação, passando a corresponder às novas técnicas instrumentalizadas de ministrar aula. Nesse momento, a formação abraçou a racionalidade do processo de ensino, enfatizando-se o planejamento das ações e a instrução programada, passando a didática a receber uma qualidade instrumental. Essa “didática instrumental” se orientou pelo desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, para que se alcançassem resultados melhores na aprendizagem. Segundo Pimenta, nesse período se negligenciou a compreensão abrangente do real e as condições financeiras das escolas, pois a expansão da escolaridade das massas sociais não foi acompanhada da ampliação de investimentos na área. Essas debilidades favoreceram o distanciamento ainda maior entre os cursos de formação e as necessidades concretas do ensino primário.

c) Nos anos de 1980, a resistência de professores frente a disparidade entre formação e realidade concreta do magistério levou a pesquisas e reconsideração do modelo formativo de então. Nesse processo, entendeu-se que era necessário resgatar a unidade entre teoria e prática, a fim de avançar na formação de professores. Esse novo direcionamento buscou, portanto, reconstruir a unidade entre os elementos teóricos e os elementos instrumentais do currículo. Identificou-se que os conhecimentos e habilidades necessários para o(a) professor(a) promover o ensino de qualidade não seriam contemplados senão se os cursos de formação articulassem teoria e prática, de modo a restabelecer sua unidade.

Ressalva-se, porém, que essa unidade não pode ser compreendida como a mera soma do que se entende por teoria e do que se entende por prática. Sob essa lógica, considerar a unidade teoria prática significa reconhecer que teoria e prática correspondem a dimensões distintas e complementares dentro do mesmo processo dialético.

3.1 TEORIA E PRÁTICA: PRÁXIS PEDAGÓGICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

O dilema que a ciência enfrenta quanto à relação entre teoria e prática se deve necessariamente à perspectiva empregada na análise da realidade. Caldeira e Caldeira e Zaidan (2013) apontam três perspectivas de análise, que interpretam

diferentemente a relação entre teoria e prática: positivista, fenomenológica e histórico-crítica.

Em primeiro lugar, a perspectiva positivista entende a teoria como separada da prática. Grosso modo, pressupõe que a realidade pode ser fragmentada, de modo que cada parte poderia ser analisada independentemente. Além disso, ao entender que a realidade é conforme a captamos por nossos sentidos, estabelece valores para o método, como se a realidade se revelasse por meio das medidas estatísticas, que por si só são suficientes para se compreender a complexidade do mundo (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Ao compreender que a prática está relacionada com o prático utilitário e, portanto, de natureza imediata, identifica a teoria como um problema, se apresentar elementos para além de critérios que entenda como científicos, de modo que tudo deve se aplicar àquela fórmula. Assim, entende que a teoria só se enquadra como científica se tiver a praticidade da aplicação na realidade. É nesse sentido que entende como se relacionam entre si a teoria e a prática. Sob tal perspectiva, compreende que a prática pedagógica corresponderia à aplicação de conhecimentos teóricos na solução de problemas, portanto, o direcionamento seria a aplicação de princípios teóricos, estritamente objetivos, à prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Em segundo lugar, a perspectiva fenomenológica de análise entende a realidade como construída socialmente pelo homem, que confere suas próprias significações às coisas, aos fatos e às experiências. Nesse sentido o homem não apenas seria o próprio criador da realidade como também do conhecimento.

A relação teoria prática, sob a perspectiva fenomenológica, representaria uma troca bidirecional, que dependeria das ideias teoria e do juízo do(s) indivíduo(s) em questão. Logo, a prática pedagógica seria “o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 17).

Em terceiro lugar, a perspectiva histórico-crítica de análise compreende realidade na condição de totalidade concreta. Caldeira e Zaidan (2013) esclarecem que a “totalidade concreta” diz respeito a múltiplos aspectos presentes na realidade, mesmo que não sejam identificados de forma explícita, razão pela qual não seria possível explicar toda a realidade. Contudo, o método de investigação faria a mediação para se desvelarem os acontecimentos no contexto da totalidade histórica

que os acompanha. Assim, teoria e prática conservam uma relação de interdependência entre si, possuindo uma autonomia considerada relativa.

Sob tal perspectiva, a prática pedagógica precisa necessariamente da consciência da prática (práxis), que é construída passo a passo na medida em que o sujeito enfrenta as situações concretas da docência. Segundo Caldeira e Zaidan (2013), a perspectiva histórico-crítica trabalha com a natureza efetivamente dialética, dentre outras razões por compreender a realidade no contexto da totalidade, onde cada acontecimento e cada relação compõem o todo, em um processo de interdependência.

Uma vez que a prática pedagógica é uma prática social concreta, que ocorre em um contexto específico e complexo, em diferentes espaços-tempos, dentro de uma determinada sociedade, trata-se de uma construção histórica. Isso porque

[...] a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Essas ações práticas, segundo Heller (1977), abrem caminho para o sujeito professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20).

Ora, embora as ações práticas abram caminho para a reflexão pelo sujeito professor, não necessariamente isso ocorre, afinal a práxis não ocorre de forma automática, necessitando de algumas condições próprias, dentre as quais a atividade teórica. No entanto, por si só, a atividade teórica não configura a práxis, já que não opera a mudança da realidade. No entanto, a atividade teórica atua nesse movimento dialético, desenvolvendo no sujeito a mudança da compreensão acerca dessa realidade, servindo ainda para orientar a mudança.

Portanto, pode-se dizer que a teoria contribui com o processo, por oferecer a possibilidade de transformação. Assim, quando a teoria subsidia uma nova prática, pode-se dizer que cumpriu sua função prática. Por isso Pimenta (1995) ressalva que:

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 1995, p. 63).

De fato, o que a atividade teórica pode fazer é proporcionar um conhecimento indispensável para uma eventual transformação da realidade. Essa limitação da atividade teórica se deve ao fato de que ela opera precisamente no campo das ideias, logo, sem as condições materiais para alterar a realidade concreta. No entanto, não há hierarquia entre teoria e prática. Se não há práxis sem atividade teórica, também não se concretiza a práxis senão por meio de uma atividade prática, como sugerem Caldeira e Zaidan (2013).

Da mesma forma, as autoras supracitadas esclarecem que a práxis é que corresponde à atividade material que tem a prerrogativa de mudar a realidade, o mundo. No entanto, a práxis só ganha existência a partir da ação deliberada do sujeito:

Nessa perspectiva, a atividade do professor é práxis quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados [...]. Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. Por sua vez, as necessidades práticas, que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Dito assim, evidencia-se que a indissociabilidade entre a teoria e a prática é que cria condições concretas para que a práxis ocorra. Nesse sentido, se trabalho docente se orienta pela fragmentação da unidade teoria prática, neutraliza-se qualquer possibilidade de transformação.

Segundo Caldeira e Zaidan (2013), a ação docente reflexiva, porém, pode ser considerada uma práxis pedagógica porque uma atividade docente dessa qualidade presume a unidade teoria prática, ao passo em que se propõe a transformar uma realidade.

Quanto maior for a relação entre teoria e prática, mais propensa à práxis estará a ação pedagógica. Superar a fragmentação é romper com a concepção dicotômica entre uma e outra dimensão dessa unidade. A práxis pedagógica rompe com a concepção de prática de caráter prático utilitário; e com a concepção de teoria de cunho abstrato. Em suma, ao se compreender que a dimensão teórica e a dimensão prática se constituem de forma mútua, rechaça-se qualquer intuito de separar elementos indissociáveis e interdependentes.

Embora superar as compreensões dicotômicas entre teoria e prática – para além da visão crítico mecanicista e da tendência aplicacionista da teoria – constitua-se como a construção da práxis, esta demanda uma epistemologia própria, portanto da práxis.

No entanto, a práxis pedagógica – subsidiada pelos fundamentos da epistemologia da práxis – precisa ser entendida no âmbito próprio da produção do conhecimento. Isso porque o termo epistemologia corresponde à “teoria do conhecimento, que trata da natureza, da origem, validade e grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018).

Assim,

[...] somente um conhecimento significativo, construído a partir de um processo epistêmico, pode ser gerador de conscientização e emancipação. [...] o domínio da epistemologia, entendido como a ferramenta que o homem dispõe, para cuidar da orientação da produção do conhecimento, pode assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 19).

Evidentemente que a escolha epistemológica já pressupõe elementos prévios, que dependem do conjunto de formulações vivenciadas pelos sujeitos, e, portanto, sujeito a novas elaborações no âmbito do processo formativo.

Por isso Magalhães e Souza (2018) situam o posicionamento ético-político nos domínios da epistemologia, esclarecendo que a ciência não é neutra, não obstante se orientar rigor metodológico. Uma vez sob a orientação da epistemologia da práxis, esse posicionamento ético-político conduz à resistência às forças e interesses hegemônicos, pois gera consciência e desalienação. É, portanto, sob essa consciência que se opera a construção do conhecimento científico a partir das contradições da realidade material, logo, crítico e emancipador. Os referidos autores concluem que é essa construção do conhecimento sob bases críticas que oferecem as condições próprias para o sujeito conhecer mais profundamente sua realidade e intervir, transformando-a.

3.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

À exceção de poucas iniciativas, até a LDB/1996 não se ousou no Brasil atribuir senão ao estágio supervisionado a ideia de prática em consonância com a

teoria. Na perspectiva tradicional de currículo, as atividades práticas e teóricas pouco ou nada dialogam.

Não obstante ser um espaço-tempo privilegiado de formação teórico-prática, muitos são os equívocos provocados pela incompreensão do papel do estágio supervisionado. Os problemas vão desde sua compreensão como atividade burocrática até a lógica presente em esquemas tradicionalmente empregados:

Os esquemas tradicionais de realização de estágios sob a forma de observação, participação e regência, tendo por pressuposto que a aprendizagem de ser professor se dá pela reprodução das práticas observadas e experimentadas, revelam seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa possibilidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 173).

Em outros momentos o estágio supervisionado é reduzido à mera prática instrumental ou ao criticismo. Para equívocos como o do reducionismo, Pimenta e Lima (2018) apontam que é de responsabilidade dos orientadores se apropriarem igualmente da realidade onde ocorre o estágio, procedendo à sua análise e indagação à luz dos fundamentos teóricos.

Assim como o “espaço privilegiado da ação docente é a sala de aula” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21), na tradicional estrutura de organização dos cursos de formação de professores o estágio supervisionado se constitui ainda em espaço-tempo próprio para o exercício da relação entre teoria e prática.

Essa inserção no ambiente escolar se tornou ainda mais estratégico e privilegiado nos cursos de Pedagogia, em particular quando a docência se tornou a base para a formação dos pedagogos. Nesse sentido, a docência se efetivou como elemento próprio da identidade do pedagogo. Essa nova condição impõe, portanto, a necessidade de ser devidamente contemplada no currículo, como sugere Gonçalves (2016).

É bem verdade que a partir da LDB/1996 a perspectiva acerca da relação teoria prática se ampliou, sendo atribuída também a outras atividades que compõem o currículo dos cursos de Pedagogia, dentre as quais as denominadas “atividades complementares”. Além disso, com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica se ampliaram os espaços-tempos destinados às atividades teórico-práticas dos cursos de formação de professores, em nível de graduação.

Esse processo de ampliação dos espaços-tempos ocorre simultaneamente com a ampliação das pesquisas que tratam da formação docente. Segundo Bonfati (2017), é nesse âmbito de formação docente que se insere o estágio supervisionado como momento de observação, ensaio, teste, vivência. Segundo a autora, por um lado esse momento é marcado pelo acompanhamento, pelas críticas e por avaliação do estagiário.

De acordo com Pimenta (1995, p. 61):

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social.

Logo, entende-se que o processo ensino-aprendizagem, mediado pelo professor em sua atribuição própria, deve ser necessariamente sistemático e intencional. Nesse processo, teoria e prática concorrem como dimensões indispensáveis para essa mediação.

Como sugerem Pimenta (1995) e Libâneo (2013), o elemento principal do trabalho docente é de fato a atividade de ensino, que se constitui a base da didática porque esta se ocupa de estudar o processo de ensino-aprendizagem. Quando criada no Brasil, a Didática era uma disciplina de caráter normativo, uma vez que se pretendia por meio dela prescrever métodos e técnicas.

No entanto, Pimenta (1995) salienta que:

“[...] a didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal da realidade ainda não existente) ela se constitui num método, num instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada. (PIMENTA, 1995, p. 63).

Considerar a didática de forma dialética é também considerar as condições próprias da prática profissional do professor.

Outra compreensão igualmente necessária diz respeito aos pontos de vista sob os quais a Didática considera as finalidades do ensino, que vão além do caráter estritamente didático prescritivo que, no imaginário de muitos professores, ainda se costuma a atribuir a essa disciplina. Esses pontos de vista podem ser: a) políticos

ideológicos; b) éticos; c) psicopedagógicos; d) propriamente didáticos (PIMENTA; LIMA, 2018).

Caldeira e Zaidan (2013) esclarecem que as ações práticas se classificam em mecânicas (e repetitivas), mas também criativas. Embora as ações práticas mecânicas e repetitivas estejam relacionadas a elementos que podem ser previamente elaborados e construídos, as ações práticas criativas dizem respeito àquelas que cada momento particular demanda, logo não podem ser previstas por qualquer processo formativo “acabado”. A didática e a reflexão sobre a prática podem oferecer subsídio para as decisões que levam às ações práticas criativas, mas não podem dar conta de toda a totalidade, que é por demais complexa, sobretudo nas mais diversas condições históricas.

