

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Maria Reis Cestaro

**Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de
Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche**

Juiz de Fora
2019

Patrícia Maria Reis Cestaro

**Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de
Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cestaro, Patrícia Maria Reis .

Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG : desdobramentos para o lugar da docência na creche / Patrícia Maria Reis Cestaro. – 2019.
260 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Formação Docente. 2. Cursos de Pedagogia. 3. Creche. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper , orient. II. Título.

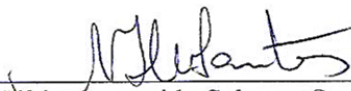
Patrícia Maria Reis Cestaro

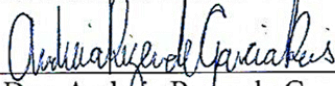
Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG:
desdobramentos para o lugar da docência na creche


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: estão e práticas pedagógicas.

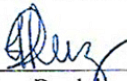
Aprovada em 29 de outubro de 2019.

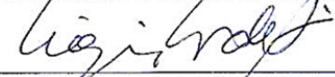
BANCA EXAMINADORA


Dra. Nubia Aparecida Schaper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dra. Andrea Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dra. Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dra. Iza Rodrigues da Luz
Universidade Federal de Minas Gerais


Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*Dedico este trabalho à
Bernardo, Luísa e Loïc,
cúmplices de sonhos e de aventuras reais.*

AGRADECIMENTOS

*Vou te contar
Os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
Fundamental é mesmo o amor
É impossível ser feliz sozinho
O resto é mar
É tudo que eu não sei contar...*

(Tom Jobim)

Como bem poetizou Tom Jobim nessa linda canção “Wave”, realmente é impossível ser feliz sozinho. Aproveito, neste momento, para agradecer afetuosamente a todos e a todas que contribuíram para tornar minha caminhada no doutorado mais fortalecida, leve e iluminada.

A Deus, pela vida, coragem e fé.

Aos meus filhos, Luísa e Loïc, pelas aprendizagens e aconchegos diários, carregados de muito afeto, calor e alegria.

Ao meu marido, Bernardo Ludovic, por seu amor, dedicação, companheirismo. Por ser meu grande incentivador. Por acreditar e apostar no meu potencial. Bem mais que eu...

À minha mãe, por ser uma fortaleza! Muitas partes desta tese foram escritas ao seu lado, num quarto de hospital. Ela tem me inspirado a me sentir mais forte e confiante diante dos desafios da vida.

Ao meu pai, pelas lembranças leves da minha infância.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, pelo carinho, apoio e compreensão das ausências.

À UFJF e PPGE, pela “balbúrdia” provocada em mim, no sentido positivo da palavra. Aprendi e amadureci muito durante essa travessia.

À querida orientadora e professora Núbia, com a qual tive o prazer de compartilhar este trabalho. Por sua relação amiga, carinhosa, sábia e segura. Por sua sensibilidade e generosidade nas palavras e ações. Tenho uma profunda admiração e respeito por você!

Às professoras doutoras Ligia, Elita, Andreia e Iza, pela disponibilidade em compartilhar essa tese, por seus olhares atentos, palavras e contrapalavras carregadas de sentidos e ensinamentos.

Às estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia/professoras das creches, professoras e coordenadoras dos cursos de Pedagogia das Instituições Hortência, Tulipa e Rosa

que compartilharam comigo suas experiências, reflexões e inquietações acerca dos saberes e fazeres no campo da Educação Infantil, especialmente da creche. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível!

Às companheiras do Grupo Licedh, pela alegria do convívio, amizade, compartilhamento de saberes, desafios e esperança de um mundo melhor.

Às parceiras do projeto de pesquisa de Iniciação Científica, pelas relações dialógicas, reflexivas, repletas de aprendizagens. Pela contribuição de vocês durante o percurso da minha pesquisa. Obrigada, Maria Eduarda, Nathália, Juliana e Núbia!

À Geovanna, por ouvir e registrar algumas falas das participantes entrevistadas. Essa ação tem um sentido enorme para a pesquisa.

Ao Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (Sinpro-JF) e ao magistério municipal, pela conquista ao direito da licença remunerada para aperfeiçoamento profissional.

A todas (os) as (os) professoras (es), companheiras e companheiros da Educação que estiveram presentes na minha trajetória profissional, aos bebês e às crianças inseridos nos ambientes de educação-cuidado coletivos, pelos muitos ensinamentos e pela motivação para a procura de saber mais e de lutar pelo direito à especificidade da formação e atuação docente no contexto da creche.

Gratidão!

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante...
(O Pequeno Príncipe – Saint-Exupéry)

Querida fadinha do dente
Sei muito bem que voseis existem. Então sabe a pulseira que você me deu? Ela arrebentou. Você podia concerta.
Um beijo
Luísa

(Bilhete para a fadinha em 10/05/2014 – 7 anos)

__Mamãe, o que você tá fazendo?
__Tô escrevendo a minha tese de Doutorado.
__Pra quê?
__Pra eu virar “doutora”!
__E quem vai ser minha mãe?

(Loïc – 5 anos – diálogo comigo em 26/02/2016)

RESUMO

Este trabalho tem, como objetivo principal, analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades que requer o trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche. O reconhecimento do curso de Pedagogia como lócus da formação de professoras da Educação Infantil, a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), possibilitou-me refletir e indagar: como acontece a formação docente nos cursos presenciais de Pedagogia das instituições privadas de Juiz de Fora para a atuação na Educação Infantil, especificamente na creche? Esta pesquisa qualitativa, com o olhar da perspectiva histórico-cultural, contou com os seguintes procedimentos metodológicos: 1. análise dos documentos curriculares do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora; 2. entrevistas semiestruturadas com as professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo que discutem a Educação Infantil e com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia; 3. grupo focal com a participação de estudantes-egressas desses cursos que atuam/atuavam como professoras nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora; 4. questionário para contextualizar as participantes do grupo focal. Como procedimento de organização, análise e interpretação das falas das participantes do grupo focal, utilizamos os núcleos de significação propostos por W. M. J. Aguiar (2006). A Educação Infantil caminhou no sentido de ser reconhecida em diversas esferas da sociedade, ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas e nas produções acadêmicas. Entretanto, é possível observar, por meio da revisão bibliográfica desta pesquisa, uma carência de estudos sobre a formação de professoras de creche nos cursos de Pedagogia e conseqüentemente, fragilidades nesse processo formativo e da docência dessas profissionais responsáveis pela educação-cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Tais situações foram percebidas tanto nos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia investigados, como por meio das vozes das participantes da pesquisa, somados a outros aspectos que evidenciam a desvalorização docente e o não reconhecimento da relevância desse campo de atuação. Diante da complexidade desse contexto, espera-se que este estudo possa contribuir para (re) pensar os atuais currículos dos cursos de Pedagogia, caminhando na direção da conquista do direito aos saberes e fazeres específicos dessa etapa educacional, bem como para buscar o reconhecimento e a valorização da profissão docente em nosso país.

Palavras-chave: Formação Docente. Cursos de Pedagogia. Creche.

ABSTRACT

This paper aims, primarily, to analyze the curricular structure of the Pedagogy presential courses of the private Higher Education Institutions in Juiz de Fora, taking as focus the specificities required by the teaching work with babies and very young children within the nursery context. The recognition of the Pedagogy course as a locus for preschool teacher training, from the establishment of the National Curriculum Guidelines of the Pedagogy Course (BRASIL, 2006b), allowed me to reflect and inquire: how does teacher training take place in Pedagogy classroom courses of private institutions in Juiz de Fora regarding the acting in Early Childhood Education, specifically in nursery? This qualitative research, looking from a historical-cultural perspective, had the following methodological procedures: 1. analysis of Pedagogy courses curricular documents of the private schools in Juiz de Fora; 2. Semi-structured interviews with the teachers responsible for the subjects/modules that discuss Early Childhood Education and with the coordinators of the Pedagogy courses; 3. focus group with the participation of former students from these courses who work, or used to, as teachers in the affiliated nursery centers of the city of Juiz de Fora; 4. questionnaire to contextualize focus group participants. As a procedure for organizing, analyzing and interpreting the speeches of the focus group participants, we used the Nuclei of Meanings proposed by W. M. J. Aguiar (2006). Early childhood education has moved towards recognition in various spheres of society, gaining visibility in the context of public policies and academic productions. However, it is possible to observe, through the literature review of this research, a lack of studies on nursery teacher training in Pedagogy courses and consequently, the weaknesses in the formative and teaching process of these professionals responsible for the education and care of babies and very young children. We noticed such situations in the curriculum designs of the Pedagogy courses investigated, and through the voices of the research participants, combined with other aspects that emphasize the devaluation of teachers and the non-recognition of the relevance of this field. Given the complexity of this context, we hope that this study can contribute to (re)thinking the current curricula of Pedagogy courses, moving towards the conquest of the right to knowledge and specific skills of this educational stage, as well as to seek recognition and the appreciation of the teaching profession in our country.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy Courses. Nursery.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Representação das disciplinas na matriz curricular da instituição de ensino superior Tulipa	118
Gráfico 2 –	Representação das disciplinas na matriz curricular da instituição de ensino superior Hortência.....	127
Gráfico 3 –	Representação dos módulos na matriz curricular da instituição de ensino superior Rosa	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Número total de trabalhos encontrados em cada base selecionada para esta revisão.....	33
Quadro 2 –	Quantidade de trabalhos encontrados no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com os eixos (A) e (B)	34
Quadro 3 –	Identificação dos trabalhos do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com o eixo (A) Currículo dos cursos de Pedagogia.....	35
Quadro 4 –	Identificação dos trabalhos do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com o eixo (B) Formação específica da professora de creche.....	42
Quadro 5 –	Identificação dos trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT 07), de acordo com o eixo (A) Currículo dos cursos de Pedagogia.....	48
Quadro 6 –	Identificação do trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT 07), de acordo com o eixo (B)	50
Quadro 7 –	Identificação das pesquisas encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de acordo com o eixo (A) - Currículo dos cursos de Pedagogia.....	53
Quadro 8 –	Identificação das pesquisas encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de acordo com o eixo (B) – Formação específica da professora de creche.....	65
Quadro 9 –	Identificação e localização dos trabalhos que focam a análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia considerando a creche	68
Quadro 10 –	Identificação das entrevistadas da pesquisa.....	102
Quadro 11 –	Contextualização das participantes do grupo focal.....	106
Quadro 12 –	Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Tulipa	113
Quadro 13 –	Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Hortência.....	125
Quadro 14 –	Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Rosa.....	133
Quadro 15 –	Impressões do campo.....	141

Quadro 16 – Indicadores do Núcleo 1: formação da professora da creche nos cursos de pedagogia	145
Quadro 17 – Indicadores do Núcleo 2: Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche	159
Quadro 18 – Indicadores do Núcleo 3: Condições identitárias e materiais da docência na/da creche.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos do eixo A produzidos nos três Grupos de trabalho Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.....	47
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos do eixo (B) produzidos nos três grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	48
Tabela 3 – Quantidade de trabalhos dos eixos (A) e (B) encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
Amac	Associação Municipal de Apoio Comunitário
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEPE	Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reforma dos Cursos de Formação de Educadores
CONSU	Conselho Superior
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas
EFoPI	Grupo de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Infância
EI	Educação Infantil
FABESP	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Faced	Faculdade de Educação
FAPITEC	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
GF	Grupo Focal
GP	Grupo de Pesquisa
Grupec	Seminário de grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
Grupegi	Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informática e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Licedh	Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PEI	Professor de Educação Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SCPC	Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches
SE	Secretaria de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

ENTRE MEMÓRIAS E RETALHOS: A EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA PESQUISADORA.....	18
1 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA CRECHE: APONTAMENTOS A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	32
1.1 TRABALHOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS	33
1.1.1 (A) Currículo dos cursos de Pedagogia.....	34
1.1.2 (B) Formação específica da professora de creche	42
1.2 OS TRABALHOS DAS REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped).....	46
1.2.1 Grupo de Trabalho (GT 07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.....	48
1.2.2 Grupo de Trabalho (GT 08) – Formação de Professores.....	51
1.2.3 Grupo de Trabalho (GT 12) – Currículo.....	52
1.3 OS ARTIGOS DA SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	52
1.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes).....	52
1.4.1 (A) Currículo dos cursos de Pedagogia.....	53
1.4.2 (B) Formação específica da professora de creche	65
1.5 REFLEXÕES A PARTIR DO LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS.....	67
2 MUITAS HISTÓRIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES... SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA CRECHE.....	71
2.1 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	72
2.2 O LUGAR DA CRECHE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	82
2.3 PEDAGOGIAS PARA A PEQUENA INFÂNCIA: CAMPO DE CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO	89
3 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	95
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	98
3.2 O CONTORNO DA QUESTÃO DE PESQUISA: A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS E O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	99

3.2.1	Análise documental.....	99
3.2.2	Entrevista.....	100
3.2.3	Grupo focal.....	103
3.2.4	Questionário	106
3.3	OS CAMINHOS DA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	107
4	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?	110
4.1	O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO TULIPA	112
4.1.1	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	112
4.1.2	Disciplinas.....	117
4.1.2.1	<i>Disciplina específica da educação infantil.....</i>	<i>118</i>
4.1.2.2	<i>Disciplinas teóricas e práticas que contemplam a educação infantil.....</i>	<i>119</i>
4.1.2.3	<i>Disciplina de outras áreas do conhecimento que menciona a 1ª infância</i>	<i>123</i>
4.2	O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO HORTÊNCIA.....	124
4.2.1	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	124
4.2.2	Disciplinas.....	126
4.3	O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO ROSA	132
4.3.1	Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia	132
4.3.2	Módulos.....	136
4.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	139
5	DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA/DA CRECHE	144
5.1	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: <i>Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê - Formação da professora da creche no curso de Pedagogia</i>	<i>145</i>
5.2	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: Quando eu entrei na creche todo mundo me falava assim: ah, você vai trabalhar na creche pra trocar fralda, né? Porque tem muita gente com essa fala. E aí você descobre que não é isso – Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche.....	159
5.3	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: Mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço – Condições identitárias e materiais da docência na/da creche.....	174

6	E CONTINUAMOS A REFLETIR SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS.....	185
	REFERÊNCIAS.....	191
	APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas para coordenadoras e professoras	211
	APÊNDICE B – Roteiro para o Grupo Focal	213
	APÊNDICE C – Questionário Aplicado no Grupo Focal	214
	APÊNDICE D – Pré-indicadores e indicadores	216
	APÊNDICE E – Indicadores e núcleos de significação	228
	ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	229
	ANEXO B – Plano de Ensino– Disciplina – Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil.....	230
	ANEXO C – Plano de Ensino – Disciplina Jogos e Brinquedos na Infância.....	233
	ANEXO D – Plano de Ensino – Disciplina - Orientação em Práticas e Projetos na Infância (OPPI).....	235
	ANEXO E – Plano de Ensino – Disciplina - Projeto e Prática de Ação Pedagógica.....	238
	ANEXO F – Plano de Ensino – Disciplina - Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital.....	240
	ANEXO G – Disciplina: Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino nas Creches e Educação Infantil	243
	ANEXO H – Disciplina - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil	245
	ANEXO I – Disciplina - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.....	247
	ANEXO J – Módulo X – Processo Educativo: Corpo, Identidade, Ludicidade .	249
	ANEXO K – Módulo XVIII – Linguagens: Aprendizagem Significativa, Construção e Avaliação do Conhecimento	250
	ANEXO L – Módulo XIII - Encontro de Orientação e Articulação Teoria/Prática.....	252
	ANEXO M – Módulos XIV, XIX, XX, XXIII, XXIV	254

ENTRE MEMÓRIAS E RETALHOS: A EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA PESQUISADORA

Infância
A Abgar Renault
 Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 lia a história de Robinson Crusóé,
 comprida história que não acaba mais.
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
 A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
 Chamava para o café.
 Café preto que nem a preta velha
 Café gostoso
 Café bom.
 Minha mãe ficava sentada cosendo
 Olhando para mim:
 --- Psiu... Não acorde o menino.
 Para o berço onde pousou um mosquito.
 E dava um suspiro... que fundo!
 Lá longe meu pai campeava
 No mato sem fim da fazenda.
 E eu não sabia que minha história
 Era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

(Carlos Drummond de Andrade)

A poesia de Drummond ajuda a iniciar a escrita desta tese. Tarefa complexa de enunciar, para o leitor, a materialidade de um desejo: pesquisar sobre a formação de professoras¹ para a docência na Educação Infantil, em especial, na creche. As vivências da infância do poeta me inspiram a olhar para dentro de mim e a buscar as minhas experiências, que se entrelaçam no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Experiências singulares, fiadas com sentidos, sentimentos, gosto, cheiro, relações, lugares, no fluxo intenso do viver.

A palavra experiência, inevitavelmente, remete à ideia de repetido, vivido, experimentado, a ponto de deixar como herança elementos que permitem atuar de acordo com o passado, com vivências anteriores. Na educação, é comum utilizarmos o termo experiência como sinônimo de *competência*, que sugere a imagem de uma pessoa com conhecimento

¹ Como os documentos oficiais e a maioria dos autores trabalhados neste texto utilizam o termo *formação de professores*, optei por também fazê-lo, ao citar e ao falar da formação docente em geral. Quando me referir às profissionais que atuam na Educação Infantil e nas creches, de que trata esta investigação, utilizo o termo no feminino, visto que elas são maioria absoluta nessa dimensão.

acumulado pelo tempo e pela exposição a uma mesma situação inúmeras vezes. Mas, na contramão do que é usual, interessa-me trazer, aqui, outro sentido para a palavra experiência.

Partirei de uma citação de Jorge Larrosa, porque traz a reflexão de que “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma” (2004, p. 116). Partindo disso, a experiência constitui-se por acontecimentos. Mas acontecimentos que nos atravessam, que nos levam a um lugar diferente daquele em que nos encontrávamos, resignificando-nos, fazendo de cada um de nós alguém diferente de antes de tê-la vivenciado. A experiência nos toca, portanto, nos altera. Para tal, há a necessidade de disponibilidade, de vontade e abertura para o não conhecido, pois não há previsibilidade, não há como definir onde se vai chegar.

Pretendo, envolvida pelas palavras de Drummond e de Larrosa, compartilhar a minha história, revisitando o passado, refletindo sobre o vivido e reconstruindo-o a partir das concepções que tenho no presente. Nesse caminho, busco os retalhos que simbolizam as experiências mais significativas e neles alinhavo as questões que me inquietam e que julgo serem importantes para um aprofundamento acadêmico.

Minha trajetória vem sendo permanentemente tecida em diferentes espaços/tempos, nem sempre lineares, mas que se interpenetram. O diálogo com autores, pesquisadores, professores, professoras, colegas, crianças, escolas, creches, grupos de pesquisa, Secretaria de Educação se constitui nos muitos *retalhos* que, em vários momentos, deram sentido às minhas vivências acadêmicas e profissionais e que, ao se juntarem a outros tantos “retalhos”, foram compondo a trama de uma *colcha* costurada a muitas mãos, que denomino de trajetória pessoal.

Começo, então, a tecer o primeiro retalho da minha colcha narrando a minha formação inicial docente, que acontece no curso de Magistério, em 1987, no mesmo colégio particular em que meus pais me matricularam na Educação Infantil, com 4 anos de idade. Dessa instituição, recordo-me das minhas experiências infantis correndo e brincando no espaço físico externo, rodeado de árvores, flores, areia, brinquedos, casinha de bonecas, lago com peixinhos e viveiro.

Talvez essas vivências, atravessadas por desafios, descobertas, sensações, tenham influenciado no reconhecimento da natureza como elemento constituidor da subjetividade do ser humano, possibilitando-me construir e defender essa prática no espaço/tempo das crianças com quem convivo diariamente na escola de Educação Infantil onde atuo.

Acredito que fiz a escolha pelo Magistério por admirar a profissão e por saber que conseguiria, em um prazo curto de tempo, iniciar uma atividade profissional. Iniciei a docência com aulas particulares que ministrava para várias crianças do Ensino Fundamental de escolas

particulares e públicas. Daquela época, recordo-me do momento histórico de abertura política, com preparações para as eleições diretas que aconteceriam no ano de 1989 e que incentivaram discussões sobre referenciais teóricos críticos que fundamentariam relações pedagógicas libertárias.

Nessa época, a formação docente tinha grande força no nível médio, em cursos de Magistério que se destinavam a preparar professores para atuação de 1ª a 4ª séries. Em Juiz de Fora, o Instituto Estadual de Educação ocupava-se dessa formação, assim como várias escolas privadas. Desse curso, lembro-me de alguns conhecimentos adquiridos para a prática docente referentes à produção de capas de *trabalhinhos* didáticos por mês, de acordo com as datas comemorativas e uso de mimeógrafo, além das disciplinas de Sociologia, Psicologia, Didática e Estrutura que faziam pensar além do vivido na escola, problematizando aspectos subjacentes às práticas escolares. O estágio de observação e prática era feito em pouquíssimo tempo, perfazendo 122 horas, em um total de 3074 horas, conforme consta em meu histórico escolar.

Gatti (2010) menciona que, até 1996, as escolas normais é que assumiam a responsabilidade de promover a formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, a formação de professores deveria acontecer em nível superior, estabelecendo-se um prazo de 10 anos para esse ajuste. O reconhecimento da importância e da necessidade da formação docente em nível superior acarretou pouca demanda pelos cursos de Magistério. Em Juiz de Fora, atualmente, a formação em nível médio acontece em apenas duas escolas estaduais: Instituto Estadual de Educação e Escola Estadual Presidente Costa e Silva.

A inserção no curso de Pedagogia veio tão logo encerrei os meus estudos no Magistério, no ano de 1990, e foi desenvolvida concomitantemente com o trabalho docente, porque fui aprovada em concurso para ser professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Não fiz o curso adicional para formação de professores para a EI, prática comum na época, realizado após o Normal, com duração de 1 ano. Também não cursei disciplina de Educação Infantil e não fiz estágio para essa etapa da educação, por falta de oferecimento no curso de Pedagogia. Ingressei nas minhas atividades docentes, em uma escola de Educação Infantil, que se tornou, naquele momento, um *admirável mundo novo...* Via cartazes do tempo pregados nas paredes das salas e não sabia o motivo, pois achava que poderíamos ver o tempo lá fora. Mas também não questionava. Cumpria exatamente o que as professoras “mais experientes”² me diziam para fazer e o que via das práticas delas. Lembro-me da época da Páscoa, em que uma

² A experiência retratada aqui se refere à primeira ideia trazida no início deste texto.

professora me perguntou se eu já havia confeccionado as orelhas dos coelhos para as crianças usarem. Eu, constrangida, disse que ainda não tinha feito. Ela, então, para me ajudar, deu-me várias orelhas cortadas para eu grampear numa faixa de papelão que seria colocada na cabeça das crianças. Consegui grampear as orelhas viradas para outro lado e lá se foram as crianças para casa com orelhas esquisitas de coelhos.

Com as lentes do presente e olhando para as experiências do passado, fico me interrogando: como as práticas pedagógicas são, muitas vezes, reproduzidas, sem espaço para problematizar os sentidos construídos com/para os sujeitos que delas participam? Como o contexto educacional vai se constituindo, de maneira alienante e alienada para quem nele está envolvido (neste caso, professoras e crianças), a partir de práticas que parecem não serem refletidas, problematizadas? Por que se faz o que se faz? Para que fazemos o que propomos? O cotidiano entendido como espaço-tempo imprevisível onde a vida acontece e se inventam modos de ser e fazer (CERTEAU, 1994) rompe com essa previsibilidade das rotinas e nos incita a ter olhos e ouvidos sensíveis aos sujeitos envolvidos no processo.

É ainda recente a exigência da formação de professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (BRASIL, 2006b). Será que o curso de Pedagogia, ainda hoje, mantém-se distante da atuação na prática? As pesquisas relacionadas aos processos formativos propostos nos cursos de Pedagogia pós-DCNCP têm identificado que a caracterização da educação da criança pequena tem ficado de lado por conta dos processos aligeirados e polivalentes instaurados nesses cursos, como afirmam Drummond (2014), Gatti (2010), Lima (2010), Lizardo (2017), Oliveira (2016), Secanechia (2011), Silva (2011), Vitória (2013).

Avançar nessas discussões significa provocar questões aos cursos de Pedagogia, em prol da consolidação da Educação Infantil como um campo inerente à formação da (o) pedagoga (o). Acredita-se que essa formação dará suporte para atuar de forma comprometida com a educação-cuidado de bebês e crianças pequenas, ao promover possibilidades de conhecer os cotidianos da Educação Infantil em diferentes contextos institucionais, as infâncias e suas culturas.