Apesar de não apresentar resposta pronta para as ações práticas criativas, é no contexto da especificidade da didática e de sua relação com as demais disciplinas do curso de formação de professores que o estágio deve ocorrer, oferecendo a instrumentalização possível, uma vez que oferece possibilidades, mas está sujeita a determinados limites (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Pimenta (1995) trata das contribuições da didática e de sua relação com o estágio supervisionado:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. Da mesma forma o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Entretanto, esse reconhecimento de que o estágio supervisionado se constitui em espaço-tempo estratégico para o graduando em Pedagogia deve ser bem compreendido. Se por um lado o estágio favorece a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações dos professores a fim de preparar o estudante para sua futura inserção na profissão docente, por outro:

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 37-38).

Por isso as referidas autoras são enfáticas ao afirmarem que o estágio supervisionado revela sobre o projeto político-pedagógico do curso (PPC) e de seus objetivos, bem como as marcas do contexto histórico e das tendências pedagógicas adotadas, além das relações organizacionais do respectivo espaço acadêmico. Na verdade, oferece uma ideia geral da articulação (ou desarticulação) entre a instituição de ensino superior e a instituição onde o estágio ocorre, além de outros tantos indicadores igualmente relevantes, como os valores e ideias relacionados aos processos de ensino-aprendizagem.

Ora, se o PPC se ocupa do currículo e das proposições explícitas, o estágio supervisionado oferece informações acerca do currículo real, oculto do curso de licenciatura e da unidade escolar onde esse estágio ocorre.

Para Pimenta e Lima (2018) qualquer escola onde o estágio será realizado é um espaço propício para as mais diversas aprendizagens. Essas autoras propõem uma série de indicadores que podem integrar o projeto de estágio, a fim de enriquecer a apreensão desse momento formativo. Dentre esses indicadores estão as aprendizagens: de contexto; de chegada; de aprofundamento (diagnóstico); sobre o projeto político-pedagógico da escola; da dinâmica interativa de saberes; sobre a vida e o trabalho dos professores na escola; sobre os saberes da investigação; sobre a escola em movimento; sobre a gestão escolar; sobre a origem e a gestão das verbas e dos recursos; sobre a sala de aula; níveis, turmas, salas especiais de ensino; sobre a história da escola; sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem; sobre quais teorias estudadas na universidade figuram nas práticas da escola.

Dentre as sugestões de Pimenta e Lima (2018) acerca do estágio para as licenciaturas, está a que destaca a importância de o estágio ocorrer ao longo do curso. Assim, esse momento não se concentraria nos dois últimos semestres da licenciatura, como tradicionalmente acontece, mas se daria em diversos semestres, de modo a possibilitar uma reflexão mais duradoura e efetiva da realidade escolar.

Não apenas isso, permitirá que os graduandos, em contato com os problemas reais, possam ter mais tempo para buscar novos fundamentos teóricos e refletir acerca dessa realidade, exercitando a elaboração de ações práticas criativas para situações específicas que encontrar. Nesse sentido, o estágio curricular permitiria um tempo para a maturação do futuro professor, agregando uma maior significação e transformação do estagiário. Sem dúvidas, o estágio se efetivaria como um espaço-tempo formativo e reflexivo, rompendo com a compreensão de muitos estudantes de que se trata de um momento estanque para cumprir uma exigência curricular.

Outra sugestão diz respeito ao estágio sob a proposição de articular a pesquisa e o ensino:

Em síntese, a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores-orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 201).

Essa sugestão é bastante construtiva, inclusive ao uma maior articulação entre a universidade e a escola, uma vez que favorece o diálogo na construção de um projeto que considera as perspectivas de todos os sujeitos envolvidos no processo. Essa abertura permite discutir e resolver lacunas que os formatos tradicionais não possibilitavam, desde os equívocos que costumam afetar os estágios até uma constante retroalimentação da práxis no espaço escolar.

Por sua vez, essa sugestão vem ao encontro da necessidade de superar a fragmentação que costuma se abater sobre a unidade teoria prática. A atitude investigativa – amparada pela reflexão e pela possibilidade de gerar uma nova prática transformadora – favorece a práxis pedagógica já desde os primeiros contatos do futuro professor com a realidade concreta.

Além disso, esse espaço de diálogo em que os estudantes deixam de ser os indivíduos sob avaliação, passando a se configurar como sujeitos detentores da palavra, favoreceria a práxis não apenas na escola, mas na própria universidade. Não sem motivos, Lima (2018) ao entrevistar estudantes da graduação pôde identificar a fragmentação prevalente na própria universidade. Muito provavelmente

essa descoberta foi possível porque a relação que a referida pesquisadora estabeleceu com os entrevistados não estava marcada por relação de poder.

Quanto ao estágio na formação de professores para a educação de crianças da creche e da pré-escola, a complexidade não deixa de existir:

Formar professores para cuidar e educar em espaços coletivos da creche e da pré-escola requer olhar para as aquisições dos conhecimentos disciplinares, epistemológicos, didáticos e metodológicos. Há que se considerar a aprendizagem por meio das experiências, construções, provas, reflexões. Nessa perspectiva, o estágio se configura como parte integrante do percurso formativo universitário, pois oportuniza o encontro com o campo profissional, inserindo os futuros professores nos confrontos com as necessidades exigidas dentro de um contexto coletivo de atendimento de crianças pequenas (BONFATI, 2017, p. 89).

No entanto, em algumas universidades a matriz curricular ainda não aprecia devidamente o conhecimento acerca de crianças pequenas, quanto ao brincar, ao cuidado e à educação propriamente dita. Em sua pesquisa, Lima (2018) pôde identificar essa deficiência formativa no curso de Pedagogia investigado, que não contemplava qualquer base curricular sobre crianças de 0 a 3 anos de idade. Ora, a questão que se impõe é, sem dúvidas: como seria possível ocorrer práxis no estágio curricular, se o estagiário sequer teve acesso ao conhecimento teórico referente à realidade vivenciada?

A investigação de Oliveira (2016) mostra como o estágio curricular recebe maior enfoque em sua dimensão burocrática na universidade e se sustenta em elementos predominantemente práticos na escola observada, limitando-se ao conhecimento superficial do espaço institucional, da rotina das crianças e do trabalho docente. Por isso, destaca a urgência de romper com a compreensão institucionalizada de que o professor supervisor de estágio é o único que tem a atribuição de relacionar teoria e prática. Para que isso se torne possível, entende que “é preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

No entanto Oliveira (2016) também registra experiências exitosas de estágio supervisionado, oferecendo indícios concretos da valorização do espaço escolar pela universidade. Um desses diz respeito ao fato de que:

O orientador de estágio vai à escola para conversar, acrescentar teorias e reflexões à formação do residente estagiário e reforçar o vínculo de confiança entre as duas instituições: universidade e escola. Esses

encontros acontecem uma vez por semana, em média, dada a importância da reflexão durante o estágio docente (OLIVEIRA, 2016, p. 56).

O nível de êxito do estágio curricular observado por Oliveira ainda se constitui uma exceção. Em geral as pesquisas que investigam os estágios dão conta de experiências desastrosas, de fragmentação entre as dimensões teórica e prática, e de desarticulação entre a universidade e a unidade escolar onde o estágio ocorre.

A pesquisa de Kramm (2019), por exemplo, aponta problemas recorrentes que acometem o estágio curricular. Segundo essa pesquisadora, “as principais fragilidades identificadas nestas formações foram o desequilíbrio entre teoria e prática, a dispersão do campo de atuação profissional, os estágios e a dificuldade de articulação entre a universidade e a rede escolar” (KRAMM, 2019, p. 7).

A realidade predominantemente mal sucedida dos estágios sem dúvidas compromete a possibilidade de transformação da realidade escolar. Ao afetar no espaço-tempo privilegiado do estágio supervisionado, a organização inadequada do estágio no currículo do curso de Pedagogia atinge sua potencialidade de promover a práxis pedagógica.

É no bojo dessa realidade prevalente dos estágios supervisionados que o objeto da pesquisa de Almeida (2016) ganha em relevância. A disciplina observada nessa pesquisa é uma das iniciativas no interior de uma universidade que se propõe a romper com a lógica frequente que se impõe sobre a prática de estágios: o discurso silenciado pela relação de poder que submete os licenciandos e urgência do exercício de reflexão e questionamento sobre as práticas. Nesse sentido, pode-se dizer que experiências como essa são resistência a modelos de estagnação do estágio supervisionado.

No entanto, resistências como essa ainda se limitam a ações isoladas. O certo é que há muito tempo têm prevalecido práticas incompatíveis com os objetivos atribuídos aos estágios, surgindo programas de natureza estrita como o PIBID e a Residência Pedagógica.

3.2.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado pelo Decreto MEC nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), com o objetivo de valorizar o magistério. O Programa oferece bolsas de Iniciação à Docência a estudantes de

licenciaturas, buscando consolidar sua relação com a carreira docente, ao possibilitar o contato precoce dos futuros professores com a realidade concreta de escolas da educação básica.

A iniciativa busca articular instituições de ensino superior e escolas de educação básica, sob a proposição de contribuir para a melhoria da qualidade nas escolas públicas. Conforme o Decreto MEC nº 7.219/2010, em seu Art. 4º, o objetivo expresso do Pibid é “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, mediante a integração entre educação superior e educação básica, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2013, Art. 4º).

Responsável pela gestão do Pibid, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibiliza aos alunos de licenciaturas diversas bolsas de Iniciação à Docência, de modo a antecipar o contato entre esses futuros docentes e a realidade de escolas da educação básica. Nesse sentido, o Programa responde a uma antiga demanda própria dos estágios supervisionados, que geralmente concentram seus estágios nos dois últimos semestres dos cursos de licenciatura.

Um dos avanços do Pibid é a oferta de bolsas também aos professores: os coordenadores pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e os docentes das escolas públicas de educação básica que recebem esses estudantes em suas classes. Além disso, o Programa eleva explicitamente as escolas como parceiras do Programa, conferindo-lhes a responsabilidade pela supervisão das atividades dos bolsistas nas respectivas unidades escolares. Nessa lógica, situa as escolas como responsáveis diretas nos processos formativos da iniciação à docência, assim como entende as universidades (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017).

De certa forma o Pibid reconhece a importância da formação efetiva de novos professores, mas também da compreensão de que os estudantes de licenciatura costumam ser aqueles que possuem poucas condições objetivas para se sustentarem durante o curso. Assim, a bolsa busca oferecer condições para a subsistência pessoal e consequente permanência no curso, ao passo em que busca oferecer aos estudantes de licenciatura uma formação baseada também na realidade concreta, para isso envolvendo-os nas práticas da iniciação à docência, desde o planejamento até a execução da política educativa no interior das escolas públicas.

Outra contribuição do Pibid é mobilizar instituições e sujeitos, conferindo-lhes maior importância do que os modelos tradicionais de estágio têm feito. Ao envolver os docentes das universidades e das escolas de educação básica em um conjunto de ações articuladas, possibilita maior diálogo e responsabilização. Dessa maneira atua não apenas sobre a formação inicial dos licenciandos, mas oferece indiretamente aos docentes a possibilidade de autoavaliação e de reflexão sobre o processo formativo pelo qual estão responsáveis, influenciando também a formação continuada destes. Essa é, sem dúvidas, uma das contribuições do Pibid à articulação entre teoria e prática e, conseqüentemente, à possibilidade de práxis pedagógica (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017).

Em sua pesquisa acerca do Pibid, as autoras Marquezan, Scremin e Santos (2017) identificam que o Programa pode ser aperfeiçoado. Para tal, sugerem mais ações colaborativas entre o subprojeto Pedagogia e os subprojetos dos demais cursos de licenciatura, maiores investimentos financeiros para fomentar essas ações colaborativas e maior aprofundamento na formação teórica dos estudantes. No mais, segundo as autoras:

As análises revelam que o envolvimento dos acadêmicos no Pibid contribui para a sua formação como professores no que tange à relação teoria-prática, ao estímulo à produção de conhecimento a partir da prática, ao interesse em formação permanente, à necessidade de inter-relação entre as áreas de conhecimento. Todos esses aspectos são percebidos de forma consciente pelos estudantes, o que comprova que o programa também contribui para a maturidade deles na profissão (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017, p. 126).

Pode concluir, portanto, que as práticas de iniciação à docência no âmbito do Pibid favorecem um melhor desenvolvimento profissional durante a formação inicial, licenciando futuros professores. Assim, enquanto as experiências são vivenciadas pelos estudantes bolsistas, a formação acadêmico teórica lhes auxilia na reflexão das práticas, possibilitando a reelaboração durante todo o percurso formativo da licenciatura. Nesses termos, a reflexão se dá nas e sobre as práticas de iniciação à docência, no contexto do complexo processo de se tornar professor (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017).

Embora compreendendo alguns avanços em relação aos estágios supervisionados, Pimenta e Lima (2019) identificam uma série de contradições que emergiram a partir do Pibid. Ao confrontarem o Programa com os estágios supervisionados, as autoras apresentam uma série de pertinentes considerações,

não com o intuito de desqualificar o Pibid, mas repensar a política formativa destinada a todos os futuros professores e não apenas para um pequeno grupo. Dentre as conclusões das citadas autoras, duas se destacam:

- O PIBID não se enraíza nos cursos de licenciatura na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo; ao contrário, cria castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, favorecendo entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas.
- A presença e a valorização financeira do PIBID possibilitaram que fossem evidentes as fragilidades no campo do estágio, que não recebe verbas, e suas próprias fragilidades, cujo orçamento vem sofrendo profundas reduções no Governo Temer (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 14).