No último período da faculdade, em 1995, fui indicada para o cargo de direção da escola em que trabalhava, pois a diretora vigente estava prestes a se aposentar e precisavam de uma professora com formação em Pedagogia. Importante ressaltar que, apesar da fragmentação do curso de Pedagogia com a divisão em habilitações, eu tinha noção de que, para atuar como pedagoga, precisava ter um conhecimento ampliado e integral do processo, por isso cursei todas

as habilitações oferecidas à época, tais como: Magistério para o 2º grau, Supervisão/Orientação Escolar, Administração/Inspeção Escolar.

Confesso que essa formação partilhada, mas, ao mesmo tempo, para mim, integral, ajudou-me a ter uma visão mais ampliada da escola. O curso de Pedagogia nessa época destinava-se a formar professores para habilitação específica de Magistério, assim como formar os especialistas em educação – diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Lembro-me de que já havia, nessa ocasião, alguns debates a respeito da reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, para que a docência pudesse ser adotada como princípio fundamental para todos os profissionais da educação, como acontece nos dias atuais, formato que tenho defendido.

Imbuída das minhas experiências docentes, saberes e conhecimentos construídos nas diversas modalidades de formação, busquei trabalhar o aspecto pedagógico como essência da instituição. Estive no cargo de diretora da escola durante quase oito anos, passando, portanto, por três eleições. Saí da direção ao final de 2002, ano no qual a escola recebeu o prêmio do Ministério da Educação (MEC) “*Qualidade na Educação Infantil*” com o projeto “*Faz de Conta*”, destinado a todas as turmas, voltado para a contação de histórias, músicas e artes em geral. O mergulho na escola me instigou a buscar outras paragens, alçar novos voos. Por isso, decidi deixar a administração da escola e buscar o mestrado em Educação.

As vivências como docente e como diretora da escola de Educação Infantil possibilitaram-me reconhecer a necessidade e a relevância da formação continuada. Tornar-se professora (or) é um processo que se desenvolve com o tempo, por meio de estudos, saberes, experiências construídas na prática e reflexões sobre essas experiências em um contexto que permita a investigação e as trocas entre os parceiros. Por melhor que seja a formação inicial, esta não é capaz de atender a todas as necessidades apresentadas pelas situações educativas ao longo da profissão. A (o) professora (or) precisa buscar a ressignificação de seus conhecimentos não só para se atualizar, mas também porque há uma razão mais premente e profunda que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, que se constitui histórico e inacabado.

Tendo essa compreensão, iniciei os meus estudos no curso de mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis. Considero ter sido um espaço importante de construção, desconstrução e reconstrução de saberes. A minha pesquisa, sob a orientação da Professora Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, tinha como objetivo conhecer o projeto de formação continuada de professores, planejado e implementado pela Secretaria de Educação, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, procurando identificar se este contemplava os interesses e as necessidades das professoras de Educação Infantil. Buscava

respostas para os seguintes questionamentos: qual a concepção de formação continuada presente no projeto de formação de professoras da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF)? Que estratégias de formação continuada são planejadas e implementadas pela SE/JF para as professoras de Educação Infantil? Como as professoras de Educação Infantil percebem e avaliam as propostas de formação continuada em relação à contribuição para a atuação profissional?

As indagações e as respectivas respostas do trabalho levaram-me ao entendimento de que a formação continuada é um importante espaço de desenvolvimento profissional e um direito do docente estabelecido na LDB nº 9.394/96 (Art. 67) e que, por conseguinte, deve ser facultada tanto pelos órgãos centrais como pelas instituições educacionais.

Fiquei tão interessada na temática da formação e na atuação como pesquisadora que, no mesmo ano em que terminei o mestrado, ingressei ao Grupo de Pesquisa (GP) Educação, Formação de Professores e Infância (EfoPI)³ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado, até 2010, pela Profa. Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva. Nesse momento, participei do processo de reflexão da prática docente, no próprio ambiente de trabalho.

Na primeira pesquisa do Grupo intitulada: “*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil*”, pude conhecer um pouco o trabalho educativo e institucional de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora. A intervenção, realizada em 2006, teve como objetivo principal possibilitar o processo de reflexão docente por meio da análise da própria ação educativa, levando em consideração a importância desse ato para o desenvolvimento infantil e para a (re) construção de sua prática. Para efetivar esse processo, foram desenvolvidas 12 sessões reflexivas, com a participação de pesquisadoras externas (professoras da UFJF, mestras, mestrandas e bolsistas de iniciação científica) e quatro professoras de crianças de 2 e 3 anos.

Nas sessões, realizadas uma vez por semana, eram discutidas e analisadas ações videogravadas das professoras no cotidiano da creche. Eu participava desse processo juntamente com mais duas pesquisadoras e as professoras. Durante o desenvolvimento das sessões reflexivas, que duravam cerca de duas horas, as crianças ficavam sob a orientação de quatro bolsistas de iniciação científica.

³ A partir de 2011, o Grupo de Pesquisa passou a se denominar Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI). Devido à aposentadoria da Profa. Léa S. Pinto, a Profa. Dra. Ilka Schapper Santos assumiu a sua coordenação.

Todo esse convívio permitiu que as participantes pudessem aprender juntas, em regime de colaboração, as inúmeras possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Aprendi que a professora não se constitui como uma profissional reflexiva sozinha, mas em interação com outras pessoas de seu convívio institucional e de outros lugares. A reflexão pode ser considerada como um processo coletivo. Nas sessões reflexivas, as professoras puderam compartilhar com o grupo como as atividades foram desenvolvidas, analisando-as e discutindo-as, comentando como fora a participação das crianças, o que tinha sido interessante, quais as dificuldades e o que poderia ser ressignificado. Essa discussão coletiva possibilitou uma troca de experiências e ideias entre as participantes do grupo, o que conduziu para a reconstrução da própria prática pedagógica, provocando a ampliação do olhar, ao realizar uma mesma atividade de formas diferentes.

Além dessa, outras intervenções foram desenvolvidas no grupo LEFoPI. Particpei desse grupo durante nove anos. É possível afirmar que, em sua gênese, o GP LEFoPI constituiu-se no hibridismo entre os temas da linguagem, da educação da criança pequena e da formação de professores, sob o signo da perspectiva histórico-cultural. Particpei também algum tempo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi), coordenado pelo Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes, no qual comecei a entender as relações que os bebês e as crianças estabelecem com os espaços, por meio de trabalhos ancorados na perspectiva dos estudos histórico-cultural-geográficos.

Desde a inserção no curso de Doutorado, participo do Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Desenvolvimento Humano (Licedh), coordenado pela Professora Doutora Núbia Schaper Santos, que tem me possibilitado apreender acerca de conhecimentos fundamentados nas experiências de ser e estar, especialmente de bebês e crianças bem pequenas⁴, e também problematizar a formação de professoras para atuar junto a esses sujeitos em espaços coletivos de educação.

Enfatizo que esses grupos tiveram e têm relevância na constituição do meu eu que tem buscado um olhar sensível, afetivo e comprometido com os sujeitos protagonistas da creche, ou seja, os bebês, a criança bem pequena e suas professoras. Ressalto que tenho buscado, ainda, uma atuação mais social e política voltada para a Educação Infantil e seus atores, fazendo parte, como integrante, do Fórum da Educação Infantil – Zona da Mata. São lugares que têm me acrescentado como pessoa e seguem orientando as minhas escolhas.

⁴ De acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), adota-se como classificação etária para os bebês, a idade de 0 a 1 ano e 6 meses e, para as crianças bem pequenas, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade.

A minha relação com as creches conveniadas do município se inicia logo após à minha inserção no primeiro grupo de pesquisa mencionado. Aliás, começa a se intensificar, no âmbito profissional, ao final do curso do mestrado, em 2004, quando fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Em princípio, atuei no Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), orientando e acompanhando o trabalho pedagógico tanto das escolas de Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental, como também na Supervisão das Diretrizes Municipais, auxiliando na produção de documentos oficiais da rede.

No ano de 2009, tardiamente, assisti à celebração do convênio nº 02.2009.002 (JUIZ DE FORA, 2009), entre a Secretaria de Educação (SE) e a Associação Municipal de Apoio Comunitário (Amac), órgão de assistência ao qual as creches estão vinculadas. Esse documento apresentava como objeto a conjugação de esforços com vistas a garantir a transição das creches da gestão da Assistência Social para a gestão da Secretaria de Educação/JF conforme previsto na Lei nº 9.394/96 e pelo decreto nº 6.253/07. O município, através desse convênio, comprometia-se a repassar mensalmente recursos financeiros de acordo com a previsão orçamentária municipal, a orientar e a supervisionar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a promover a formação continuada das profissionais.

O processo de transição das creches para o sistema de ensino gerou tanto expectativas quanto receios para as profissionais das creches, principalmente em relação à sua permanência na função. Por conta de impedimentos legais, não foi possível remanejá-las para a SE e, apesar de o convênio estabelecido com a Amac não ter prazo determinado, ele não era garantia de estabilidade. A situação agravou-se devido aos questionamentos de ações judiciais do Ministério Público Estadual em relação à natureza desse órgão (ZANETTI, 2010).

Em consequência, assistimos a ações de privatização das creches, trabalhos docentes em clima de ansiedade, instabilidade, profissionais desvalorizadas com longa jornada de trabalho, salários baixos, falta de incentivos para a sua formação, gerando grande rotatividade nas creches. Em face desse cenário, muitas dessas professoras estão preferindo assinar contrato com a Prefeitura para serem professoras da rede municipal de Juiz de Fora, posto que o salário e a carga horária de trabalho são bem mais atrativos. Pode-se dizer que há, em Juiz de Fora, um atendimento de Educação Infantil segmentado e com características distintas, por conta da consolidação das creches como uma rede paralela, sem articulação com as pré-escolas do município⁵.

⁵ Esta discussão não é objeto de estudo da tese, porém, ela foi discutida no interior do grupo Licedh a partir dos trabalhos: Araújo e Santos (2018), Araújo, Santos e Rezende (2018) e Santos (2014).

Em 2009, na Secretaria de Educação, foi criado o Departamento de Educação Infantil, que deu origem a três Supervisões, uma delas, a Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches (SCPC). Por conta dos meus estudos sobre creche desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa LEFoPI, fui convidada, em um primeiro momento, a coordenar essa Supervisão, mas preferi, por razões pessoais, fazer parte da equipe de trabalho, composta, inicialmente, por sete pedagogas, que assumiram, como objetivo principal, orientar, realizar o acompanhamento pedagógico nas creches e promover a formação continuada das profissionais.

O desafio da tarefa gerou na equipe sentimento de insegurança, pois não havia conhecimentos aprofundados sobre a educação-cuidado dos bebês e crianças muito pequenas em espaços coletivos. O conhecimento da Educação Infantil estava alicerçado em saberes/fazerem provenientes da pré-escola. Iniciou-se o trabalho, tomando como premissa fundamentações teóricas, observações e diálogos com as profissionais no cotidiano das creches de modo que pudessem contribuir com a nossa atuação no processo de formação. Esses momentos foram se constituindo em encontros pautados por relações harmônicas e conflituosas, mas, sobretudo, carregados de aprendizagens, respeito na convivência e busca de cooperação entre ambas as partes.

A partir de 2010, sob a alegação de dar maior visibilidade e transparência ao processo de ingresso da criança na creche, a SCPC ficou responsável pelo monitoramento das vagas, tendo como base a listagem classificatória feita pelo Centro de Referência de Assistência Social (Cras). Desse modo, acrescentou-se ao trabalho a função de orientar e acompanhar o processo de ingresso e de permanência de bebês e crianças nas creches, autorizando matrículas, transferências e desligamentos.

Dentre as principais ações desenvolvidas pela Supervisão, no período de 2009 a 2013, destaco a proposta de formação continuada em contexto, destinada a todos os profissionais da creche. Essas reuniões eram desenvolvidas com todos os funcionários, uma vez por mês nas unidades, sendo as crianças dispensadas nesse dia. Durante o período da manhã, eles se reuniam com a coordenadora da creche para o planejamento coletivo do mês e, à tarde, novamente com a coordenadora e duas pedagogas da Secretaria de Educação, para discussão dos temas previamente elencados pelo grupo. É importante ressaltar que esse dia de reunião pode ser considerado uma conquista do processo de transição, visto que os profissionais da creche não tinham esse momento garantido no seu contexto⁶.

⁶ A partir de 2013, com a mudança de gestão do município e respectivamente, da Secretaria de Educação, a proposta de formação em contexto foi desativada. A atuação das pedagogas da SCPC passou de caráter pedagógico

A metodologia assumida nesses encontros de formação, nos quais eram abordados assuntos apontados pelo próprio grupo, fundamentava-se no processo de ação-reflexão-ação, havendo a oportunidade de o grupo refletir, analisar, discutir as suas práticas com os pares, dialogar com estudos teóricos e retornar à prática de uma forma ressignificada.

Transitar por diversas creches em Juiz de Fora me fez deparar com um cenário comum às demais cidades brasileiras, infelizmente, qual seja: a formação precária das suas profissionais e suas péssimas condições reais de trabalho, como já fora mencionado, ocasionando práticas ora relacionadas às atividades de higiene e alimentação, além de grandes tempos de espera entre uma e outra, principalmente destinadas aos bebês, ora tendendo a uma inadequação e antecipação de atividades escolarizadas para as crianças de 2 e 3 anos. Tal situação reflete a trajetória da creche, inicialmente vinculada ao órgão de cunho assistencialista e, mais tarde, à educação.

Diante desse contexto, a preocupação com a formação das professoras de creche, materializada nesta investigação de doutorado, anuncia-se pelo reconhecimento do direito do bebê e da criança bem pequena a um acolhimento, pautado, sobretudo, no respeito aos seus direitos, potencialidades, interesses, necessidades e também ao direito de formação de suas professoras, estabelecido na LDB/96, Art. 62 e 67, e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE), estratégia 1.8 da Meta 1 e Meta 15 (BRASIL, 2014).

O trabalho educativo junto aos bebês e crianças bem pequenas apresenta *especificidades*⁷ que precisam ser discutidas e tematizadas como objeto de estudos em diversos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada, na graduação e na pós-graduação. Tendo a professora da creche uma responsabilidade ímpar nesse contexto, é imprescindível que sua formação inicial e continuada seja foco de atenção por parte das políticas públicas, bem como a necessidade da sua valorização profissional, pautada em condições que considerem os aspectos teórico-metodológicos, políticos e éticos. Isso porque a natureza da formação e o conjunto de saberes/fazeres construídos para a docência na creche são ainda um tema recente. Podemos nos interrogar como deve ser a formação, o que precisa a professora saber para sustentar um vínculo de afetividade com os bebês e as crianças, quando e como se inicia uma relação pedagógica com eles, entre outras tantas perguntas.

para administrativo, com visitas esporádicas e burocráticas às unidades. Por conta dessa nova formatação do trabalho, preferi retornar para atuar como professora na minha escola de origem.

⁷ Entendimento de especificidade a partir da definição de próprio, particular, característico, peculiar (ESPECIFICIDADE, 2008-2013). A discussão sobre as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil será apresentada nesta tese no capítulo que trata da formação docente.

Em relação à formação inicial docente, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006) e, mais recentemente, 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 (CNE/CP nº 2/2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia retratam conquistas em relação a documentos anteriores, uma vez que definem que a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil é um dos objetivos do curso de licenciatura em Pedagogia. A mesma legislação afirma que o egresso desse curso deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Art. 5, inciso II). Outra questão merecedora de atenção diz respeito à estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, vindo esta última a se constituir de “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, lúdica, artística, ética e biossocial” (Art. 6º).

O conjunto de todos os documentos legais, assim como as pesquisas que se referem a possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento das crianças revelam que a instituição de Educação Infantil tem que ter uma proposta de educação diferente da escola, requerendo, portanto, da professora que atua nessa etapa conhecimentos específicos.

O compromisso primeiro da Educação Infantil é com a criança, com a infância, em que o brincar, o lúdico, a fantasia, a arte e a imaginação têm papel principal (FARIA, 2005). Como a aprendizagem se manifesta por meio de linguagens próprias à faixa etária, há particularidades nos modos como as crianças aprendem. As práticas pautadas somente na visão dos adultos, sem levar em conta as linguagens, as formas de ser e estar dos bebês e das crianças bem pequenas no mundo, revelam o desconhecimento das possibilidades do universo infantil. Daí decorre a exigência precípua do curso de Pedagogia examinar a forma de realizar o trabalho pedagógico junto a esses sujeitos, a fim de possibilitar uma educação da infância a partir do entendimento de que bebês e crianças são produtoras de cultura e produzidas em uma cultura, rompendo, assim, com a visão de um vir a ser.

Considerando as orientações da legislação, os cursos brasileiros de Pedagogia têm buscado incluir em suas propostas curriculares a formação para a docência na Educação Infantil (ALBUQUERQUE, 2013). Tal alteração permite o contato com saberes que, certamente,

contribuirão para uma melhor atuação profissional. Mas, será que a reformulação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia vem contemplando as especificidades com a faixa etária de 0 a 3 anos? Como fica a atuação da professora junto aos bebês e crianças bem pequenas? Estão sendo trabalhados, no curso de Pedagogia, conhecimentos teóricos e práticos voltados para o trabalho educativo das professoras nas creches? Como?⁸ Estas são as inquietações que constituem esta investigação e que, por sua vez, se associaram às minhas dificuldades recentes diante do trabalho educativo com uma turma de crianças de 3 anos, quando retornei para a escola depois da atuação, durante nove anos, na Secretaria de Educação.

A partir do que foi tecido e dos questionamentos apresentados, o meu desejo tem me levado a querer saber. As provocações se materializam neste estudo no qual espero reverberar a cumplicidade com as práticas e com os atores das creches.

O desejo de saber mais sobre a formação foi intensificado a partir dos dados produzidos de um questionário circunscrito à pesquisa: “*Sentidos e significados sobre a formação do (a) professor (a) das creches públicas no município de Juiz de Fora*”, desenvolvida durante o ano de 2016, pelo Grupo de Pesquisa Licedh/UFJF em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/Faced/UFJF). Essa investigação teve como objetivo construir o perfil do (a) professor (a) que atua em creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG. A primeira etapa foi constituída a partir de uma abordagem quantitativa, por meio de um questionário de escala de resposta psicométrica tipo Likert. Em um universo de 26 creches conveniadas com a prefeitura de Juiz de Fora, com um total de 277 professoras de crianças de 0 a 3 anos, foram respondidos 248 questionários, correspondendo a 89,5% do total. Os dados mostraram que a maioria (55%) das professoras das creches de Juiz de Fora afirmou ter feito o curso de Pedagogia em instituições privadas (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018).

Se as instituições privadas têm sido o lócus responsável pela formação das professoras que atuam nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora, como tem ocorrido esse processo? Destaco, então, como questão da pesquisa a seguinte pergunta: como

A dissertação de Silva (2018), intitulada: “*Formação inicial docente: com a palavra as professoras da creche*”, foi orientada pela professora Núbia Schaper Santos e teve por objetivo compreender como acontece a formação inicial para professores e professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazeres para atuarem com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos. Os dados produzidos e analisados revelaram que houve um aumento quantitativo no número de disciplinas de Educação Infantil no referido curso e que os assuntos pertinentes ao trabalho na creche não devem ficar restritos às disciplinas específicas, mas perpassar a matriz curricular, favorecendo a apropriação dessa primeira etapa e, principalmente, a qualidade do trabalho da professora que está diariamente com as crianças de 0 a 3 anos.

acontece a formação docente nos cursos presenciais de Pedagogia das instituições privadas de Juiz de Fora para a atuação na Educação Infantil, especificamente na creche?

Como desdobramento, formulei o objetivo principal da presente pesquisa: analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas das creches.

A partir daí, para este estudo, alguns objetivos passaram a constituir-se mais especificamente, tais como:

- analisar se a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora propõe conhecimentos teóricos e práticos referentes aos bebês e crianças bem pequenas, voltados para a atuação docente no contexto da creche;
- analisar a produção discursiva das estudantes-egressas das IES pesquisadas/professoras de creches sobre as suas vivências e experiências nos cursos de Pedagogia e contextos das creches;
- compor a análise de como ocorre a formação de professoras que atuam/atuarão em creche a partir do diálogo com as professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil e coordenadoras dos cursos de Pedagogia investigados;
- compreender quais são os saberes/fazer necessários para a atuação no cotidiano da creche a partir das vozes das participantes, do meu olhar e dos teóricos envolvidos nesta pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, desenhei um caminho teórico-metodológico que me permitiu fazer uma análise dos documentos disponibilizados pelas instituições: projetos pedagógicos dos cursos, matriz curricular com as disciplinas/módulos, respectivas ementas e planos de ensino. Para compor os dados, realizei entrevistas semiestruturadas com as professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo⁹ específicos de Educação Infantil e com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia. Além disso, organizei um grupo focal com a participação de cinco estudantes-egressas desses cursos e que também atuam/atuaram nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Para analisar os dados produzidos, construí três núcleos de significação a partir da perspectiva teórico-metodológica de W. M. J. Aguiar

⁹ Uma IES pesquisada se apresenta com uma estrutura curricular organizada em módulos, a qual será mais bem explicitada no capítulo 4 desta tese.

(2006); W. M. J. Aguiar e Ozella (2013); W. M. J. Aguiar, Soares e Machado (2015). A realização de algumas ações foi fundamental nesse processo, a saber: leitura flutuante; levantamento de pré-indicadores; construção de indicadores/conteúdos temáticos e núcleos de significação.

Nesse percurso, apresento a organização dos capítulos desta tese: o primeiro capítulo é composto do levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil, no período de 2007 a 2017, que dialogam com esta investigação. O segundo capítulo busca refletir sobre a trajetória da Educação Infantil no país e o processo de formação docente para a atuação no contexto da creche. O terceiro capítulo indica o percurso metodológico que trilhei. No quarto capítulo, revelo os olhares acerca da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, a partir do contato com os documentos oficiais das IES privadas de Juiz de Fora. No quinto capítulo, encontro-me com as participantes desta pesquisa, momento imprescindível no processo, e apresento a análise dos núcleos de significação. Ainda nesse capítulo, busco compor esse encontro trazendo as vozes das professoras das disciplinas/módulo específicos da Educação Infantil e das coordenadoras dos cursos de Pedagogia. Nas considerações finais, continuo a refletir sobre os currículos dos cursos de Pedagogia das IES privadas pesquisadas. São retomados alguns pontos discutidos ao longo da tese, junto à proposta de ampliação das reflexões, tendo como intenção buscar caminhos possíveis para uma formação e atuação docente digna e comprometida com os direitos dos sujeitos envolvidos no contexto da creche.

Os retalhos fiados e alinhavados por minhas experiências, inquietações, problematizações acerca da formação da professora de Educação Infantil, em especial da creche, desenharam-se na tese. A partir da produção deste trabalho, é possível (re) afirmar a concepção de bebê, criança e infância que tenho defendido ao longo da minha constituição como professora. Uma concepção pautada no direito de viver o tempo da infância em espaços coletivos de educação-cuidado formal que possibilite ao sujeito brincar, interagir, imaginar, fantasiar, desejar, observar, experienciar, descobrir, narrar, questionar, fruir e construir sentidos sobre a natureza, sobre a sociedade, produzindo, cultura. Aos bebês e crianças bem pequenas da creche, não deve ser negligenciado o direito de aprender com os seus pares e adultos, criando condições para a leitura, interpretação e questionamento do mundo que os rodeia.

1 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA CRECHE: APONTAMENTOS A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e, assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado.

(Madalena Freire)

Este capítulo tem o propósito de trazer para o (a) leitor (a) uma revisão bibliográfica relativa ao tema com a intenção de conhecer os estudos desenvolvidos sobre a formação de professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia, de modo especial, em relação à faixa etária de 0 a 3 anos. Além disso, o levantamento ajudou no contorno da questão da pesquisa, sinalizando em que medida este estudo pôde avançar na discussão sobre a docência na/para a Educação Infantil.

A revisão bibliográfica tem como finalidade auxiliar no mapeamento de estudos, pesquisas e/ou produções acadêmicas referentes a um determinado tema. Possibilita a percepção e o entendimento da totalidade e das particularidades, além de oferecer um parâmetro quantitativo, auxiliando o pesquisador a verificar as demandas e as lacunas existentes (FERREIRA, 2002).

Foram consideradas as publicações em um recorte de dez anos (2007-2017). A escolha do período inicial justifica-se por se iniciar exatamente um ano após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), o que me pareceu um tempo razoável para que pudessem acontecer estudos e pesquisas sobre os impactos da formação docente, levando-se em consideração esse documento oficial.