Na primeira conclusão as autoras suscitam a discussão da universalização formativa. Acaso apenas os bolsistas serão os futuros professores? Por que alguns recebem financiamento e os demais são “relegados”? Nesse sentido, as autoras identificam que o Programa não tem por objetivo resolver os problemas estruturais que envolvem a formação de professores no País, mas promove uma meritocracia que não condiz com a realidade concreta, que exclui a maioria dessa “possibilidade” formativa.

Na segunda conclusão, as autoras destacam a condição de abandono histórico do estágio, considerado indigno de receber financiamento próprio. Aliás, as autoras identificam a instabilidade financeira também do Pibid, sujeito às intempéries das políticas de governo.

Dessa forma, embora o Pibid atenda algumas demandas importantes do estágio supervisionado, suas contradições – a exemplo de seu atendimento estrito à pequena parcela dos licenciandos – revelam a incapacidade de superar os problemas estruturais que envolvem a formação de professores no País. Ademais, ao atentar contra a totalidade dos projetos de formação docente, serve para legitimar a desresponsabilização do Estado em promover uma formação de qualidade para todos os futuros professores.

3.2.2 Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica foi lançado em março de 2018, por meio do Edital Capes nº 6/2018. Esse edital trazia a licitação para a seleção de Instituições do Ensino Superior (IES) – públicas e privadas – com cursos de

Licenciatura e participantes do Programa Universidade para Todos. Propunha-se a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

Neste sentido, o Programa de Residência Pedagógica assume pressupostos da área médica, onde se caracteriza como formação complementar, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, do curso de Medicina. No entanto, essa não foi a razão da maior polêmica que envolve o Programa, já que no edital busca impor sobre o currículo das licenciaturas o currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada às pressas, após ignorar discussões de anos anteriores. Como bem salientam Faria e Pereira (2019), essa medida fere a autonomia universitária, “violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 351).

Contraditoriamente, embora inspirado na área da medicina, na transposição do modelo para a educação, este não é reconhecido como pós-graduação. Embora a Residência Médica exige como obrigatório o cumprimento de outras 800 horas para além da carga horária da licenciatura, em trabalho prático na escola, não aceita que essa carga horária componha a formação em nível de pós-graduação, como ocorre na área médica (FARIA; PEREIRA, 2019). Nesse sentido, o próprio Programa discrimina os profissionais da educação ao lhes estender o ônus, sem lhes conferir o bônus.

Além disso, a Residência Pedagógica conserva a perspectiva positivista, prevalente nas Ciências Exatas. Concebe a fragmentação entre teoria e prática, de modo que identifica que toda a graduação deve se ocupar dos fundamentos técnico-teóricos, mas apenas ao término a prática seria o objeto de estudo. Representa, assim, retrocesso histórico, uma vez que já se reconhecia nos cursos de formação o prejuízo desse modelo de fragmentação.

Como ressaltam Faria e Pereira (2019), assim como não se devem ignorar as diferenças entre os sistemas educacionais de distintos países, é preciso ponderar que nas últimas décadas as políticas de formação docente no Brasil passaram a se orientar pelos princípios da mercantilização. Os citados autores apontam que esse processo se desencadeou a partir dos anos de 1990, quando os governantes do País aderiram à agenda neoliberal para a educação.

Frente a essa transposição de modelo médico, aplicado em parte à educação norte-americana, Silva e Cruz (2018) tecem críticas severas, sobretudo quanto à ofensa à concepção da epistemologia da práxis, que já se pretendia superar a triste herança do pragmatismo na educação brasileira. As autoras lembram que a formação de professores deve se orientar por um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório.

Nesse sentido, Silva e Cruz (2018) revelam que o problema não é como o Programa é designado (“Residência Médica”), e sim sua proposição. Para as autoras, não teria problema se esse Programa buscasse atacar os problemas estruturais que envolvem a formação de professores no País, estabelecendo uma política de Estado que concebesse a formação docente na sua totalidade, contemplando ao mesmo tempo a formação e a valorização docentes, por meio de uma efetiva formação inicial e continuada, bem como da melhoria das condições de trabalho e da carreira.

Autores como Silva, Abreu e Nascimento (2018) identificam que, em parte, a residência pedagógica apresenta elementos que fazem avançar o modelo tradicional de estágio supervisionado. Para esses autores, não há como desvincular a proposta ao contexto político em que foi apresentada, nem aos retrocessos a que se propõe já em sua formulação original, mas que esses aspectos não invalidam toda a proposta. Essa é a razão pela qual os autores compreendem que a residência pedagógica deve ser ponderada em todas as suas contradições e contexto, inclusive do malfadado estágio supervisionado praticado nos moldes tradicionais:

Embora no Brasil o modelo de estágio supervisionado necessite ser discutido e reformulado a fim de que possa cumprir seu papel efetivo, a atual proposta da residência pedagógica apresenta suas contradições e polêmicas: se por um lado faz vislumbrar avanços ao aproximar “professor-orientador”, “professor preceptor” e estagiário, o que pode conferir maior efetividade ao estágio supervisionado; por outro lado apresenta uma série de retrocessos. Dentre esses retrocessos se sobressaem o atentado à autonomia da universidade e o estreitamento curricular, tanto da educação básica quanto da educação superior, especificamente nos cursos de licenciatura (SILVA; ABREU; NASCIMENTO, 2018, p. 27).

Alguns elementos dessa avaliação oferecem subsídios relevantes para a discussão de uma proposta bem mais satisfatória, que conserve os avanços, mas supere as limitações e retrocessos. Se, por um lado, a insatisfação com as deficiências do modelo apresentado para a residência pedagógica não deve levar a

ignorar as possibilidades que oferece; por outro, as contribuições desse modelo não devem representar necessariamente sua validação total.

Prado (2020), em sua pesquisa de mestrado, investigou sobre o mérito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes (Capes). A investigação da autora considerou a proposta da Capes, com análise documental e observação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e em uma escola campo, ambas na região da Baixada Santista/SP. Após a observação de 7 (sete) encontros em cada instituição, esses foram interrompidos em virtude da Pandemia por Covid-19.

A pesquisadora inicia suas considerações finais constatando contribuições do PRP/Capes. No entanto, entende que:

O PRP/Capes, proposto pelo Edital nº 6/2018 Retificado, compromete-se a proporcionar uma experiência de estágio não obrigatório com imersão profissional, com exercício ativo da relação teoria e prática, sendo desenvolvida entre escola campo e IES. De forma geral, concluímos que o PRP/Capes – no tempo de atuação em campo – em uma IES privada e uma escola campo pública de educação básica da região da Baixada Santista/SP induz à compreensão de ser uma ação formativa que aparentemente não se aproxima do que está proposto nos documentos do programa, conforme os registros de observação na escola campo, colocando os residentes em determinadas situações, na condição de auxiliares de sala, reproduzindo práticas, com ausência da problematização de tais práticas (PRADO, 2020, p. 152).

Evidentemente, como a autora observou apenas 1 IES e uma escola campo, é possível que essa dissonância entre a proposta prevista no edital da Capes e a prática observada se dê como um caso isolado. Contudo, essa ocorrência revela de forma inequívoca essa suscetibilidade.

A autora prossegue, registrando também como o Programa está suscetível à lógica assistencialista e a meras formalidades:

A IES, com a participação de um coordenador institucional e de um docente orientador, tem o papel de proporcionar espaços para problematização e reflexão das práticas e projetos em ação. A escola-campo e IES parecem reproduzir e fortalecer as desigualdades sociais existentes no Brasil, demonstrando uma concepção de vinculação do assistencialismo com a educação. As reuniões de supervisão na IES, que segundo o Edital do Programa deveria compor a reflexão sobre os projetos em ação, foram utilizadas para outros fins (organização de eventos e portfólios) (PRADO, 2020, p. 153).

Prado (2020) revela que as incompreensões acerca das proposições do Programa podem ocorrer não apenas entre os supervisores da IES e da unidade escolar, mas também entre o(a) professor(a) preceptor e os(as) residentes:

Intencionamos com essa pesquisa compreender as implicações do PRP/Capes nas práticas pedagógicas dos professores da IES e dos preceptores da escola campo. Aparentemente, ao longo do período de observações, não constatamos alterações das práticas da professora preceptora ou da dinâmica da escola campo devido à presença das residentes da IES, pelo contrário, tivemos a impressão de que as residentes foram engolidas pelo cotidiano escolar, com rotinas e tarefas a serem cumpridas, o oposto daquilo que estavam ali para fazer (PRADO, 2020, p. 153).

Quanto ao eventual impacto que o PRP/Capes promoveu em ambas as instituições, a pesquisadora avalia:

Tendo em vista a realidade encontrada do PRP/Capes na IES “Atitudes de Amor” e na escola campo “Coração do Amor”, no que foi possível analisar, identificamos como um ambiente formativo fragmentado e sem possibilidade de articulação entre teoria e prática (IES e escola campo), em que cada instituição permaneceu da mesma forma, sem alterações visíveis (PRADO, 2020, p. 153).

Nesse caso, identifica-se que o referido Programa proposto pela Capes apresenta vulnerabilidade na aplicação tanto na IES quanto na escola-campo. Da mesma forma, entre professor(a) preceptor(a) e residente. Mostra-se pertinente, portanto, a sugestão de Prado (2020):

Consideramos que seria importante a Capes, como instituição responsável em fomentar programas e políticas para a formação de professores, exercer um acompanhamento e monitoramento frequentes nas IES e escolas campo, ouvindo e considerando os sujeitos e contextos das diferentes instituições participantes do programa. Tal ação possibilitaria uma avaliação mais próxima do contexto da prática do PRP/Capes (PRADO, 2020, p. 155-156):

Aliás, uma vez que se trata de um Edital que envolve recursos públicos, este seria mais um motivo para que houvesse o acompanhamento presencial do Programa, somando-se às razões formativas.

De qualquer forma, a mobilização de agentes que Prado (2020) registra em sua investigação supera em muito as possibilidades que o estágio supervisionado tradicional oferece. Contudo, identifica-se que sem uma efetiva integração das instituições envolvidas amplia-se a possibilidade de o PRP/Capes se transformar em uma mera formalidade, a exemplo do modelo tradicional de estágio supervisionado.

Silva, Lacerda e Santos Neto (2021) também se dedicaram a um estudo que buscou compreender as contribuições do PRP/Capes na formação de professores da educação básica. Utilizaram-se a análise documental, a aplicação de questionário a 34 licenciandos e a entrevistas de 10 desses estudantes com roteiro semiestruturado. Esses sujeitos da pesquisa são discentes de duas unidades da Universidade Estadual do Ceará (UEC). Para a análise dos dados, utilizaram a análise de conteúdo. Empregou-se a abordagem qualitativa.

As falas dos estudantes revelam aprovação do PRP/Capes. Entretanto, os pesquisadores avaliam que “as falas dos licenciandos denotam uma visão salvadora e ingênua do Programa, trazendo aspectos das atividades mais específicas da rotina escolar para sua formação [...]” (SILVA; LACERDA; SANTOS NETO, 2021, p. 146).

Depreende-se, portanto, que todo o processo formativo pelo qual os licenciandos passaram, até então, não forneceu bases suficientes para “a construção do conhecimento científico crítico e emancipador”, tal qual compreendem Magalhães e Souza (2018, p. 22). Contudo, é muito mais provável que essa elaboração não tenha se desencadeado por deficiências formativas prévias ao PRP, mais precisamente pela falta de um processo epistêmico prévio.

De qualquer maneira as narrativas dos estudantes oferecem apontamentos interessantes, que oferecem novos elementos para se pensar sobre as eventuais contribuições do Programa, a exemplo de: reafirmação pela escolha da profissão docente mesmo após o residente constatar dificuldades concretas no exercício da carreira docente (R5, p. 143); a visita dirigida de estudantes da escola campo à universidade (R2, p. 150); professores preceptores egressos da IES do residente (R6, p. 150).

Como bem avaliam os autores da pesquisa em suas considerações finais:

As contribuições visualizadas no estudo evidenciaram a importância do PRP. Não se trata de elevar seu atributo, mas de olhar criticamente os possíveis aportes para o processo formativo, destacando-os como momento de inserção no campo profissional, reforçando a aprendizagem com os professores experientes, os saberes da escola e por proporcionar práticas pedagógicas planejadas, ajudando os licenciandos a adquirir outras aprendizagens, desde a gestão de sala como o uso das novas metodologias pedagógicas (SILVA; LACERDA; SANTOS NETO, 2021, p. 151).

A análise desses pesquisadores da pesquisa revela sua compreensão crítica referente à teoria e prática como unidade indissociável e, portanto, fora de uma

compreensão dicotômica entre essas dimensões como os sujeitos participantes expressaram, sob uma perspectiva ainda aplicacionista.

3.3 AS PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a aprovação da LDB em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica. As práticas realizadas nessa etapa ganharam um olhar mais atento e voltado aos processos de desenvolvimento da criança:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Uma vez que se estabeleceu como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, quais práticas facilitariam esse processo?