Para realizar a busca, foram utilizadas as palavras-chave: formação inicial, formação de professores, cursos de Pedagogia, creche, nas seguintes fontes de pesquisa:

- Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupecí)¹⁰;
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente os Grupos de trabalho 07- Educação Infantil; 08- Formação de Professores e 12- Currículo;
- *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*;

¹⁰ O Grupecí é um seminário de âmbito nacional que agrega pesquisas oriundas de grupos de pesquisas com temática específica no campo das Infâncias e Educação Infantil.

- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para esta revisão, foram priorizados os trabalhos que discutem o currículo dos cursos de Pedagogia e as especificidades para a atuação junto aos bebês e crianças bem pequenas, considerando a formação da professora da creche. Esse critério se fez em função da proximidade com o objeto da pesquisa referenciado anteriormente.

É necessário pontuar que, mesmo que as discussões não abordem a creche particularmente, são estudos fundamentais para apresentar um panorama geral de como a Educação Infantil vem sendo pensada e trabalhada nos cursos de Pedagogia. Por outro lado, podem revelar a necessidade de mais estudos direcionados para educação de bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos.

No Quadro 1, a seguir, pode-se verificar a quantidade de trabalhos encontrados referentes à temática central desta pesquisa:

Quadro 1 – Número total de trabalhos encontrados em cada base selecionada para esta revisão

Base	Trabalhos encontrados
Grupecí	22
Anped	GT 07: 05/ GT 08: 0/ GT 12: 0
SciELO	0
Capes	21
Total	48

Fonte: Elaborado pela autora

Os trabalhos foram organizados em dois eixos: (A) Currículo dos cursos de Pedagogia e (B) Formação específica da professora de creche. Os eixos estão em consonância com os objetivos do trabalho. Os trabalhos serão apresentados em ordem crescente, considerando o ano de sua publicação e por sítios de busca específicos.

1.1 TRABALHOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

O Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupecí) se consolidou nacionalmente como um evento científico que congrega pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças

e suas infâncias. Promovido a cada dois anos, teve início na Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), com segunda edição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010), terceira na Universidade Federal de Sergipe (2012), quarta na Universidade Federal de Goiás (2014) e quinta edição na Universidade de Santa Catarina (2016). Os trabalhos, portanto, originam-se dos anos de 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016.

Importante registrar que, até a finalização desta tese, não tinham sido publicados, ainda, os textos completos do evento realizado em 2016. Diante dessa situação, ressalto que as reflexões foram tecidas a partir da leitura dos resumos.

As produções apresentadas nas cinco edições do Grupecí, conforme o período e a proximidade com o tema da presente pesquisa foram as seguintes:

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com os eixos (A) e (B)

Eixos	Quantidade de trabalhos
(A) Currículo dos cursos de pedagogia	14
(B) Formação específica da professora de creche	8
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

1.1.1 (A) Currículo dos cursos de Pedagogia

Dos 14 trabalhos encontrados no eixo A, 10 discutem a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, considerando a formação da professora de EI, estando, portanto, muito próximos ao objeto desta pesquisa e, por isso, serão priorizados. Os outros quatro estudos destacam a importância do estágio na EI como momento de refletir sobre a teoria e pensar a prática dialeticamente.

Para uma melhor organização, é possível visualizar, no quadro a seguir, os trabalhos que dizem respeito ao currículo dos cursos de Pedagogia e suas indicações de título, autoras, instituição e ano de publicação.

Quadro 3 – Identificação dos trabalhos do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com o eixo (A) Currículo dos cursos de Pedagogia

Eixo A - Currículo dos cursos de Pedagogia			
Título	Autoras	Instituição	Ano
1. Tendências e Perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	Kiehn	UFSC	2008
2. A Educação Infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância	Canavieira <i>et al.</i> ,	Unicamp	2010
3. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG	Martins e Barbosa	UF G	2010
4. A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia	Santos	UFBA	2012
5. Formação de Profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação	Cavalcante e Haddad	UFAL	2014
6. O que dizem, o que fazem, como tratam sobre o brincar e o corpo os estudantes de Pedagogia/Educação Infantil: passos iniciais de uma investigação	Camargo	UEPG	2016
7. Ressignificando o processo de formação docente	A. M. L. Azevedo e Viana	UFS	2016
8. A “Infância como conteúdo formativo” no curso de Pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades	Quinteiro <i>et al</i>	UFSC	2016
9. Formação docente e representações sociais: o que dizem os acadêmicos de Pedagogia da UFS sobre criança, infância e Educação Infantil?	A. M. L. Azevedo	UFS	2016
10. Formação inicial de professores (as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate	Macário <i>et al</i>	UFJF	2016
11. Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em Educação Infantil	Santos <i>et al</i>	FEUSP	2008
12. Formação do Professor para a Educação Infantil: estágio supervisionado como contexto	Melo e Lopes	UFRN	2012
13. Estágio supervisionado em Educação Infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na Educação Infantil	Melo	UERN	2012
14. O estágio supervisionado e os saberes docentes para a Educação Infantil	Bonfati e Schlindwein	UFSC	2016

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar o quadro, é possível afirmar que os trabalhos se concentram na região Nordeste (6), seguida pela região Sul (4); Sudeste (3) e Centro-Oeste (1).

Um dos aspectos de relevância no exame dos trabalhos selecionados para esta pesquisa diz respeito ao lugar da EI nos cursos pesquisados. O tema tem se fortalecido cada vez mais, principalmente após o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica e também a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b), que determinam o curso de Pedagogia como o lócus da formação da professora para exercer funções de magistério na Educação Infantil, dentre outras etapas educacionais.

Pode-se ainda considerar um avanço no debate acadêmico o aumento das produções do Grupecí que tratam da formação de professores para atuar junto às crianças de 0 a 5 anos, referentes ao ano de 2016.

No trabalho *“Tendências e Perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente”*, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Crianças e Educação: concepções sociopedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos (CRIE/UFSC), Kiehn (2008) apresenta um recorte da sua pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi conhecer como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil se constituem enquanto espaço de formação também de professoras de Educação Infantil. A partir do levantamento das matrizes curriculares e ementas das disciplinas, através das informações disponíveis nos sites de 16 instituições, a pesquisadora concluiu que, nos cursos de Pedagogia, há uma predominância da formação para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, permanecendo, em uma posição de segunda ordem, a formação da professora da EI, “o que representa de modo geral o entendimento e o lugar de importância concebida à formação de professores que atuam junto à educação das crianças pequenas dentro do universo acadêmico” (KIEHN, 2008, p. 13). Apesar de encontrar a presença marcante da lógica do Ensino Fundamental nos cursos analisados, a autora destaca um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem a educação das crianças pequenas e avanços em relação à formação docente para a Educação Infantil com a incidência de disciplinas específicas. Tal fato revela um reconhecimento das singularidades e peculiaridades da criança pequena nos cursos de Pedagogia.

A prioridade do Ensino Fundamental na formação dos cursos de Pedagogia também é mencionada no trabalho de Canavieira *et al.*, (2010): *“A Educação Infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância”*, desenvolvido no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação

Sociocultural (Gepedisc/Unicamp). No texto, as autoras objetivam articular três pesquisas que abordam políticas públicas para a Educação Infantil, a Sociologia da Infância e os desafios da formação de professoras para a EI no curso de Pedagogia. Na pesquisa, que discute a formação docente para a EI, observou-se que há uma lacuna entre os conhecimentos requeridos para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos, especialmente as crianças de 0 a 3 anos, e a formação destinada às professoras e professores da Educação Básica nos cursos de Pedagogia. Reconhece-se que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), embora os conhecimentos comecem a sofrer alterações, a maioria dos conteúdos curriculares continua discutindo a escola e o Ensino Fundamental, sem estabelecer diálogos com a EI. As autoras destacam a relevância de estudos que abordem a relação entre a Educação Infantil e a formação docente no curso de Pedagogia e consideram de extrema necessidade construir uma Pedagogia para a Infância (ROCHA, 2001).

Martins e Barbosa (2010) produzem o texto: “*A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG*”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Gepied/UFG). Nesse trabalho, é apresentada a pesquisa que teve por objetivo investigar o lugar da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFG, sob a ótica dos discentes. Apesar de a pesquisa ter enfatizado uma instituição específica, algumas questões dialogam com a maioria das pesquisas realizadas sobre o tema. A partir de questionários respondidos pelos estudantes do curso de Pedagogia, as pesquisadoras puderam concluir que as discussões referentes à EI ocorrem de forma isolada, em apenas algumas disciplinas do curso. Tal fato indica que o curso não possibilita ao pedagogo a compreensão das especificidades da atuação junto à criança pequena.

O trabalho “*A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia*”, cuja autoria é de Santos (2012), inserido no contexto da Faced/UFBA, tem por objetivo compreender como as concepções de infância são percebidas por estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Salvador. De acordo com a autora, essa situação possibilitou aos estudantes relatarem as suas experiências enquanto sujeitos que vivem a infância. Conforme ilustra: “falar e escrever sobre a infância é também falar de si e sobre si, é falar sobre o vivido e o não vivido” (SANTOS, 2012, p. 8). No entanto, quando a pesquisadora busca conhecer como a infância tem sido tratada nos cursos de Pedagogia, a fragilidade encontrada não é diferente de outras instituições: os componentes curriculares direcionados aos estudos da infância e Educação Infantil apresentam-se reduzidos e insuficientes para possibilitar aos estudantes a construção e o aprofundamento de conhecimentos sobre infância, criança,

educação, cuidado, brincadeiras, interações, proposta pedagógica, dentre outros que são necessários a uma prática junto às crianças da Educação Infantil.

Em “*Formação de Profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação*”, Cavalcante e Haddad (2014) apresentam um recorte da sua dissertação de mestrado que teve como objetivo principal investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior expressa nas teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. As pesquisas selecionadas tiveram como objeto de estudo a formação inicial no curso de Pedagogia, partindo da análise dos documentos estruturantes dos cursos. Dessa forma, buscou-se compreender que concepções a respeito da formação da professora da EI estão presentes nessa estrutura organizacional. Um aspecto convergente nesses estudos, afirmado pela maioria das pesquisas selecionadas, é a predominância de um modelo inadequado à EI na estrutura dos cursos analisados. Outras considerações foram tecidas ao final do trabalho, a saber: ênfase do modelo escolar na formação do profissional da EI; ausência dos aspectos lúdicos, didatização dos jogos e das diversas linguagens artísticas; prioridade na sistematização dos conteúdos escolares; sistematização do trabalho pedagógico com foco na sala de aula, evidenciando a presença de práticas escolares nas instituições de EI do país; número incipiente de disciplinas específicas de EI; no que diz respeito às disciplinas não específicas, estas não contemplam, nem reconhecem esta etapa da educação; formação para a atuação na EI restrita a um período mínimo do curso; falta de diálogo entre os campos disciplinares de tradição nas universidades, (re) produzindo realidades estanques e fragmentadas na formação do profissional da EI; desconsideração da criança histórica, social, que produz cultura e se constrói imersa na cultura que a cerca pelas disciplinas que trabalham os fundamentos da educação e as que discutem as metodologias nas diversas áreas do conhecimento.

Camargo (2016), no trabalho “*O que dizem, o que fazem, como tratam sobre o brincar e o corpo os estudantes de Pedagogia/Educação Infantil: passos iniciais de uma investigação*”, apresenta uma pesquisa em andamento de doutorado em Ciências de La Educación da Universidad Nacional de La Plata Ar, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil (Gepeedi-UEPG). Assume como questão principal a atuação do curso de Pedagogia a partir das discussões sobre a criança e suas necessidades corporais e brincantes. Como proposta para a estruturação da pesquisa de campo, a pesquisadora anuncia a análise das ementas das disciplinas que se referem à criança, à ludicidade e à Educação Infantil, com o propósito de identificar a presença (ou não) de abordagens sobre brincar/corpo/movimento, assim como a fundamentação do referencial teórico e entendimento

por meio da fala dos acadêmicos. Como resultados parciais, Camargo (2016) revela que há a identificação por parte dos estudantes, de uma disciplina que contempla as discussões sobre o brincar, corpo e movimento. Pelos diários de bordo dos estagiários é possível perceber os seus olhares em relação ao brincar, ainda que sejam para relatar algumas defasagens.

O trabalho “*Ressignificando o processo de formação docente*”, de A. M. L. Azevedo e Viana (2016), integra a proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Geped/UFS), articulado à linha de pesquisa Formação de professor: memória e narrativa. Apresenta como objetivo analisar as disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe que auxiliem no fortalecimento da docência na EI. Considera-se que esse estudo possa contribuir para repensar o currículo da instituição pesquisada, fundamentado em uma perspectiva crítica e processual, assumindo como foco uma formação condizente com as novas orientações normativas, demandas sociais, culturais e políticas que requerem dos professores-formadores uma atenção para as questões voltadas para o exercício da profissão docente diante do desejo da inclusão e valorização da diversidade.

A “*Infância como conteúdo formativo no curso de Pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades*”, de autoria de Quinteiro *et al.*, (2016), insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (Gepiee/UFSC) e revela o resultado de uma dissertação de mestrado defendida em 2016 que tem como objetivo analisar o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no que diz respeito à infância como conteúdo formativo. As autoras anunciam que o estabelecimento da infância como conteúdo formativo do curso de Pedagogia vai além da abordagem de questões relativas à criança. Remete ao entendimento de outro modo da própria sociedade, exigindo uma postura revolucionária, ética, que estabeleça coerências entre ser, saber, fazer e saber fazer docente. Diante dessa perspectiva, urge um modelo de formação docente pautado na construção de uma sociedade humana e democrática de fato, comprometido com o direito à infância, especialmente, na escola. O trabalho indica a necessidade de se fazer uma revisão dos conteúdos curriculares dessa formação universitária de modo a assumir um compromisso com a formação humana das novas gerações.

O trabalho “*Formação docente e representações sociais: o que dizem os acadêmicos de Pedagogia da UFS sobre criança, infância e Educação Infantil?*”, de A. M. L. Azevedo (2016), circunscrito ao Grupo de Pesquisa Criança, Infância e Educação Infantil (GEPCIE/UFS), busca compreender como os futuros pedagogos constroem a ação docente junto às crianças de 0 a 5 anos no decorrer de sua formação inicial, a partir da análise de suas representações referentes à criança, infância e Educação Infantil. Trata-se de um recorte da

análise de resultados de uma pesquisa do Pibic/Fapitec, desenvolvida no período de 2015/2016, envolvendo 120 graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia da UFS. De acordo com a pesquisadora, o conhecimento e a análise dos significados atribuídos pelos acadêmicos em relação ao curso possibilitaram uma visão mais atenta e criteriosa para o processo educativo e de formação que o curso oferece, além do estabelecimento em seu colegiado da necessidade de sua reestruturação.

O último trabalho desse eixo intitula-se “*Formação inicial de professores (as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate*”, de Macário *et al.*, do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano (Licedh), inserido na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O trabalho, que apresenta discussões sobre a pesquisa “*Por onde andam os bebês e crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas IFES mineiras*”, tem como objetivo principal compreender como acontece a formação inicial dos estudantes de Pedagogia das instituições federais de Minas Gerais para atuarem na Educação Infantil, especificamente com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Estudos dessa natureza são fundamentais para a promoção do diálogo entre a formação de professoras e a necessidade de construtos teórico-práticos para atuação com bebês e crianças pequenas. Tratar de formação docente para essa faixa etária ainda é algo recente. Portanto, a investigação torna-se um importante recurso para (re)pensarmos os atuais cursos de Pedagogia, tendo em vista a reflexão/problematização dos saberes/fazer necessários para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em creches e instituições de educação coletivas.

A seguir são apresentados os estudos que abordam os estágios.

“*Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em Educação Infantil*”, de Santos *et al.*, (2008), é vinculado ao Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Esse trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre o estágio no curso de Pedagogia em relação aos impactos na construção da prática docente do profissional em formação. A partir de um trabalho coletivo formado por pesquisadores, professores convidados, graduandos e profissionais de instituições de Educação Infantil que recebem os estagiários são articulados saberes, crenças e referencial teórico com foco na prática reflexiva. O grupo tem como eixo de trabalho a formação em colaboração. O estágio, desenvolvido sob orientação e supervisão dos próprios professores do curso, assume um papel de instrumento para o conhecimento da realidade escolar, com suas demandas e necessidades, possibilitando ao futuro docente tomar contato com o funcionamento da instituição e demais atores protagonistas da ação educativa.

Nessa perspectiva, os graduandos assumem a condição de colaboradores, o que faz romper com o mito de estagiário crítico do trabalho realizado na instituição ou daquele que se torna um simples auxiliar do docente. O estágio proposto configura-se de forma mais significativa e como possibilidade de reflexão.

O trabalho de Melo e Lopes (2012), intitulado “*Formação do Professor para a Educação Infantil: estágio supervisionado como contexto*”, vinculado ao PPGED/ UFRN, também discute a importância do estágio em Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, revelando que o tema ainda é pouco pesquisado, diante das especificidades da Educação Infantil. Conforme mencionam as autoras, o estágio constitui-se de um momento fundamental da formação inicial, uma vez que propicia aos estudantes iniciação na prática pedagógica. Nesse sentido, há uma “[...] aproximação, com muitos desafios, riscos e encantos do fazer educar-cuidar cotidiano junto a crianças pequenas” (MELO; LOPES, 2012, p. 25). Faz-se necessário compreender o estágio como um momento de refletir sobre a teoria e pensar a prática dialeticamente, opondo-se da visão de mera instrumentalização técnica.

O outro trabalho de Melo (2012), “*Estágio supervisionado em Educação Infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na Educação Infantil*”, vinculado à CAP/UERN, apresenta uma investigação do estágio supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia de uma instituição da região norte do Brasil. Traz à tona, mais uma vez, a configuração do estágio como elemento fundamental de aprendizagem e reflexão crítica dos conhecimentos pelos futuros docentes. Há o entendimento do estágio supervisionado com uma dimensão de mutualidade, ao considerar que os sujeitos que ensinam e que aprendem fazem parte do mesmo processo de formação, construção, (re)criação, coprodução de conhecimentos não dados, mas que são construídos mediante as condições e as situações reais em que se encontram. Nesse contexto, o estágio pode ser considerado como uma oportunidade de experienciar condições em que o estagiário se torna autor de sua própria prática.

“*Estágio supervisionado e os saberes docentes para a Educação Infantil*”, de Bonfati e Schlindwein (2016), inserido no Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (Nupedoc/UFSC), refere-se a uma pesquisa que tem como objeto de estudo o modelo de estágio curricular obrigatório de uma universidade comunitária localizada no sul do país. Apresenta como objetivo principal compreender, a partir das estudantes do curso de Pedagogia, os sentidos e os significados dos saberes da docência para a Educação Infantil. O estágio, considerado como elemento curricular obrigatório para a formação, assume o papel de possibilitar a discussão e a construção de um conjunto de conhecimentos acerca das crianças pequenas e da docência nessa etapa da educação. Espera-se, com esse estudo, a ampliação dessa

discussão, de modo a contribuir com a formação de professoras de Educação Infantil, em nível universitário.

1.1.2 (B) Formação específica da professora de creche

Em relação ao segundo eixo, foram encontrados oito trabalhos. Vejamos quais são no quadro a seguir:

Quadro 4 – Identificação dos trabalhos do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, de acordo com o eixo (B) Formação específica da professora de creche

Eixo B: Formação específica da professora de creche			
Título	Autoras	Instituição	Ano
1. Arranjo espacial no berçário e o desenvolvimento de bebês na creche: uma questão relevante na formação do educador da infância	Moreira	UERJ	2010
2. Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu	Queiroz	UFRRJ	2012
3. Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos	Seabra e Santos	UERJ	2014
4. Entre as montanhas e o mar, políticas para a infância carioca	Savaget <i>et al.</i> ,	UERJ	2014
5. Pedagogia para a infância e especificidades da docência	Rocha <i>et al.</i> ,	UFSC	2016
6. Desenvolvimento de bebês: o que sabem os educadores	Seabra	UERJ	2016
7. Ética e alteridade na pesquisa com professores de bebês	Guimarães, Arenhart e Santos	UFRJ	2016
8. Dilemas e perspectivas sobre a formação do (a) professor (a) que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora	Silva <i>et al.</i> ,	UFJF	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que os trabalhos inscritos no eixo B se concentram na região sudeste (7), tendo sido localizado um (1) na região sul.

Pode-se dizer que o trabalho de Moreira (2010), intitulado “*Arranjo espacial no berçário e o desenvolvimento de bebês na creche: uma questão relevante na formação do educador da infância*”, revela também lacunas na formação dos educadores da infância, quando

menciona a pouca exploração a respeito da importância do planejamento dos ambientes da creche em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Esse trabalho, que apresenta um recorte da pesquisa de doutorado, vinculada à Linha de Pesquisa “*Infância, Juventude e Educação*” (PROPED/UERJ), tem, como objetivo, analisar dois arranjos espaciais no berçário de uma creche e seus efeitos no desenvolvimento infantil. No texto, discute-se o espaço como componente fundamental de qualidade da Educação Infantil e a necessidade de um planejamento cuidadoso deste, contribuindo tanto para o desenvolvimento dos bebês quanto para a prática pedagógica, favorecendo, assim, a participação dos envolvidos nesse processo.

O trabalho “*Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu*”, de Queiroz (2012), inserido no Grupo de Pesquisa Educação da Infância até 10 anos (GRUPIs), circunscrito no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento à época. Tem como objetivo discutir as possibilidades de relação entre teoria e prática, analisando o Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil de um município do estado do Rio de Janeiro. A autora considera que a LDB/96 se configurou um grande marco, ao reconhecer a educação de crianças de 0 a 6 anos como primeira etapa da Educação Básica, além de reforçar a qualidade do atendimento no que se refere à formação docente. Entretanto, aponta que, nesse contexto, a especificidade da EI desaparece, no que tange às exigências de formação do professor, ao integrá-la no mesmo âmbito do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Outra questão importante sobre a formação de professores mencionada pela autora é que, conforme pesquisas, ainda não há 100% da qualificação mínima, em nível médio, estabelecida na LDB/96 nas redes de educação do país, principalmente quando se remete às professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Diante dessa perspectiva, a pesquisa tem revelado a importância de analisar e refletir sobre o impacto que a formação do Proinfantil tem causado na formação dos professores- participantes e nas instituições em que atuam, levando em consideração a relação teoria e prática nessa dimensão reflexiva.

“*Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos*”, de Seabra e Santos (2012), foi desenvolvido em parceria, junto ao Departamento de Estudos da Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. O trabalho refere-se ao projeto de pesquisa: “*Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês*” e tem, como objetivo principal, investigar o nível de conhecimento de educadores de bebês e crianças de até 2 anos sobre o seu desenvolvimento. No trabalho, as autoras evidenciam as interações sociais como sendo elemento crucial para o desenvolvimento infantil. Destacam a importância das

práticas docentes na creche, uma vez que se torna cada vez mais precoce, em nossa sociedade ocidental, a inserção de bebês nessa instituição educativa. Nesse contexto, indicam a necessidade de os educadores terem conhecimentos sobre o processo de maturação biológica da criança, como esta influencia e é influenciada pelo ambiente físico e social, além de compreender as diferentes formas de desenvolvimento. Diante dos resultados parciais da pesquisa, considerando que o desenvolvimento amplo do bebê requer um conhecimento aprofundado, as autoras afirmam que se torna fundamental um olhar mais atento ao currículo e às disciplinas de desenvolvimento nos cursos de formação de educadores.

Savaget *et al.*, (2014), com o trabalho “*Entre as montanhas e o mar, políticas para a infância carioca*”, apresentam as pesquisas sobre políticas públicas locais de Educação Infantil, desenvolvidas no período de 2011 e 2014, inseridas no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão (NEI:P&E), da Linha de Pesquisa “*Infância, Juventude e Educação*” (Proped/UERJ). As autoras buscam traçar o perfil das creches públicas do estado do Rio de Janeiro no que se refere à quantidade de instituições, crianças matriculadas e professores de Educação Infantil. Também discutem a formação da professora da creche, quando trazem para a discussão a criação de um cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), pela prefeitura do município do Rio de Janeiro, no ano de 2005, com a exigência apenas da formação no Ensino Fundamental completo, contrariando, assim, a proposta da LDB/96. Ao longo do tempo, os AAC incorporaram o quadro de apoio nas creches e um novo cargo é criado, o Professor de Educação Infantil (PEI). Contudo, com a criação desse novo cargo, alguns aspectos precisam ser repensados, entre eles, a diferenciação de formação, salário, carga horária e divisão de tarefas. De acordo com as autoras, ambos os profissionais possuem funções pedagógicas, mas somente os PEI são reconhecidos nessa atuação. É necessário que, em sua formação, a professora adquira conhecimentos teórico-metodológicos em prol de uma ação docente comprometida com o pleno desenvolvimento das crianças.