Como vimos no capítulo anterior, na programação das atividades dos primeiros jardins de infância já estavam presentes as brincadeiras, jogos, cantigas e danças. Assim, podemos dizer que Froebel já acreditava nas práticas lúdicas para o desenvolvimento das crianças.

Em 1998 foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que trouxeram em seu texto reflexões sobre os conteúdos, objetivos e orientações didáticas para os profissionais que atuariam nessa etapa. Nesse momento, devido ao fato de a Educação Infantil passar a compor a Educação Básica, também adquiriu um caráter educativo, que visa ao desenvolvimento das crianças em todos seus aspectos.

Assim, faz-se necessária uma formação de professores que atenda os princípios de qualidade das experiências vividas na Educação Infantil. Por isso, o RCNEI destaca as especificidades para o desenvolvimento infantil, ao levar em consideração “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios” (BRASIL, 1998, p. 13):

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Evidentemente que, como ressalta o RCNEI, a criança tem o direito a experiências prazerosas, proporcionadas no âmbito das instituições que a atendem. Sob essa compreensão, o referido documento destaca que é direito da criança brincar, pois as brincadeiras são atividades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, estas possibilitam a expressão, contribui para a formação de vínculos afetivos, desenvolvem a coordenação motora e promovem a socialização, facilitando assim o educar.

Como conceito de educar, o Documento indica:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Dentre outros documentos, estudos e caminhos que nortearam as práticas na Educação Infantil, no final de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada. A BNCC – submetida à consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada em dezembro de 2017 – tem por objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. É sabido que muitos educadores criticam o documento alegando que a BNCC é um roteiro a ser seguido, onde os professores passam a ser meros executores do currículo proposto no documento.

Contudo, parte do conteúdo da BNCC tem origem prévia à homologação do próprio Documento. Por isso, em seu texto, estão inseridos conteúdos já contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre eles os eixos estruturantes. Cabe ressaltar que os eixos estruturantes para a Educação Infantil dizem respeito às **interações e brincadeiras**.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita Aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009, p. 37).

Naturalmente que as práticas lúdicas e o aprendizado por meio de brincadeiras receberam maior destaque no corpo da BNCC, que define os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses direitos são essenciais para o desenvolvimento infantil, porém, convém destacar aqui o direito de brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabeleceu ainda cinco campos de experiências, enfatizando os eixos estruturantes das interações e brincadeiras.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40, grifos do documento original).

Os campos de experiências estão em consonância com as disposições então contidas na DCNEI. Esse alinhamento ocorre em particular quanto aos saberes e conhecimentos essenciais, que devem ser apresentados às crianças, de forma associada às experiências delas.

A BNCC se organiza em torno dos seguintes campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas

- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Analisando os campos de experiências, é possível perceber a centralidade da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças. Isso se deve ao fato de que, no momento em que brincam, interagem, movimentam, expressam-se, expõem suas emoções, exercitando assim seu direito de ser criança e brincar.

3.3.1 O professor como mediador das/nas brincadeiras

Por natureza a criança é um ser brincante. Por essa razão, todo objeto tende a virar um brinquedo em suas mãos. É por meio da imaginação que as crianças exercem a brincadeira e, por conseguinte, desenvolvem-se.

Sem dúvidas, foram bastante favoráveis às crianças as transformações históricas que ocorreram nas instituições de atendimento de crianças, principalmente aquelas que romperam com a postura assistencialista, como se abordou no capítulo anterior. Esse redirecionamento possibilitou que o cuidado – em atividades como alimentação e higiene – fosse substituído pela educação, movimento propício para o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

Uma vez que o brincar é essencial, constituindo-se também em direito das crianças, torna-se objeto do trabalho do professor na Educação Infantil, afinal é ele o responsável por mediar momentos de aprendizagem por meio das brincadeiras. Por muito tempo as brincadeiras eram vistas como momento de lazer, entretenimento ou descanso, não estando associada ao aprendizado.

Entretanto, com essas mudanças quanto à função do brincar, tem-se exigido do professor a mudança da forma como emprega essa atividade, principalmente com as crianças menores, da etapa da educação infantil. Vasconcellos (2003) pondera que:

Diferentemente de outros campos de atuação profissional, especialmente de natureza técnica, nenhuma transformação substantiva em educação prescinde do envolvimento pessoal dos educadores. E como os instrumentos fundamentais que dispõe para educar são a si próprios, toda mudança, neste terreno, significa, a princípio, mudança de atitude (VASCONCELLOS, 2003).

Essa mudança de atitude muitas vezes requer romper com práticas cristalizadas por anos de trabalho, onde o processo de ensino e aprendizagem se

dissociava da atividade de brincar. A rotina escolar organizava em separado o tempo de estudar do tempo de brincar, este mais associado até então ao descanso, ao lazer. Porém, esse foi outro tempo.

Já está comprovado que as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil e cabe ao professor inseri-las em sua prática, empregando-as no processo de mediação.

Através das brincadeiras o professor cria vínculos afetivos. Na teoria de Wallon, a afetividade é ferramenta de desenvolvimento social, biológico, cognitivo da criança. Portanto é de fundamental importância que o professor de Educação Infantil tenha conhecimento sobre como as brincadeiras são imprescindíveis para a realização de um trabalho com as crianças, pois através delas muitas habilidades serão desenvolvidas.

É certo que a família é parte fundamental no processo de desenvolvimento da criança, pois é no âmbito familiar – sua primeira comunidade – onde a criança está originalmente inserida e onde deve começar a brincar. O adulto corresponde ao primeiro brinquedo do bebê, pois as conversas dos pais, as caretas e sons emitidos pelos adultos da família são as primeiras interações e estímulos recebidos pelas crianças.

Uma vez que muitas crianças chegam à educação infantil com as mais diversas idades, de 0 a 4 anos e 11 meses, a BNCC propõe seu atendimento conforme a faixa etária.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2018, p. 44).

Esses grupos por faixa etária são divididos em creche e pré-escola. Sendo a creche responsável pelo grupo dos bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a pré-escola pelo grupo das crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Independente da faixa etária da criança, é encorajador o olhar de segurança e aprovação do(a) professor(a) em seus momentos de brincadeira, inspirando

segurança e liberdade. Nesses momentos a relação afetiva entre a criança e o(a) professor(a) favorece seu desenvolvimento integral, de modo que o professor precisa ser mais do que um mero expectador, pois mesmo o brincar lúdico carrega uma série de valores, sentimentos, significações.

Dotado de conhecimento teórico acerca do desenvolvimento das crianças, mesmo as atividades lúdicas oferecem subsídio das experiências de vida dos pequenos e de seu processo de desenvolvimento. Contudo, não corresponde dizer que o docente deve agir estritamente como um profissional, um adulto, pois a participação efetiva do professor na hora das brincadeiras estimula, gera confiança e incentiva os alunos a brincarem. O professor também pode se inserir na brincadeira, no jogo. Apesar de serem cada vez mais comuns as reclamações de que em meio a tanta tecnologia as crianças não têm mais interesse de brincar, o certo é que atividades lúdicas em condições e momentos oportunos costumam ser irresistíveis para as crianças, que via de regra vivenciam com alegria essas oportunidades.

3.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E ATIVIDADE

A Psicologia Histórico-Cultural – cuja referência maior é Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador bielorrusso – tem por objeto o processo de desenvolvimento humano. De modo geral, seus fundamentos reconhecem que as crianças possuem necessidades e especificidades próprias em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, como ciência que reconhece a infância, muitas e relevantes são as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural aos estudos sobre criança e educação de um modo geral. Esse é um legado incontestável da “Escola Soviética”.

Segundo Leite (1991), como um dos fundadores da psicologia histórico-cultural, Vygotsky se contrapôs às ideias vigentes à época, já identificando que o desenvolvimento humano tinha enorme influência do meio social. Desse modo, Vygotsky foi importante para romper com compreensões até então consolidadas, inclusive quanto à condição da criança em comparação com a do adulto:

Não será nenhum exagero afirmar que identificar operações intelectuais que surgem na puberdade como o pensamento de uma criança de três anos, como o fazem muitos psicólogos, tem tão pouco fundamento quanto negar que a segunda idade escolar é a época do amadurecimento sexual apenas

com base no fato de que os elementos da futura sexualidade, os componentes parciais da futura atração, já se revelam na criança na fase da amamentação (VYGOTSKY, 2010, p. 168).

Vygotsky compreendia o homem como um ser histórico e, conseqüentemente, resultante de suas relações sociais, sendo influenciado durante sua vida, mas também influenciando. Assim, para Vygotsky, a aprendizagem da linguagem, através da imitação, contribui para mostrar como a aprendizagem está imbricada com o desenvolvimento humano e com o pensamento (VYGOTSKY, 1991; 2010).

Por isso Leite (1991, p. 30) esclarece que “em Vygotsky há uma preocupação fundamental com a interação social, pois é no plano intersubjetivo, ou seja, nas trocas do sujeito outro/objeto social, que têm origem as funções mentais superiores”. É a partir dessa compreensão que o pesquisador bielorrusso compreende a dialética na relação ensinar aprender, onde ocorre a mediação, que “[...] é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Uma boa reflexão sobre a existência da mediação é apresentada pelo próprio Vygotsky:

[...] Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que **aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha** (VYGOTSKY, 1991, p. 59, *grifo meu*).

Logo, a mediação revela a função estratégica desempenhada pelo professor, ou outra pessoa em condição mais desenvolvida. Contudo, o professor pode ser considerado o mediador por excelência porque, em geral, ele possui maior preparação para oferecer condições favoráveis à aprendizagem.

Foi com base nesses conceitos e no esquema elaborado por Vygotsky e alguns de seus colaboradores acerca do desenvolvimento próprio das crianças, que Davidov (1986) desenvolveu estudos, chegando a uma sistematização sobre as etapas pelas quais passam as crianças em idade pré-escolar, por faixa etária aproximada:

a) **Primeiro ano (de 0 a 1 ano)** – Desde suas primeiras semanas até mais ou menos um ano de idade, o bebê desenvolve a **comunicação emocional** diretamente com os adultos. Essa comunicação provoca no pequeno a necessidade

de comunicação também com outras pessoas, desenvolvendo, dentre outras coisas a atitude emocional e um conjunto de relações perceptivas com o mundo.

b) **Primeira infância (de 1 a 3 anos)** – Entre aproximadamente um e três anos, a criança pratica a **atividade objetal**, por meio da qual manipula objetos. Naturalmente, essa atividade começa com a colaboração (mediação) de adultos ou crianças maiores. Aos poucos a própria criança passa a reproduzir os movimentos com os objetos, por isso afirma-se que são movimentos elaborados socialmente. Nesse período surge e desenvolve-se a linguagem, como a atribuição de sentido aos nomes de objetos, a categorização dos objetos, o pensamento relacionado a ações e o surgimento da consciência.

c) **Idade pré-escolar (de 3 a 6 anos)** – Entre aproximadamente 3 e 6 anos prevalece a **atividade de jogo**, sendo-lhe a atividade dominante, embora exerça outras atividades. Nessa etapa, a imaginação e a simbologia passam a operar com intensidade. Além disso, passa a adotar orientação mais consciente, e compreende melhor a lógica das relações e das ações humanas.

Embora haja jogos das mais diversas naturezas, muitos dos quais agradam às crianças, Picollo (2010) distingue jogos essencialmente lúdicos, de jogos essencialmente sociais e educativos. Não que os jogos recreativos devam em hipótese alguma serem abolidos, pois também ocupam seu espaço no desenvolvimento infantil. No entanto, ao adotarem a ideia de jogo como atividade os pesquisadores pertencentes ou alinhados à escola soviética normalmente fazem alusão aos jogos protagonizados (jogos de papéis ou de faz de conta).

Nesses jogos protagonizados, as crianças (se) representam conforme suas experiências e observações. Essas atividades são consideradas socialmente mediadas por se orientarem a partir de elementos apreendidos a partir da interação social, possibilitando, assim, novas aprendizagens e apreensões.

Picollo (2010) situa o desenvolvimento das crianças menores no todo do desenvolvimento humano:

Para Davidov, a essência do conceito de atividade reside no fato de ele refletir uma relação entre o homem e a realidade externa, mediatizada por um conjunto de significações sociais. A atividade cujo desenvolvimento possibilita a inserção na realidade externa e a apropriação dos principais componentes dessa realidade denomina-se atividade principal. Atividade essa representada, de acordo com Davidov, pela exploração objetal até os três anos; pelos jogos protagonizados no estágio de desenvolvimento pré-escolar (de 3 a 6/7 anos); o estudo sistemático dos 7 aos 12 anos, a

comunicação entre coetâneos na adolescência e o trabalho na idade adulta (PICOLLO, 2010, p. 190).

Assim, se a atividade da criança de 1 a 3 anos é necessariamente objetal, a da criança de 3 a 6 anos é a de jogo é próprio. Logo, a atividade de jogo costuma ser a atividade das crianças maiores da creche e das crianças da pré-escola.

No entanto, embora os jogos sejam a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, sendo então condição a ser explorada na mediação, Bissoli (2014) esclarece que o trabalho do professor não deve se limitar a eles, já que o desenvolvimento e a aprendizagem poderão ser tanto mais amplos, quanto maior e melhor o acesso das crianças as mais diversas possibilidades. Logo, atividades diversificadas e instigadoras, que favoreçam o desenvolvimento amplo das funções psíquicas superiores das crianças. Nesse rol, podem ser contemplados:

[...] O desenho, a oralidade, o movimento que promove a consciência corporal, a pintura, a modelagem, os conhecimentos matemáticos, a música, a escrita e a leitura também assumem grande importância na formação das capacidades intelectuais, práticas e artísticas e no desenvolvimento da personalidade (BISSOLI, 2014, p. 594).

Portanto, até mesmo os jogos e atividades lúdicas em geral não servem apenas como atividades de lazer ou ocupacionais. Nesse sentido, jogos lúdicos e jogos protagonizados concorrem juntamente para o desenvolvimento, criando base inclusive para o processo da escolarização, a exemplo da coordenação motora e das habilidades concernentes à relação com outras crianças.

CAPÍTULO 4: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM DOCUMENTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: ELEMENTOS DE UMA ARTICULAÇÃO?

Neste capítulo, propõe-se fazer uma análise dos documentos do curso de pedagogia UEG - Inhumas, verificando como este vem se organizando para atender as exigências das leis/resoluções no que tange as mudanças que ocorreram na formação de professores, enfatizando a etapa da Educação Infantil. Para isso faremos um estudo documental do curso de pedagogia da UEG/ Inhumas analisando a matriz curricular do Curso, o PPC do curso, os projetos de extensão e pesquisa que perpassam pela educação infantil.

4.1 MEMORIAL DA AUTORA: UMA ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA UEG – CÂMPUS INHUMAS

Acredito que comecei minha formação docente antes de iniciar meus estudos acadêmicos. A primeira escola de Educação Infantil no município de Inhumas conhecida como Escolinha Pinguinho de Gente Peralta era localizada em um centro comunitário cedido pela igreja católica ao lado da minha casa. Minha mãe era a merendeira da escola e assim eu tinha acesso livre ao ambiente, participava de todas as atividades da escola e comecei a ajudar as professoras nos cuidados com as crianças que lá estudavam. Sendo assim a escolha pela docência foi inevitável.

Iniciei minha jornada acadêmica cursando o Magistério no ensino médio. No mês de janeiro de 2001 comecei a trabalhar como Agente educacional (professora em regime de contrato especial) na mesma escola que fez parte da minha infância, porém agora denominada Escola Municipal Peralta e não mais localizada no centro comunitário. Neste mesmo ano houve um concurso público para professores e na época era permitido a efetivação de professores com o ensino médio no magistério. Então sendo aprovada me tornei professora efetiva no município de Inhumas, porém fomos “convocadas” a cursar o ensino superior para atender as novas exigências estabelecidas pela LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu um prazo de 10 anos, entre 1997 e 2007, conhecido como a década da educação, para que os todos os professores tivessem habilitação em nível superior ou com formação em exercício:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Como o número de professores em regência somente com o ensino médio era grande, a UEG passa a ofertar o ensino superior para os profissionais que já atuavam na educação. Conhecida como parcelada, o programa dava aos professores a possibilidade de estudar aos finais de semana e em intensivos nos meses de julho e janeiro, com a conclusão do curso em pedagogia em três anos. Assim posso afirmar que faço parte do objeto de estudo, pois fui aluna do curso de pedagogia parcelada, Turma M, entre os anos de 2003 a 2005. É evidente que o curso oferecido em um menor tempo deixou lacunas em minha formação, principalmente em relação a teoria, porém me recordo que os debates em salas eram ricos e pertinentes, pois os discentes do curso, tinham a prática do chão da escola, sabiam fazer a associação entre a teoria estudada e as vivências práticas no ambiente escolar.

Com a conclusão do curso em pedagogia, estava habilitada a atuar na docência de 1ª a 4ª séries e Gestão Escolar no Ensino Fundamental e médio, pois a grade curricular do meu curso não contemplava a educação Infantil, sendo assim optei em fazer uma especialização em Educação Infantil, pois já era meu campo de trabalho. A educação infantil sempre fez parte da minha vida, iniciando como aluna, seguindo como “ajudante” das professoras, professora de educação infantil, como professora e agora como pesquisadora.

No ano de 2008 iniciei minha jornada no ensino superior no curso de pedagogia da Faculdade de Inhumas FacMais, como professora da disciplina: PROPOSTAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. O ingresso no curso superior me fez sair da zona de conforto, pois ficou evidente que eu me dedicava muito a prática e necessitava de uma maior bagagem teórica. Sendo assim esta pesquisa é mais que um estudo bibliográfico e documental é também um retorno as minhas raízes e uma busca por novos e importantes conhecimentos, já que agora, também sou responsável pela formação de novos professores que atuarão na Educação Infantil.

4.2 ANÁLISE DA MATRIZ DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG - CAMPUS INHUMAS

A tarefa de pensar a formação de professores não é fácil, pelo contrário é uma tarefa de grande amplitude e desafios. A formação de professores é um campo que está sempre em discussão e em disputa pelo setor privado, pelo empresariado e pelos que aderem a uma concepção de educação conservadora. É notável que o poder público não dá a devida valorização a formação do professor, este que além de ter no seu processo formativo sua realização em quanto profissional, também é responsável pela formação das novas gerações. Uma responsabilidade social e política, pois quando pensamos em formação é essencial considerar a formação humana e integral, não somente cognitiva. Para que o professor seja capaz de proporcionar uma formação integral, este também precisa passar por uma formação de qualidade. Essa formação dará aos professores subsídios para colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia. Neste sentido esse tópico analisará a Matriz do curso de Pedagogia da UEG- Câmpus Inhumas, visando compreender quais disciplinas perpassam pela teoria e prática na formação do professor.

4.2.1 Composição da Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia UEG – Campus Inhumas.

Foram listadas para o início desta análise quatro matrizes curriculares, contemplando os seguintes anos: 2004,2007,2009 e 2015, tendo como base as orientações contidas na **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**, que no artigo 2º especifica que as:

Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Seguiremos a análise com a matriz curricular de 2021. Vale aqui ressaltar que em 2021 a matriz curricular para o curso de pedagogia passa a ser unificada para todos os campos da UEG, e teremos como base as orientações contidas na

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação)”. É notável a gama de possibilidades de atuação do pedagogo, sendo indispensável uma formação sólida e eficaz, porém se faz necessário evidenciar que o foco maior nesta análise é a formação profissional para atuação na Educação Infantil.

A organização da análise foi norteada por agrupamentos de disciplinas buscando compreender o que se propõe no currículo para formação inicial de professores. De acordo com os aspectos apresentados nas ementas das disciplinas as categorias de agrupamento para as análises foram:

1.Fundamentos teóricos da Educação.

As disciplinas aqui apresentadas têm como propósito oferecer embasamentos teóricos da educação integrados às outras áreas do conhecimento, tendo como finalidade ampliar os conhecimentos dos discentes do curso de pedagogia em relação à educação sobre fenômenos sociais, históricos, culturais, políticos e psicológicos.

Tabela 2 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Fundamentos Teóricos da Educação.

MATRIZ /ANO	DISCIPLINA	CHT
2004	Teoria Social, Educação e Estado	60
	Sociedade, Conhecimento e Escola	30
	Educação e Mídias na Sociedade da Informação	60
	Bases Epistemológicas e Educação	60
	Psicologia e Educação - Desenvolvimento	60
	Teorias pedagógicas	60
	Corpo, Cultura e Expressividade	30
	Filosofia e Educação	60
	Psicologia e Educação- Aprendizagem	60
	História e Educação	60
	Cultura Escolar e Currículo	60
	Educação e Diversidade	60
	Antropologia e Educação	60
	Arte e Educação	45
	Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos	60
Mídias e Produção Cultural		
Pesquisa e Educação	45	
2007	Teoria Social, Educação e Estado	64
	Arte e Educação	64
	Educação e Mídia na Sociedade da Informação	64
	Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos	64
	Bases Epistemológicas e Educação	64
	Psicologia e Educação- Desenvolvimento	64

	Teorias Pedagógicas	32
	História Social da Criança	32
	Corpo, Cultura e Expressividade	64
	Filosofia da Educação	64
	Psicologia e Educação-Aprendizagem	64
	Pesquisa e Educação	32
	História e Educação	64
	Cultura Escolar e Currículo	64
	Fundamentos Políticos da Educação Infantil	32
	Literatura Infantil	64
2009	Arte e Educação	72
	Educação e Mídias na Sociedade da Informação	72
	Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos	72
	Teoria Social, Educação e Estado	72
	Bases Epistemológicas e Educação	72
	Corpo, Cultura e Expressividade	72
	História Social da criança	36
	Psicologia da Educação- Desenvolvimento	72
	Teorias Pedagógicas	36
	Filosofia da Educação	72
	Pesquisa em Educação	72
	Psicologia da Educação- Aprendizagem	72
	Cultura Escolar e Currículo	72
	História da Educação	72
	Educação e Diversidade	72
2015	Literatura Infantil	72
	Educação e Mídias	72
	História da Educação	72
	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual	72
	Sociologia da Educação	72
	Arte e Educação	72
	Filosofia da Educação	72
	História Social da Criança e Infância	72
	Psicologia da Educação	72
	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	72
	Bases Epistemológicas da Educação	72
	Literatura Infantil	72
	Psicologia da educação Desenvolvimento e Aprendizagem	72
	Teorias Pedagógicas	72
	Corpo, Cultura e Expressividade	72
Diversidade, Cidadania e Direitos	72	

Fonte: Elaborada pela autora.

2. Conhecimentos específicos a formação docente.

Neste agrupamento concentram as disciplinas que podemos nominar como fundamentais, voltadas à atuação profissional, integrando o discente ao campo educacional, com estudo de metodologias de ensino, conteúdos pertinentes a cada etapa de ensino, planejamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos.

Tabela 3 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Conhecimentos específicos a formação docente

MATRIZ /ANO	DISCIPLINA	CHT
2004	Organização do Trabalho Pedagógico	30
	Bases Linguísticas da Alfabetização	45
	Processos Didáticos Pedagógicos	60
	Métodos e Processos do ensino da Alfabetização	45
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I	60
	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I	60
	Atividades de Orientação em Gestão I	60
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II	30
	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II	30
	Atividades de Orientação em Gestão II	60
	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	45
	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências I	45
	Conteúdos e Processos de Ensino de História	45
	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências II	45
	Atividades de Orientação em Docência I	60
Planejamento e Avaliação Institucional	60	
Atividades de Orientação em Docência II	60	
2007	Organização do Trabalho Pedagógico	32
	Bases Linguísticas da Alfabetização	64
	Processos Didático-Pedagógicos	64
	Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Alfabetização	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I	64
	Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	64
	Atividades de orientação em Docência na Educação Infantil I	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	32
	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II	32
	Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	64
	Conteúdos e processos de Ensino de Ciências I	64
	Tempo, Espaço e Pensamento lógico- Matemático	32
	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64
	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências II	32
	Conteúdos e Processos de Ensino de História	64
	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	64
	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	64
Língua Brasileira de Sinais(LIBRAS)	32	
2009	Processos Didáticos – Pedagógicos	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I	72
	Conteúdos e Processos de ensino de Matemática I	72
	Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	72
	Atividades de Orientação I – Docência na Educação Infantil	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II	36
	Conteúdos e Processos de ensino de Matemática II	36
	Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	72
	Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I	72
	Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II	72
	Conteúdos e Processos de Ensino em Geografia	72
	Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação	72
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	72
	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de História	72
	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino	72

2015	Fundamental II	
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	72
	Didática	72
	Educação Especial e Inclusão	72
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	72
	Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento	72
	Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	72
	Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil	72
	Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil II	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de História	72
	Currículo: Cultura Escolar, Políticas e Práticas	72
	Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação	72
	Atividade de Orientação em Docência nos Anos Iniciais I	72
	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	72
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	72	
Atividade de Orientação em Docência nos Anos Iniciais II	72	

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que somente a partir da Matriz de 2007, as disciplinas específicas para a Educação Infantil começam a compor a grade curricular do curso de Pedagogia, sendo elas: Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil, Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I, Atividades de orientação em Docência na Educação Infantil II, analisaremos com maior ênfase estas disciplinas posteriormente.

3. Conhecimentos relativos ao sistema educacional.

Este agrupamento é composto por disciplinas que de um modo geral objetivam a formação ampla das áreas para a atuação do professor e demais profissionais da educação. Visando Conhecimentos sobre Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, políticas educacionais, legislação, gestão e avaliação de aprendizagem.

Tabela 4 - Matriz, disciplinas e carga horária segundo a categoria Conhecimentos relativos ao sistema educacional

MATRIZ /ANO	DISCIPLINA	CHT
2004	Políticas Públicas Educacionais	60
	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	45
	Gestão das Organizações e Cultura Organizacional	60
2007	Políticas Públicas Educacionais	64
	Financiamento e gestão dos recursos da Educa	32
2009	Políticas da Educação Básica	72
	Financiamento e gestão dos Recursos da educação	72
2015	Políticas educacionais	72
	Financiamento e gestão dos Recursos da educação	72

Fonte: Elaborada pela autora.

Na análise das Matrizes Curriculares de 2004 até 2015 verificou-se que em todos os períodos do curso de Licenciatura em Pedagogia os discentes cursavam uma disciplina nomeada como Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA).