“*Pedagogia para a infância e especificidades da docência*”, de Rocha *et al.*, (2016), tem como objetivo apresentar um conjunto de pesquisas circunscritas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC) que, por sua vez, assume como foco a análise da definição da docência na Educação Infantil considerando a construção conceitual em relação à especificidade das funções nessa etapa da educação. As autoras mencionam que, no Brasil, a diversidade de funções profissionais voltadas para as ações educativas em creches e pré-escolas e também a indefinição dessas categorias demonstram a distinção das origens e trajetórias dessas instituições e reconfigurações ao integrar ao sistema educativo. Há, nesse sentido, a necessidade de aprofundar o conhecimento dessas configurações

profissionais, tornando-o próximo aos estudos sobre a docência, uma vez que vai se definindo, legalmente, a profissão de professora da Educação Infantil. A análise das dimensões da prática docente (constituição e formação inicial e continuada) relaciona-se com o estudo da consolidação teórica de uma pedagogia da infância ou da Educação Infantil.

O trabalho “*Desenvolvimento de bebês: o que sabem os educadores*”, de Seabra (2016), UERJ, volta-se para o pressuposto de que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento humano. Aliando-se ao fato de que, tornando-se cada vez mais precoce a inserção de bebês em creches em nossa sociedade ocidental urbana, é extremamente importante que o educador da creche tenha conhecimentos de que a criança influencia e é influenciada pelo ambiente físico e social das instituições educativas. Nesse contexto, é relevante a influência das práticas cotidianas com o bebê provindas, particularmente de seus educadores de creche. Esse trabalho integra-se ao projeto de pesquisa: “*Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês*” que tem como objetivo investigar o nível de conhecimento de educadores de creche em relação ao desenvolvimento infantil. Segundo a autora, os resultados produzidos até o momento apontam que, mesmo a maioria das participantes tendo uma formação inicial, em nível superior, há uma defasagem ao domínio de conhecimentos referentes ao desenvolvimento integral dessa faixa etária. Diante dessa perspectiva, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para repensar o planejamento das disciplinas de desenvolvimento infantil nos cursos de formação docente inicial e continuada, buscando a configuração de um profissional voltado às necessidades do cotidiano, aliando os saberes e a teoria à ação educativa.

Guimarães, Arenhart e Santos (2016), em “*Ética e alteridade na pesquisa com professoras de bebês*”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Infância e Docência na creche/UFRJ, buscam refletir acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa “*Linguagem e Educação Infantil: entre a docência e as práticas pedagógicas*”, em desenvolvimento desde 2015. O estudo tem como propósito compreender os sentidos da docência a partir do discurso de professoras que atuam na creche e do diálogo construído entre elas sobre a especificidade da ação educativa nesse contexto. Importante salientar que o campo da pesquisa se configura como um grupo de reflexão de formação continuada docente na universidade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com caráter intervencionista, uma vez que o espaço de investigação é também de formação. A pesquisa-intervenção assume como propósito afetar a realidade, junto ao envolvimento do pesquisador.

O último trabalho do Grupecí apresentado nesse eixo intitula-se “*Dilemas e perspectivas sobre a formação do (a) professor (a) que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora*”, de Silva *et al.*, (2016), e tem como objetivo trazer a discussão sobre

a formação da professora de creche a partir da pesquisa “*Sentidos e significados sobre a formação do (a) professor (a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG*”. A investigação foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (GP Licedh/Faced/ UFJF). Conforme mencionado pelas autoras, para esse texto, optou-se por trazer alguns dados referentes à formação inicial e continuada dos profissionais das creches que participam da pesquisa. Conquanto as investigações voltadas para os saberes/fazeres docentes na creche se tornem reduzidas, mostra-se bastante relevante saber quem são esses profissionais, como refletem sobre sua prática e sob quais signos constroem seus saberes para delinear o processo de formação docente, tanto inicial, como continuado. As autoras esperam que os resultados da pesquisa possam colocar em evidência as discussões sobre as especificidades da formação da professora que atua junto às crianças pequenas, impactando, assim, as políticas públicas de formação desse profissional inserido no contexto da creche.

1.2 OS TRABALHOS DAS REUNIÕES ANUAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

A Anped, de acordo com o Art. 1º do seu Estatuto atual, configura-se como uma “associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/professoras e estudantes vinculados (das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012)¹¹. Mais do que apresentar a definição jurídica dessa entidade, é interessante refletir sobre o papel da Anped com relação ao fortalecimento e à promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Sem dúvidas, ela é o principal espaço de encontro dos programas de pós-graduação em educação do país, dentro do Fórum de Programas de Pós-graduação em Educação (Forpred), tendo mais de dois mil sócios individuais. A Anped, de fato, assume uma enorme responsabilidade, baseada no diálogo constante e encaminhamentos em relação à política de pós-graduação no país.

Importante ainda destacar o seu protagonismo no campo educacional e nos diferentes fóruns de discussão, avaliação e proposição de políticas educacionais. Nesse sentido, há de se considerar, para esta pesquisa, o relevante diálogo da Anped junto ao Movimento

¹¹ Disponível em: [http://www.anped.org.br/site 2---efault/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf](http://www.anped.org.br/site2---efault/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf).

Interfóruns da Educação Infantil Brasileira (Mieib) e também em relação à Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (Anfope).

As reuniões realizadas pela Anped têm se firmado como um espaço permanente de debate dos aspectos políticos e científicos da educação, além da produção e desenvolvimento de conhecimentos na área. Tem como um dos trabalhos dedicados à divulgação científica e à promoção do debate das principais questões que perpassam o campo educacional, a Revista Brasileira de Educação (RBE). Além dessa publicação anual, produz eventualmente livros, publicações e editais mais específicos.

No campo da EI, interessante trazer à tona o papel decisivo da Anped na publicação dos cinco documentos conhecidos como “livros das carinhas” que muito colaboraram para a formação de professores (BRASIL, 1994a).

Para esta revisão, foram pesquisados os trabalhos produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT 07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Grupo de Trabalho (GT 08) - Formação de Professores e Grupo de Trabalho (GT 12) - Currículo.

No eixo (A) Currículo dos cursos de Pedagogia, foram encontrados 4 trabalhos no GT 07 e nenhum trabalho nos GTs 08 e 12 (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos do eixo A produzidos nos três Grupos de trabalho Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Eixo (A): Currículo dos cursos de Pedagogia	
GT	Quantidade de trabalhos
07	4
08	0
12	0
Total	4

Fonte: Elaborado pela autora

No eixo “*Formação específica da professora de creche*”, produziu-se um trabalho no GT 07 e nenhum trabalho nos GTs 08 e 12. Encontrou-se a seguinte quantidade de trabalhos produzidos (Tabela 2):

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos do eixo (B) produzidos nos três grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Eixo (B): Formação específica da professora de creche	
GT	Quantidade de trabalhos
07	1
08	0
12	0
Total	1

Fonte: Elaborado pela autora

1.2.1 Grupo de Trabalho (GT 07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

O GT 07, criado em 1981, vem discutindo temas relevantes para o avanço da Educação Infantil no Brasil, tais como o direito das crianças à educação pública; pesquisa direcionada ao desenvolvimento infantil na creche e pré-escola, expansão da Educação Infantil no país, questões curriculares, dentre outros.

Os trabalhos encontrados nesse grupo revelam discussões acerca dos currículos dos cursos de Pedagogia. Vejamos quais são os trabalhos (Quadro 5):

Quadro 5 – Identificação dos trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT 07), de acordo com o eixo (A) Currículo dos cursos de Pedagogia

Eixo A - Currículo dos cursos de Pedagogia			
Título	Autor (a)/Autores (as)	Instituição	Ano
1. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil	Kiehn	UFSC	2007
2. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	Kiehn	UFSC	2009
3. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco	Nogueira e Almeida	UEMS/UFMS	2012
4. O Estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias	Drumond	UFT	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, foram localizados dois (2) trabalhos da região Sul, um (1) da Região Centro-Oeste e um (1) da região Norte.

Kiehn (2007), em seu texto “*A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil*”, apresenta uma pesquisa que objetiva desvelar orientações e pressupostos teóricos em relação às concepções de criança e infância, a partir do estudo de documentos, matrizes curriculares, ementas e bibliografias das disciplinas de alguns cursos de Pedagogia em instituições federais brasileiras. A pesquisadora menciona que existe uma lacuna nas creches e pré-escolas “entre o que pretende fazer e o que se realiza, entre o que se quer fazer e o que se consegue fazer, e, principalmente, para quais crianças fazer” (KIEHN, 2007, p. 4). Tal situação relaciona-se diretamente com a constituição histórica dessa etapa educacional, a identidade desses profissionais, as condições de trabalho, as políticas públicas e com a formação dos professores que atuam junto às crianças dessa faixa etária. No que diz respeito à formação docente, Kiehn (2007) revela que os currículos de Pedagogia não exercem uma interlocução multidisciplinar que visa ao conhecimento amplo e particular da criança e infância, privilegiando o processo ensino-aprendizagem e seus métodos subjacentes em detrimento do reconhecimento do sujeito protagonista do processo – a criança. Além disso, prevalece a estrutura tradicional do currículo, baseada em fundamentos, metodologia e prática, o que tende a manter a dicotomia entre teoria e prática.

Também de autoria de Kiehn (2009), o texto “*Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*” tem como foco as discussões acerca dos elementos constitutivos do currículo para o curso de Pedagogia, associando-os às possíveis implicações educativas da professora de Educação Infantil. A autora resgata brevemente a instauração do espaço da Educação Infantil na sociedade brasileira, destacando a função assistencialista da creche e educativa da pré-escola. No bojo dessa história, ocorre a ampliação gradativa da relevância dada a Educação Infantil, começando, assim, a exigir a ampliação de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades do trabalho junto às crianças dessa faixa etária, assim como atentar para a formação dos seus professores. A partir de um mapeamento das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras, tomando como foco a Educação Infantil, a autora evidencia a predominância das disciplinas de fundamentos gerais em detrimento daquelas que tratam da especificidade da prática educativa docente.

O trabalho “*Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco*”, de Nogueira e Almeida (2012), apresenta uma pesquisa-formação envolvendo acadêmicos residentes e professores iniciantes de Educação Infantil. Tendo a finalidade de criar situações formativas e reflexivas tanto para o

professor iniciante quanto para o acadêmico residente, por intermédio de intervenções e apoio, constatou-se, a partir dos depoimentos dos participantes, que os ainda graduandos tiveram a oportunidade de recompor sua trajetória formativa. Esse movimento gera benefícios para todos os envolvidos, ao promover um processo de formação e reflexão. Faz-se necessário, conforme apontam as próprias autoras,

[...] investir na formação dos acadêmicos, extrapolando a relação teoria e prática que se estabelece na academia, criando contextos investigativos dos quais possam participar, assim estaremos contribuindo significativamente para a construção sólida de sua identidade docente. (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p. 2).