Outra modalidade de flexibilização curricular presente no Curso de Pedagogia do Campus Inhumas são as AEA, um componente curricular que tem como objetivo atender às necessidades e particularidades locais e regionais por meio de discussões teóricas, práticas e metodológicas de assuntos vinculados ao objetivo do curso, que poderão ser ofertadas por meio de disciplinas ou seminários temáticos (PPC, 2015, p.45)

Esta disciplina perpassa por diferentes temáticas, contemplando conteúdos e políticas públicas para a educação ambiental, fundamentos da educação, Conceito de Pedagogia e a formação do pedagogo, relação entre educação, arte, cultura, trabalho, entre outros. A carga horária dispensada a esta disciplina sofre mudanças de uma matriz para outra, havendo assim uma flexibilização.

Tabela 5 - Carga horária destinada a disciplina de Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO E DE APROFUNDAMENTO (AEA)	
MATRIZ / ANO	CARGA HORÁRIA
2004	420 h
2007	512 h
2009	576 h
2015	216 h

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia “As estratégias de flexibilização curricular referem-se aos componentes curriculares dentro e fora do ambiente acadêmico, por meio das Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA), das atividades complementares e dos seminários integradores”. (PPC, 2015, p.44). Neste mesmo contexto de flexibilização curricular o curso dispõe de atividades complementares que correspondem a 200 horas. Segundo o PPC do curso essas horas:

[...] precisa ser cumprida de forma diversificada. Para integralizar a carga horária das Atividades Complementares, o discente deverá participar de eventos acadêmicos como ouvinte e apresentando trabalhos, participar dos seminários do Curso e do Campus, participar de visitas técnicas e, ainda,

cumprir, obrigatoriamente, 40 horas de atividades de extensão (PPC, 2015, p.45)

Sobre as atividades relacionadas aos projetos de extensão, apresentaremos um breve esboço dos projetos de extensão citados no último PPC do curso, vale ressaltar que alguns desses projetos foram interrompidos por causa da pandemia Covid 19, sendo sabido que muitas atividades no ambiente escolar sofreram adaptações para atender as exigências da vigilância sanitária e manter o distanciamento social. Entre os projetos de extensão citados no PPC (2015) estão:

- Curso de LIBRAS.
- Semana de Integração Pedagogia e Letras - Educação e Linguagem: novos olhares, novas possibilidades de ensino.
- Projeto Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa.
- Curso: Tópicos Especiais em Educação Infantil.
- Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX).
- Formação Discente, Formação e Trabalho Docente na Escola de Ensino Médio em tempo integral.

Em relação as horas destinadas a prática pedagógica e estágio supervisionado, neste momento da análise das Matrizes Curriculares, visa-se compreender quanto tempo é destinado a esse componente tão essencial para a formação docente, onde os discentes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, posteriormente analisaremos com mais ênfases tais modalidades, pois a relação teoria e prática é o objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 6 - Carga horária destinada a atividades práticas e estágio supervisionado

Matriz / Ano	Horas Práticas Pedagógicas	Trabalho de conclusão de curso (Prática Curricular)	Horas Estágio Supervisionado
2004	220	100	600
2007	128	100	600
2009	144	100	400
2015	72	120	400

Fonte: Elaborada pela autora.

As horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) contemplam as disciplinas estudadas durante o curso, com a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, sob orientação e com metodologias de pesquisa e produção científica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006) em seu artigo 7º define a quantidade mínima de horas para efetivação do curso:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
 I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Percebe-se que na Matriz 2004 e 2007 as horas destinadas ao Estágio Supervisionado e atividades teórico-práticas ultrapassaram o previsto pelas Diretrizes, enquanto as matrizes de 2009 e 2015 cumprem com as devidas 400 horas.

Sendo previsto nas diretrizes uma carga horária mínima de 3200 horas, o curso de Pedagogia UEG - Campus Inhumas ultrapassara a carga horária mínima prevista nas matrizes até aqui analisadas. Tais documentos apresentam somente a carga horária total de cada disciplina, não havendo na Matriz Curricular uma separação entre horas teóricas e práticas.

Tabela 7 - Carga Horária Mínima para o Curso de Pedagogia

Matriz / Ano	Carga Horária
2004	3520
2007	3524
2009	3340
2015	3280

Fonte: Elaborada pela autora.

Com a aprovação da BNCC como documento obrigatório e norteador da Educação Básica, houve a necessidade de uma reformulação na formação dos professores, assim em dezembro de 2019 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Que apresenta:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Sendo assim seguiremos a análise da Matriz Curricular 2021 do Curso de Pedagogia seguindo as orientações da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que determina:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC - Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

A matriz Curricular de 2021 prevê uma carga horária de 3400 horas e traz em sua estrutura a separação entre as horas destinadas à teoria e a prática. A matriz se apresenta subdividida em eixos, sendo que cada eixo contempla um período do curso. Sendo eles:

- 1º Período - Eixo: Educação, Linguagem e Sociedade
- 2º Período – Eixo: Educação, Diversidade e Aprendizagem
- 3º Período – Eixo: Educação e Fundamentos
- 4º Período – Eixo: Educação, Conhecimento e Cultura
- 5º Período – Eixo: Educação, Escola e Gestão
- 6º Período – Eixo: Educação, Conteúdos e Processos
- 7º Período – Eixo: Educação e Humanidades
- 8º Período – Eixo: Educação e Docência

Tabela 8 - Divisão disciplinar destinada à formação teórica e Prática

DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA TEÓRICA	CHT	CHP
Diversidade, Cidadania e direitos	60	-
Linguagem, Tecnologia e Produção Textual	60	-
Sociedade da Educação	60	-
História da Educação	60	-
Filosofia da Educação	60	-
Políticas Educacionais	60	-
História Social da Criança e da Infância	60	-
Psicologia da educação	60	-
Didática	60	-
Currículo e Cultura Escolar	60	-
Organização e gestão do Trabalho Pedagógico	60	-
Metodologia Científica	60	-
Libras	60	-
Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica	60	-
TOTAL DE HORAS	840	
DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA TEÓRICAS / PRÁTICAS	CHT	CHP

Educação, Comunicação e Mídias	40	20
Pedagogia, Formação e Trabalho	40	20
Bases Linguísticas da Alfabetização	40	20
Arte e Educação	40	20
Educação Especial e Inclusão	40	20
Psicologia da Educação: desenvolvimento	40	20
Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento	50	10
Corpo, Cultura e Expressividade	40	20
Literatura Infantil	40	20
Bases do Pensamento Pedagógico	40	20
Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	50	10
Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação infantil	40	20
Orientação para a Docência I: Educação Infantil	40	20
Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	50	10
Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	50	10
AEA I	50	10
Produção do Trabalho Científico em Educação	40	20
Orientação para a Docência II: Educação Infantil	40	20
AEA II	50	10
Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	50	10
Conteúdos e Processos de Ensino de História	50	10
Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental	40	20
Orientação para a Docência II: Ensino Fundamental	40	20
AEA III	50	10
TOTAL DE HORAS	1050	390
DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA PRÁTICA	CHT	CHP
Estágio Supervisionado em docência I e II: Educação Infantil		200
Estágio Supervisionado em docência I: Ensino Fundamental		200
TOTAL DE HORAS		400

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a complementação da carga horária a Matriz curricular oferece horas destinadas ao estágio supervisionado, atividades de extensão e atividades complementares. Percebe - se que as horas destinadas às atividades práticas iniciam já no 1º período do curso. A Matriz de 2021 será utilizada pela primeira vez no segundo semestre de 2021, estando ainda em fase de implementação, até a conclusão desta pesquisa, a UEG - Inhumas ainda não havia recebido nenhuma documentação referente as ementas das disciplinas, segundo a nova matriz, sendo assim no próximo tópico analisaremos as ementas e plano de estudo referentes as disciplinas que perpassam pela Educação Infantil referentes a ementa de 2015 que ainda é utilizada no curso.

4.3 ANÁLISE DAS EMENTAS E PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS QUE PERPASSAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

As análises das ementas e plano de estudo das disciplinas que perpassam a Educação Infantil foi construída a partir dos seguintes dilemas:

- O que é possível constatar acerca dos conteúdos específicos para a formação docente para atuação na Educação Infantil?
- O que é possível constatar sobre os métodos de ensino das disciplinas que perpassam pela Educação Infantil?
- O que é possível constatar sobre a relação dos fundamentos teóricos a serem estudados e os saberes e competências referentes a prática docente?

Foi possível examinar seis ementas das disciplinas que perpassam pela Educação Infantil. Sendo elas: Literatura Infantil; História Social da criança e infância; Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil; Atividade de docência na Educação Infantil I e II e Prática Pedagógica.

4.3.1 Apresentação das ementas

De modo geral as ementas seguem um padrão comum para sua elaboração. Percebe-se uma tendência para registrar os conteúdos a serem estudados na disciplina ofertada.

Exemplo de ementa:

Disciplina: Propostas Curriculares e Metodológicas na educação Infantil

Ementa: Orientações didáticas para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Organização do espaço e tempo, recursos didáticos e metodológicos, observação, registro, avaliação e diferentes formas de sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta faixa etária. O currículo na Educação Infantil.

Disciplina: História Social da criança e infância

Ementa: Família e infância: uma discussão historiográfica. O surgimento da família e da infância na história. O desenvolvimento do conceito de infância ao longo da história. Infância e educação na contemporaneidade. História Social da criança no Brasil e em Goiás.

Considerando o texto identificado como ementa, e que este é uma apresentação do que será estudado nas disciplinas, onde os professores, alunos e demais interessados o terão como documento norteador para eventuais dúvidas, sua redação mereceria ser menos sintetizada.

No Plano de ensino o objetivo geral tende a expressar as concepções e finalidades das disciplinas e os objetivos específicos a expor quais as habilidades e competências que se esperam que os discentes desenvolvam ao concluir tais disciplinas. Os conteúdos são divididos por unidades onde são apresentados os temas a serem estudados. A metodologia expõe como serão ministradas as aulas, que na sua maioria são realizadas através de aulas expositivas e dialogadas, mediadas pelo professor, análises de textos lidos, seminários dirigidos e trabalhos em grupos. Também são apresentados quais os recursos utilizados e o método de avaliação.

Percebe-se uma tendência pela relação entre a teoria e a prática, pois ao analisar a matriz curricular e as ementas verifica-se que as disciplinas que perpassam pela Educação Infantil são oferecidas nos 5º e 6º períodos, onde os discentes iniciam o Estágio Supervisionado para a Educação Infantil e entre as metodologias apresentadas nos Planos de Ensino estão as análises das práticas pedagógicas à luz da fundamentação teórica. Sobre isso, Dutra (2009) aponta:

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação” (DUTRA, 2009, p. 2)

É evidente o quanto se faz necessário articular momentos de análises entre conhecimentos teóricos e vivências práticas. A disciplina de Literatura Infantil traz como objetivo geral “Levar os acadêmicos a desenvolver conhecimento teórico e prático sobre a literatura infantil [...]”. Sobre isso, Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019) descreve:

Compreende-se que o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria prática, pois dessa maneira produzirá conhecimento para si, para que, como futuro educador, possa tornar a educação significativa para os educandos. (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2019, p.335).

Nesta perspectiva os acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG têm a possibilidade de fazer a relação teoria e prática através da disciplina: Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II. Que apresenta como ementa:

Disciplina: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I

Ementa: Orientação para a observação e a coleta de dados das instituições de ensino de educação infantil e das salas de aulas. Orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de campo. Reflexão e análise sobre final/artigo sobre o trabalho desenvolvido.

Esta disciplina propõe uma análise dos fundamentos teóricos metodológicos da dinâmica administrativo-pedagógica nas escolas de educação infantil, reflexão dos processos de formação e atuação do educador e o desenvolvimento de projetos de 10 horas de prática na educação infantil. Sobre isso, Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019) descreve:

Durante a formação dos discentes, enquanto futuros educadores, é imprescindível que no decorrer do curso haja práticas pedagógicas em espaços escolares, pois estas contribuem na construção do saber empírico que advém dos estágios presentes nos cursos de formação de professores ou até mesmo em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2019, p.335).

Sendo assim através dos projetos temáticos que os acadêmicos podem vivenciar nas instituições de educação infantil, percebe-se que a instituição acredita no binômio que circunda a relação entre teoria e prática. Sendo essa relação fundamental para uma formação de qualidade para os futuros profissionais da educação infantil. Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019) esclarece:

A formação inicial de professores é entendida como o alicerce de toda sua construção como futuro educador. Daí vê-se a relevância que a relação teoria prática possui nessa primeira fase de sua formação, pois dessa maneira, o discente perceberá desde cedo o possível cenário e a realidade que o cercará durante sua carreira profissional. Com isso, lhe será

oportunizado desenvolver práticas emancipatórias vinculadas às teorias com destreza e autonomia, tendo um pensamento consciente de que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas sim é uma construção contínua, construindo saberes, conhecimentos e vivenciando experiências dentro e fora das instituições (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2019, p.336).

Outra evidência entre a relação teoria e prática é a disciplina: Prática Pedagógica que traz como proposta os diálogos e discussões sobre a prática docentes amparadas pela teoria, buscando assim construir uma atitude crítico-reflexiva. A ementa desta disciplina propõe:

Disciplina: Prática Pedagógica

Ementa: Estabelecimento da unidade da relação teoria e prática. Análise dos problemas e das dificuldades do ensino e organização de meios e sugestões para resolvê-los, através de abordagem metodológica e proposta de trabalho para diferentes situações de nossa realidade. Eixo norteador: Educação e sociedade.

Entre as metodologias propostas nesta disciplina, percebe-se a articulação entre o ensino e a pesquisa, teoria e a prática, com momentos de reflexão sobre a prática docente. Neste contexto associar teoria e prática na formação inicial do professor é proporcionar momentos de análise e reflexão sobre a prática pedagógica e assim se construir de forma consciente os saberes necessários para a docência. Sobre isso SOUZA (2001) nos traz:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las (SOUZA, 2001, p.7).

Em síntese, as ementas e planos de ensino revelam os conteúdos específicos de cada disciplina, os métodos de ensino e tende-se a expor as orientações para que os discentes façam a relação teoria e prática e reflitam sobre o fazer pedagógico à luz da teoria.

4.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA UEG – INHUMAS

O estágio supervisionado é um componente obrigatório no curso de pedagogia, tem por objetivo estabelecer um diálogo entre teoria aprendida nas aulas ministradas na formação de professores e prática nas escolas campos de estágio. “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” Pimenta (1997, p.21). Sobre isso autora citada conclui:

Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão (PIMENTA, 1997, p.21).

Para isso se faz necessário a articulação entre teoria e prática. Não oferecendo maior ou menor importância a elas, pois estas devem estar presentes na formação dos futuros professores. Suanno (2015) descreve:

O Estágio Curricular não se configura como uma atividade prática e busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2006, p.14) a pesquisa no estágio é “uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”. Assim, no Estágio Curricular demanda-se postura docente, investigativa e problematizadora perante o conhecimento, a realidade escolar, a relação professor-aluno, a relação entre os professores da escola, a relação entre os processos de ensino e aprendizagem, em contexto concreto, envolto em políticas públicas, condições de trabalho e dos sujeitos implicados na profissão docente. De tal modo, o estágio pode oportunizar a relação de saberes, conhecimentos e práticas (SUANNO, 2015d, p. 17).

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica trazem as orientações para a associação entre teoria e prática e o cumprimento do estágio supervisionado. No capítulo III intitulado: Da Organização Curricular dos cursos superiores para a Formação Docente em seu Art.7º dispõe:

VII –integração entre teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII- Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de

professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto do Curso (PPC);

X- engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI- estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciado;

VII- reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; (BRASIL, 2019).

No capítulo IV intitulado: Dos Cursos de Licenciatura dispõe em seu Art 11. “A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Estabelecida as 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, concordamos com Pimenta e Lima (2018), quando as autoras alertam que a estipulação de horas para estágio obrigatório vai na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo. É preciso entender que teoria e prática são indissociáveis no processo de formação do professor, e:

São, portanto, componentes indissolúveis da —práxis, definida como atividade teórico-prática que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração (VÁSQUEZ, 1977 apud SANTOS, 2016, p. 85).

Como é sabido as instituições precisam cumprir as políticas educacionais e as resoluções para terem o devido reconhecimento no MEC, que estabelece o número

de horas dedicadas ao estágio supervisionado. Sendo assim, como foi proposto, analisaremos o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UEG - Inhumas.

O estágio supervisionado do curso de pedagogia da UEG - Inhumas cumpre com as 400 (quatrocentas horas) estipulada pela legislação, sendo estas dívidas nos quatro últimos períodos do curso. Conforme o PPC do curso:

O estágio na UEG/Câmpus Inhumas orienta-se pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia em vigor, pela Lei que dispõe sobre o estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e conforme estabelece a Resolução CsA nº. 022/2010 que aprova as políticas e regulamenta o estágio supervisionado na UEG, observando a carga horária discriminada na estrutura curricular do curso, com 400 horas de estágio, divididos em 200 h de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil e 200 h de Estágio Supervisionado em Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PPC, 2015, p.64).

Os documentos que norteiam o estágio supervisionado da UEG - Inhumas são: Projeto de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de pedagogia; Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UEG/Inhumas e o PPC do curso, que em relação a teoria e a prática expõe:

A estruturação teórico/prática do estágio centrar-se-á no estudo da escola em sua concreticidade pelos licenciandos na prática pedagógica, com vistas à reorganização do trabalho escolar, discutido e tematizado a partir de diferentes referenciais teóricos, com a participação articulada dos professores-orientadores do Estágio, dos acadêmicos estagiários e da escola campo, com objetivo de pesquisar e apreender a realidade escolar e a partir dessa compreensão elaborar os projetos de trabalhos a serem desenvolvidos nos estágios (PPC, 2015, p.64-65).

Quando se fala na realidade escolar, teoria e prática tende-se a ser naturalmente diferentes. Porém essa relação precisa ser harmoniosa e complementar, pois só assim o professor em formação conseguirá iniciar o processo de construção dos saberes e competências para a docência. Sobre essa complementaridade Souza (2001) descreve:

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade (SOUZA, 2001, p.7).

Em análise do PCC do curso percebe-se a preocupação em levar os discentes a problematizar o trabalho docente através das vivências práticas na

escola campo. Sob a orientação do professor de estágio, os discentes executam as seguintes atividades: estudos; planejamento e desenvolvimento do projeto de trabalho e registro dos trabalhos. O referido documento abrange a importância dos momentos de diálogos com os professores regentes da escola campo. Conforme o pensamento de Pimenta (1997, p.120, apud PPC, 2015, p.65), “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez é fenômeno universal”. Sobre isso Monteiro (2013) descreve:

Dessa forma, é fundamental que o professor compreenda o contexto educativo como um espaço propício a produção e construção de saberes onde pode ocorrer a descoberta de elementos que estão inter-relacionados a prática educativa, como atores ativos, ambiente proveniente de saberes diversos, a possibilidade de ambos os atores interagirem através do diálogo, dentre outros aspectos, ou seja, o fazer docente presente neste lócus propicia a interação e construção de competência e habilidades (MONTEIRO, 2013, p.3).

É preciso considerar que muitas vezes o estágio supervisionado é a primeira experiência em campo dos futuros professores e estes precisam se sentir acolhidos e seguros para as vivências que o ambiente escolar pode proporcionar. Sendo assim a figura do professor de estágio tem grande relevância, pois neste momento a mediação e orientação do professor de estágio é fundamental para que os discentes possam fazer a relação teoria e prática. Sobre isso O PPC do curso expõe:

Os acadêmicos do curso de pedagogia terão o acompanhamento do docente de estágio que se fará presente nas escolas campo, além de encontros de orientação, diálogo e avaliação das atividades. Todas as atividades didático-pedagógicas de aprendizagem profissional serão desenvolvidas sob a responsabilidade e coordenação da Universidade. Como a pesquisa cotidiana gera necessidade de interpretação fundamentada em referenciais teóricos e práticos, os acadêmicos necessitarão de orientação dos professores responsáveis pelas diversas áreas correspondentes ao seu tema de trabalho (PPC, 2015, p.66).

Percebe-se uma parceria entre o professor de estágio, coordenação pedagógica e demais professores do curso para que os discentes possam fazer a relação teoria e prática, esta ação é fundamental para o sucesso do estágio supervisionado. Em relação ao estágio voltado para a educação Infantil o PPC do curso considera:

O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, componente curricular do 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia, com carga horária de 100 (cem) horas por semestre letivo, propõe-se em analisar a organização, a dinâmica, as estruturas administrativas e pedagógicas, as interações entre

professor-aluno conhecimento da instituição e da docência da educação infantil com o intuito de ressignificar as concepções e ações que perpassam cotidianamente nessa etapa da educação básica (PPC, 2015, p.67).

Para que os futuros professores de educação infantil possam interagir com o ambiente escolar propício para essa etapa é necessário que ela já tenha adquirido conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento das crianças, espaço-tempo destinados à educação infantil, habilidades e competências a serem desenvolvidas nas crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Kramer (2006):

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações (KRAMER, 2006, p.17).

Tais conhecimentos sobre as crianças, são adquiridos nos estudos teóricos e ampliados na prática, onde os futuros professores poderão observar, interagir com as crianças e refletir sobre a prática docente. O Projeto de Estágio Curricular Supervisionado (PECS) do curso de pedagogia evidencia no seu texto a importância da relação teoria e prática, considerando que “a correlação teoria-prática-ação transformadora é um movimento contínuo entre saber e fazer, relacionando a investigação científica e o conhecimento de instituições escolares e não-escolares, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão e práxis” (PECS, 2018). Destaca-se também:

O tempo e o espaço do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia do Câmpus Inhumas constituem-se em uma teia de discussões teóricas/vivenciais/reflexivas/propositivas que buscam aproximar o futuro professor de seu campo de atuação profissional com a perspectiva de integrar, ampliar e sintetizar os conhecimentos que são trabalhados ao longo do curso e que por vezes não são percebidos em seu conjunto. Para alcançar tais propósitos busca-se a convergência dos fundamentos de todas as disciplinas do curso em aparato teórico-prático para subsidiar as discussões e proposições no campo da docência (PECS, 2018, p.11).

O Projeto de Estágio Curricular Supervisionado (PECS) do Curso de pedagogia se apresenta como um projeto que adota a perspectiva transdisciplinar, propondo a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Que objetiva “proporcionar aos estagiários a aproximação com o mundo do trabalho docente e o

desenvolvimento de sua formação pedagógica, científica, política, cultural, humana e técnica”. Percebe-se a tendência na relação teoria e prática, quando verifica - se a proposta de aproximação com o mundo do trabalho docente. Sobre isso o projeto de estágio expõe:

A correlação teoria-prática-ação transformadora é um movimento contínuo entre saber e fazer, relacionando a investigação científica e o conhecimento de instituições escolares e não-escolares, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão e práxis. Tem como metodologia a elaboração de projetos de intervenção na realidade escolar após o conhecimento empírico de tais realidades. O estágio é desenvolvido em CMEIS, escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PECS, 2018, p.11).

Assim os estagiários são divididos em turmas de acordo como o número de alunos de forma igualitária e estes devem cumprir o regulamento do estágio.

O Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso (RECS) de Pedagogia da UEG/inhumas é um documento bem técnico, que apresenta um conjunto de regras sobre as condições gerais das atividades no estágio supervisionado. Neste documento é apresentado a finalidade do estágio. Sendo:

- I. preparar para o exercício profissional, com tempo e espaço específicos a partir do quinto período do curso, ou seja, da segunda metade do curso de Pedagogia.
- II. buscar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, privilegiando a elaboração e aplicação de Projetos de Intervenção, desenvolvimento de trabalhos e atividades práticas na escola campo, a fim de que o acadêmico desenvolva habilidades para analisar problemas, necessidades e dificuldades, bem como propor soluções de forma a favorecer-lhe a construção de uma postura investigativa (RECS, 2018).

Nota-se a preocupação em possibilitar ao estagiário vivências práticas nas escolas campos e assim prepará-lo para o exercício profissional. Sendo esta vivência prática citada nos objetivos do estágio. Conforme o Art. 5º do Regulamento:

- O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia tem como objetivos:
- I. criar e proporcionar condições aos acadêmicos de uma oportunidade concreta de imersão, integração e comprometimento com a realidade escolar;
 - II. vivenciar as práticas cotidianas da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando as mesmas, a fim de construir uma prática pedagógica para o desenvolvimento de projeto (s) pedagógico (s) na escola em que se efetua o Estágio (RECS, 2018).

O Regulamento do Estágio do Curso de pedagogia da UEG – Inhumas deixa claro que o estágio supervisionado obrigatório será oferecido no município de Inhumas, “preferencialmente em escolas públicas”.

Entre as ações do estágio apresentadas no regulamento, uma em especial me chamou a atenção: A Mostra de Curtas da Educação Infantil; que é realizada ao final do estágio na educação infantil.

Esse trabalho estrutura-se nessa perspectiva, e é resultado de uma proposta de integração entre os seguintes componentes curriculares: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Mídias e Produção Cultural, do 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. *A Mostra de Curtas da Educação Infantil*, culminância dessa parceria, proporciona refletir as especificidades da docência na Educação Infantil a partir dos registros escritos, fotográficos e audiovisuais dos Projetos de Intervenções realizados nos campos de estágio, bem como projetar a implementação de propostas pedagógicas que materializem a necessária articulação entre teoria e prática, cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas (SANTOS, 2019, p. 83).

Os estagiários vão fazendo registro fotográficos e em vídeos de todo o estágio destinado a educação infantil e no final das 200 horas destinadas a esta etapa da educação básica, apresentam as atividades realizadas durante ao estágio. Estas atividades são na sua maioria direcionadas de acordo com projetos temáticos, envolvendo diferentes temas como ludicidade, contação de histórias, matemática, entre outros. No término do estágio na educação infantil é realizado a Mostra de Curtas da Educação Infantil onde os estagiários apresentam relatos de experiências vivenciadas no estágio. Tal ação foi publicada na Educação no Século XXI - Volume 27 – no Capítulo 9 intitulado: Mostra de curtas da educação infantil: Uma forma de registrar e ressignificar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Tendo como autoras: Lindalva Pessoni Santos; Cláudia do Nascimento; Márcia Aparecida Menezes; Silvana Custódio Pinheiro Melo; Viviane Arantes de Andrade.

O regulamento continua especificando as funções do coordenador e professor de estágio, as atribuições específicas dos estagiários e a forma de avaliação.

Através da leitura e análise dos documentos do curso de pedagogia UEG – Inhumas conclui-se que há uma grande tendência em se fazer a relação ente teoria e prática, percebe-se que a organização curricular busca trazer conhecimentos teóricos prévios para posteriormente serem usados na prática, também fica evidenciado que durante o estágio na educação infantil, os discentes cursam as

disciplinas que perpassam por essa etapa, sendo assim possíveis debates e questionamentos sobre a teoria e ao mesmo relacionar as práticas pedagógicas.

Os documentos relatam a importância de se refletir a prática sob a luz de diversos teóricos, e essa reflexão se tornar ação de transformação do trabalho docente, chegando assim a práxis pedagógica. O projeto de estágio evidencia a importância das vivências práticas na formação dos futuros professores e como o chegar no “chão da escola” é um laboratório para a construção dos saberes e competências para a atuação na educação infantil. Sabemos que a formação em pedagogia é o primeiro passo na formação dos futuros professores, e a partir da conclusão do curso, inicia-se uma nova jornada rumo ao universo da docência, onde o constante estudo teórico, a reflexão sobre a própria prática e as ações realizadas construirão o profissional apto para atuar na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a proposição formativa do curso de Pedagogia da UEG para a docência na Educação Infantil, em particular no que concerne à relação teoria prática. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, onde as crianças iniciam suas vivências educacionais, é fundamental que os profissionais que atuarão nessa etapa recebam uma formação de qualidade.

O tema de formação de professores para a educação infantil advém de meu percurso profissional como professora da Educação Infantil no município de Inhumas-GO. Onde iniciei meus trabalhos docentes antes mesmo de cursar pedagogia, assim ao ingressar o curso de pedagogia na UEG – Inhumas pude relacionar as teorias estudadas às vivências práticas.

O início das atividades na UEG – Inhumas ocorreram no ano 2000 com dois cursos de graduação: Pedagogia e Letras (Habilitação em Português e Inglês). “O Curso de Pedagogia da UEG/ Câmpus Inhumas destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração à docência”. Por muitos anos a UEG - Inhumas foi a única instituição de ensino superior a formar professor para atuar na Educação Básica, atendendo assim vários municípios vizinhos à Inhumas.

Hoje a UEG - Campus Inhumas oferece três cursos de graduação, sendo eles: Pedagogia, Letras e Psicologia e no ano de 2020 teve seu curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, aprovado por meio da Portaria n. 540 de 15 de junho de 2020. A instituição continua formando professores para atuar na educação básica, nas etapas de educação infantil a anos iniciais do ensino fundamental. Sendo que os professores que atuam na educação infantil atenderão crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Apesar de os conceitos de criança e de infância serem próximos, distinguem-se entre si. Nem sempre os adultos trataram as crianças da mesma forma, variando conforme o tempo e a sociedade (LINS *et al*, 2014; FROTA, 2007).

Com a gradual valorização da infância foi acentuando a necessidade de formação de professores para as crianças, e também de se pensar como seria o perfil e a formação do profissional para esta etapa. O professor de educação infantil necessita de conhecimentos teóricos e práticos para a construção dos saberes e

competências para o fazer docente. Na complexidade que envolve o fazer docente, a prática se constitui um momento em que se mobilizam os conhecimentos relacionados às teorias da educação, a partir da compreensão de que a docência se insere em uma realidade social própria. Pode-se dizer que a teoria contribui com o processo, por oferecer a possibilidade de transformação. Assim, quando a teoria subsidia uma nova prática, pode-se dizer que cumpriu sua função prática.

Quanto maior for a relação entre teoria e prática, mais propensa à práxis estará a ação pedagógica. Superar a fragmentação é romper com a concepção dicotômica entre uma e outra dimensão dessa unidade.

Em análise dos documentos da UEG - Inhumas, percebe-se uma tendência pela relação entre a teoria e a prática, pois foi possível averiguar a preocupação em oferecer aos discentes embasamentos teóricos e vivências práticas no ambiente escolar. Fica evidente que a reflexão sobre a prática é essencial para a formação docente, pois é no “chão da escola” que os saberes e competências para a docência vão se construindo.

A tarefa de pensar a formação de professores é muito complexa. Pois o professor além de ter no seu processo formativo sua realização em quanto profissional, também é responsável pela formação das novas gerações. Uma responsabilidade social e política, pois quando pensamos em formação é essencial considerar a formação humana e integral, não somente cognitiva. Para que o professor seja capaz de proporcionar uma formação integral, este também precisa passar por uma formação de qualidade. Sendo assim o tema formação de professores necessita estar sempre presente em debates, pesquisas e políticas educacionais voltadas para a maior qualidade na formação destes profissionais. O curso de pedagogia é o primeiro passo para a docência, sendo imprescindível a formação continuada, para que o professor possa estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 385-406, jul./dez. 2018.
- ALMEIDA, Marília Dejanira Berberick de. **Educação infantil e a formação inicial de professores**: com a palavra, a argumentação. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- ARCE, Alessandra. **A Pedagogia da 'Era das Revoluções'**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- AZEVEDO, Maurício Maia de. **O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. 37f. Rio de Janeiro: TJRJ, 2007.
- BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Adaptações e improvisações: a pedagogia jesuítica nos primeiros tempos do Brasil Colonial. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.1, p. 49-61, jan./abr. 2017.
- BONFATI, Claudete. **O estágio na formação de professores para a educação infantil**: as significações das estagiárias do curso de Pedagogia. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- BRASIL. Assembleia Geral. Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871. **[Lei do Ventre Livre]**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 1967.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil [Constituição de 1988]**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59. Acrescenta [...], e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 1968.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata (ECA)**: 12. ed. Brasília, 1990.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016a.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar

em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2016b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 252/1969**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Documenta, DF, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 02/1969**, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Brasília, DF: 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. _____. **Decreto MEC nº 7.219**, de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.276, de 6 dez 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. _____. Decreto-lei nº 1.190, de 4 abril 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

_____. Introdução. In: BRZEZINSKI, Íria. **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia Rev. do cur. de Ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorenci. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: Histórico, realidade e desafios**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 13, p. 37-46, jan./jun. 2013.

COUCEIRO, Sylvia Costa. Entre ‘anjos’ e ‘menores’: representações sobre a criança nos séculos XIX e XX. In: MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria E. **História da infância em Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. p. 99-108.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, p. 03-17, jul.-dez. 2016.

DAVIDOV, Vasili. *Principais períodos del desarrollo psíquico del niño*. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux; FERNANDEZ, Maria Aparecida Arias. **Uma história da criança brasileira**. Belo Horizonte: Palco, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia, Editora UFG, 2001.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista da Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p.1-13.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ/RJ, ano 7, n. 1, 1º sem. 2007.

GONÇALVES, Taynara Martins Resende. **O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba, MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

INEP. **Apresentação Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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 de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMM, Daniele de Lima. **Política de formação de professores da Educação Básica no Brasil**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

KUHN, Ana Paula. **O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo**. 109 f. Tese (Doutorado em Educação). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-Posições**, vol. 7, n. 3 [21], p. 24-35, nov. 1996.

_____. A educação infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II (Século XIX). p. 68-77. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. p. 469-496. 5. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015b.

LEITE, Lucy. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *In*: Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. **Cadernos do Cedes**, nº 25. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC**: perspectivas docente e discente. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra et al. A construção da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**. ISSN 2011-3080, v. 7, n. 2, p.126-137, jul./dez. 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/1961 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun., 2017.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil**: Estado e infância de 1899 a 1920. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MOREIRA, Marcos Elias. **Universidade Estadual de Goiás (UEG): Agentes, Memórias e Eventos (1999-2006)**. 2007. 180f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set./dez. 2013

MONTEIRO, Adriana Lima. Estágio supervisionado na educação infantil: implicação na formação inicial. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013. MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set./dez. 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Objetivos da Meta 1. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, J.F. *et al.* **Educação Superior em Goiás 1991-2004**. In, INEP, Educação Superior Brasileira: p. 1991-2004, 2006.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos**. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Primeira carta. *In*: SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PICOLLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, jan. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesqu.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** [Livro digital]. São Paulo: Cortez, 2018 (Coleção Docência em formação: ensino superior).

_____. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e. 240001, 2019.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?** 312f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santos, SP: Universidade Católica de Santos, 2020.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, 298p.

SANTOS, Lindalva Pessoni *et al.* Mostra de curtas da educação infantil: Uma forma de registrar e ressignificar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado. In: ANDRADE, Darly Fernando (Ed). **Educação no Século XXI - Volume 27 – Formação Docente/Organização:** Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019. P.82-88.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n° 17, jul. 2011.

SILVA, Francisco; LACERDA, Cecília; SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos. Contribuições do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 137-154, jan./abr. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 227–247. 2018.

SILVA, Lucas Lourenço; ABREU, Irene Silva de; Nascimento, Juvenilto Soares. Formação de professores: teoria, prática e *habitus* professoral no estágio supervisionado. *In*: ANDRADE, Maria Eurácia; ESTRELA, Sineide Cerqueira; SILVA, Irlana Jane. **Políticas e práticas educacionais: dilemas e proposições**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018. p. 11- 30.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p.5-12, set. 2001.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Estágio supervisionado com indícios transdisciplinares na formação de professores. PINHO, M. J.; SUANNO, Marilza V.R.; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, E. Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015e.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro [Discurso proferido durante a inauguração dessa unidade escolar]. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano Desenvolvimento Institucional**. Anápolis - Goiás, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Inhumas - Goiás, 2015.

_____. **Projeto de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia**. Inhumas - Goiás, 2018

_____. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia Da UEG/Inhumas**. Inhumas - Goiás, 2018.

VASCONCELOS, Celso. Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformação. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, nº 1. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed., 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – ACEITE DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

16/11/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000016578814 - Despacho

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

PROCESSO: 202000020013454

INTERESSADO: @nome_interessado_maiusculas@

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

DESPACHO Nº 20/2020 - UNU INHUMAS- 06562

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas-
FacMais

Prezados,

A coordenação Setorial do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, tem ciência e autoriza a pesquisa até o momento intitulada Formação de Professores: Perspectivas no Desafio da Teoria e Prática no Contexto de Educação Infantil, sob responsabilidade da pesquisadora Cláudia de Souza Abdalla, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas - FacMais, orientanda pelo Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação na UEG-Unidade Inhumas. Para isso poderá ser disponibilizado para a pesquisadora o PPC do curso de pedagogia, a matriz curricular do curso de pedagogia e a relação dos projetos de Extensão, entre outros, respeitando o princípio da publicidade.

Sem mais para o momento, reiteramos a satisfação da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Universitária de Inhumas em receber os pesquisadores em educação da Universidade de Inhumas - FacMais.

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS DO (A) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG, ao(s) 16 dia(s) do mês de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO FERREIRA DE ARAUJO JUNIOR**, **Coordenador (a)**, em 16/11/2020, às 13:24, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site

http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?

acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000016578814** e o código CRC **91447015**.

16/11/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000016578814 - Despacho



UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA Qd.14, nº 400 - INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202000020013454



SEI 000016578814

ANEXO C - DECRETO N° 5.181, DE 13 DE MARÇO DE 2000.



GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS
Gabinete Civil da Governadoria
Superintendência de Legislação.

DECRETO N° 5.181, DE 13 DE MARÇO DE 2000.
Vide Lei nº 16.836, de 15-12-2009, art. 1º.

Legenda :

texto em Preto	Redação em vigor
texto em Vermelho	Redação Revogada

Dispõe sobre instituição de unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, nos municípios de Caldas Novas, Minaçu e Itumbara e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais, nos termos do art. 10, Inciso IV, da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o que consta do Processo nº 17752086,

D E C R E T A:

Art. 1º - Ficam criadas as unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás nos municípios de Caldas Novas, Minaçu e Itumbara.

Art. 2º - Ficam criados e autorizados os cursos de graduação abaixo mencionados, nos seguintes campi da Universidade Estadual de Goiás:

I - PEDAGOGIA - Formosa, Goianésia, Pires do Rio, Quirinópolis, Inhumas, Campos Belos de Goiás, Minaçu e Luziânia;

II - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - Anápolis, Cidade de Goiás, Formosa, Jussara, Porangatu, Posse e Santa Helena de Goiás;
- Redação dada pelo Decreto nº 5.231, de 19-04-2000.

~~II - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - Anápolis, Cidade de Goiás, Formosa, Jussara, Porangatu e Posse;~~

III - CIÊNCIAS CONTÁBEIS - Morrinhos;

IV - CIÊNCIAS (Habilitação em Química) - Formosa;

V - CIÊNCIAS (Habilitação em Biologia) - Porangatu;

VI - TECNOLOGIA EM PROCESSAMENTO DE DADOS - Itaberal, Santa Helena de Goiás e Posse;

VII - LETRAS (Habilitação em Português e Inglês) - São Luís de Montes Belos, Inhumas e Campos Belos de Goiás;

VIII - HISTÓRIA - Uruaçu e Itumbara;

IX - ARQUITETURA E URBANISMO, ENGENHARIA (Habilitação em Agrícola), FARMÁCIA E QUÍMICA INDUSTRIAL - Anápolis;

X - CIÊNCIAS ECONÔMICAS - Itumbara;

XI - ADMINISTRAÇÃO (Habilitação em Agronegócios) - Santa Helena de Goiás;

XII - ADMINISTRAÇÃO (Habilitação em Hotelaria e Turismo) - Caldas Novas.

Art. 3º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo, porém, os seus efeitos a 10 de setembro de 1999, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2000, 112ª da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR
Floriano Gomes da Silva Filho
Gilvane Felipe

(D.O. de 16-03-2000)

Este texto não substitui o publicado no D.O. de 16.03.2000.