O texto “*O Estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias*”, de Drumond (2015), apresenta uma pesquisa de doutorado concluída que aborda a formação docente da professora de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Tocantins, tomando como foco a análise do estágio em creches e pré-escolas de uma turma de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia. A investigação foi construída a partir dos olhares e vozes das graduandas em relação ao cotidiano das instituições e sobre o próprio processo de formação vivenciado por elas. A pesquisa sinaliza a relevância da reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia de forma a construir percursos formativos diferenciados para a formação de professores de crianças de 0 a 10 anos, considerando as especificidades do trabalho na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às produções que versam sobre as especificidades da formação da professora de creche, um (1) trabalho da região Sul foi localizado, como pode ser visto no quadro a seguir (Quadro 6):

Quadro 6 – Identificação do trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT 07), de acordo com o eixo (B)

Eixo B - Formação específica da professora de creche			
Título	Autora	Instituição	Ano
1. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Dagnoni	UNIVALI	2012

Fonte: Elaborado pela autora

Dagnoni (2012) apresenta um estudo que investigou as fontes de saberes das professoras de bebês e crianças de dois anos de uma rede pública de ensino, por meio da técnica do grupo focal e entrevistas. O ponto de partida para as análises foram as rotinas nas creches e

as demandas diárias indicadas pelas professoras. Com o decorrer das conversas sobre a rotina da instituição, hora do banho, troca de fraldas e alimentação, a pesquisadora pôde identificar a predominância de saberes experienciais fundamentando as práticas de tais profissionais, conforme a denominação de Tardif (2008). Todas as participantes da pesquisa ressaltaram não ter adquirido conhecimentos referentes às rotinas que são estabelecidas na creche em nenhum momento da graduação. O estudo destacou um saber específico próprio do cotidiano da creche que se configura de forma única durante as práticas com os bebês e associa-se às experiências profissionais e pessoais das professoras inseridas em uma cultura própria da creche. Dagnoni defende que os saberes que permeiam a prática com bebês deveriam ser oriundos das universidades e de seus docentes, compartilhando com as instituições educativas uma gama de informações e trocas, buscando amenizar a distância entre os saberes da formação inicial e os da experiência. O desafio posto é “associar à prática do professor, conhecimentos que provêm de sua formação inicial e diante de demandas diárias ele consiga ser polivalente para transformá-lo em saberes complexos, que irão ajudá-lo na resolução de problemas” (DAGNONI, 2012, p. 15). Nesse contexto, é necessário estreitar a relação com as professoras experientes, de modo a possibilitar que tais experiências possam contribuir com o currículo, tanto nas unidades educativas como nas universidades, no campo da formação inicial.

1.2.2 Grupo de Trabalho (GT 08) – Formação de Professores

O grupo surge em um momento histórico, no qual os movimentos sociais conquistavam sua legitimidade para participação nas decisões do autoritário Estado brasileiro. Nesse contexto, começam a ser organizados os sindicatos, as associações, as entidades estudantis e também a mobilização de docentes diante do modelo de formação de professores. Cria-se a partir daí, entre 1983 e 1984, o GT que ficou denominado “GT Licenciaturas”. Mais tarde, porém, no período de 1992 a 1993, foi constatado que a movimentação no grupo envolvia estudos referentes à formação, ao trabalho e à identidade docente e, por isso, o GT passou a ser intitulado “GT Formação de Professores”.

Ressalto que não foi encontrado nesse grupo nenhum trabalho que abordasse os currículos dos cursos de Pedagogia e/ou a formação específica da professora de creche.

É importante evidenciar a baixa produção de trabalhos neste grupo com relação à Educação Infantil. De 237 produções, foram encontradas 9 que dizem respeito às memórias de formação, formação continuada e profissionalização docente.

1.2.3 Grupo de Trabalho (GT 12) – Currículo

Integram-se a esse GT vários pesquisadores vinculados a universidades e a instituições de pesquisas brasileiras e latino-americanas que estudam o currículo, em seu sentido mais amplo, a partir de diversificados referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos. A produção de trabalhos desse grupo é divulgada por meio de publicações, organização e participação em eventos.

Nesse GT também não foram encontradas produções que abordem o curso de Pedagogia e a formação das professoras de creche.

Importante destacar que, de 93 trabalhos, não foi encontrado nenhuma produção que discute currículo na/da Educação Infantil.

1.3 OS ARTIGOS DA SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Conforme apresentado no próprio site, a SciELO é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Tem por objetivo desenvolver uma metodologia comum visando preparar, armazenar, divulgar e avaliar a produção científica em formato eletrônico. Além disso, assegura a visibilidade e o acesso universal à literatura científica, buscando a superação da “ciência perdida”. Esse projeto é uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), com o apoio, a partir de 2002, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao fazer a pesquisa nesse sítio, não foi encontrado nenhum artigo do período de 2007 a 2017 que trate dos currículos dos cursos de Pedagogia e/ou da formação específica da professora de creche.

1.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Tendo como objetivo facilitar o acesso às pesquisas defendidas no Brasil, a Capes, desde julho de 2002, criou o catálogo de teses (CT) composto por referências e resumos das teses e dissertações de programas de pós-graduação do país. As informações bibliográficas

publicadas no portal são fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação, os quais se responsabilizam pela veracidade dos dados.

O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes (BRASIL, 1998).

Nessa base, foi localizada a seguinte quantidade de trabalhos, conforme indica a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos dos eixos (A) e (B) encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eixos	Quantidade de trabalhos	
	Dissertações	Teses
(A) Currículo dos cursos de pedagogia	14	5
(B) Formação específica da professora de creche	1	1
Total: 21	15	6

Fonte: Elaborado pela autora

1.4.1 (A) Currículo dos cursos de Pedagogia

Para uma melhor organização didática, apresento, no Quadro 7, a seguir, os trabalhos referentes ao eixo (A), seguindo conforme sua ordem cronológica.

Quadro 7 – Identificação das pesquisas encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de acordo com o eixo (A) - Currículo dos cursos de Pedagogia

Eixo A - Currículo dos cursos de Pedagogia				
Título	Autores	Instituição	Ano	Natureza
1. A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil	Kiehn	UFSC	2007	Dissertação
2. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente	Martins	UFG	2007	Dissertação
3. A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil: em busca do sentido da qualidade	Oliveira	UnB	2007	Dissertação

4. Formação inicial de professores de Educação Infantil: que formação é essa?	Febrônio	Unisantos	2010	Dissertação
5. A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	Almada	Unesp-Marília	2011	Tese
6. Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo	Secanechia	PUC/SP	2011	Dissertação
7. Formação de professores de Educação Infantil perspectivas para projetos de formação e de supervisão	Silva	Unesp	2011	Dissertação
8. A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil	Silva	PUC-Goiás	2012	Dissertação
9. Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia	Albuquerque	UFSC	2013	Tese
10. Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Cordão	PUC-Campinas	2013	Dissertação
11. Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia,	Vitória	UFP	2013	Tese
12. Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Drumond	Unicamp	2014	Tese
13. Formação (inicial) em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Lima	UFRGS	2015	Tese
14. O profissional da Educação Infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial	Nascimento	Unicentro	2015	Dissertação
15. O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	Pomnitz	UFSM-RS	2015	Dissertação
16. O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.	Oliveira	Unesp	2016	Dissertação

17. O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil	Gonçalves	UFTM Uberaba	2016	Dissertação
18. Formação inicial de professores em cursos de Pedagogia em Goiás: contribuições para a Educação Infantil	Silva	UFG	2017	Dissertação
19. Cursos de Pedagogia e a formação do Professor de creche	Lizardo	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse quadro, verifica-se uma concentração maior de trabalhos nas regiões sudeste (9), seguido da região centro-oeste (5). A região sul possui quatro (4) trabalhos e a nordeste, um (1).

A primeira pesquisa localizada no sítio da Capes, de autoria de Kiehn (2007), cujo título é “*A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*”, teve como objetivo analisar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais brasileiras, tomando como foco os fundamentos para a formação de professores da Educação Infantil. Buscou-se, nessa pesquisa de mestrado, identificar como as crianças e infâncias são consideradas nos programas disciplinares, identificando as áreas de conhecimento privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar. Com a análise dos documentos, foi possível constatar o predomínio dos fundamentos teóricos, tendo como destaque as seguintes áreas de conhecimento no processo de formação: Psicologia, Filosofia, História e Sociologia. Foram identificadas, ainda, a permanência de práticas escolarizantes vinculadas à Educação Infantil e a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade dessa etapa educacional. Apesar disso, Kiehn (2007) considera que a presença dessas disciplinas indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões peculiares das crianças.

Tendo como intuito compreender o lugar que a Educação Infantil ocupa no curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica dos discentes, Martins (2007) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, fundamentada no método materialista dialético, analisando o Projeto Pedagógico do curso e envolvendo 266 estudantes e professores participantes da elaboração do seu currículo. A análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia indicou não haver pretensão de uma formação escolarizante para os futuros docentes da Educação Infantil. Entretanto, a autora aponta o risco de um enfoque exclusivamente lúdico. Nesse sentido,

conclui-se que não é somente pelo lúdico (como o brincar) que se propicia o desenvolvimento humano. Nas palavras de Martins: “é importante ressaltarmos que defendemos o lúdico para a Educação Infantil, porém, ela tem que dar conta de outras especificidades da criança, que se constitui no processo de aprendizagem, que não só a brincadeira” (2007, p. 206). Ao refletir sobre a necessidade de propostas sólidas de formação nos cursos de Pedagogia, a pesquisadora destaca que a ideia não é aumentar o número de disciplinas de Educação Infantil, ampliar a carga horária dos estágios ou tampouco promover mais propostas formativas de cunho prático, voltadas a essa etapa da educação, mas, sim, garantir uma formação consistente teórico-prática a fim de que o pedagogo possa atuar em todos os campos da Educação Básica.

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2007) teve como objetivo avaliar como um curso de Pedagogia de uma universidade pública de um dos estados do nordeste brasileiro tem contribuído na formação para a docência na Educação Infantil. Para tanto, foi delineado um estudo de caso etnográfico, com a utilização dos seguintes instrumentos: análise documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas e observações em três instituições públicas de Educação Infantil. A partir dos dados da análise do Projeto Político Pedagógico, constatou-se que o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e magistério do Ensino Fundamental nas séries iniciais não possibilita as condições de formação necessárias para a organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional na instituição da Educação Infantil. Oliveira (2007) aponta que, num currículo desenvolvido para formar competências, esse curso de Pedagogia parte do estudo de conteúdos do Ensino Fundamental como orientação para o trabalho na Educação Infantil.

Ainda nessa perspectiva de compreender qual a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de docentes da Educação Infantil, encontrou-se a pesquisa de mestrado de Febrônio, concluída em 2010. Esta teve como principais objetivos: compreender a concepção de formação dos alunos do último período do curso e identificar o quanto se sentem preparados para o exercício profissional docente. A partir dos dados produzidos, a pesquisadora afirma que a contribuição do curso de Pedagogia pesquisado para a formação docente na Educação Infantil é ainda parcial e restrita. Nesse contexto, observam-se propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que gera dificuldades na integração teoria e prática e na definição da identidade do curso. Entretanto, considera que há preocupação por parte da Universidade de rever anualmente suas propostas curriculares, tendo a intenção de incluir disciplinas e estágios voltados para o conhecimento das infâncias e suas aprendizagens (FEBRÔNIO, 2010).

Almada (2011), em sua pesquisa de doutorado, buscou analisar a importância da compreensão do desenvolvimento infantil na formação do professor e como lidar com as especificidades desse desenvolvimento. A partir da teoria histórico-cultural, o autor desenvolveu uma análise sobre o curso de Pedagogia do centro universitário localizado na cidade de Imperatriz, Maranhão (MA). O pesquisador chegou à conclusão que o curso estudado não tem uma concepção definida de criança e Educação Infantil. Os conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas, especificamente voltadas para a Educação Infantil, levam à adoção de práticas de escolarização. Assim, os docentes se identificam mais com a formação para o Ensino Fundamental do que com a Educação Infantil. Existem, ainda, práticas que comprovam que alguns buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades pedagógicas. Para Almada (2011), a formação dos professores para o exercício da docência na Educação Infantil deve ser assumida e realizada em instituições de Ensino Superior, devendo as propostas dos cursos de Pedagogia conterem fundamentações mais claras acerca das singularidades do trabalho com crianças na primeira infância.

A pesquisa de mestrado de Secanechia, também do ano de 2011, tem por objetivo interpretar discursos sobre o bebê e creche, no contexto de alguns cursos de Pedagogia, a partir da análise dos planos de ensino das disciplinas de EI e entrevistas com os seus docentes. A pesquisadora aponta que, nos documentos, o tema creche é pouco referenciado e os bebês tornam-se invisíveis, apesar da centralidade na Educação Infantil. Com relação aos docentes, observaram-se discursos breves em relação à creche/bebê e ausência dos temas evidenciando a pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo não se tratando desses temas nas disciplinas. No entanto, destacou-se a necessidade da formação da professora de EI ser realizada no curso de Pedagogia, buscando garantir os conhecimentos relativos à prática educativa com os bebês. Segundo a pesquisadora, os professores de Ensino Superior são pouco ouvidos pelas IES no que se refere às reflexões, constituição e avaliação dos planos de ensino das disciplinas que ministram, inclusive e principalmente, sobre as propostas das instituições para o curso de Pedagogia, o que, infelizmente, faz com que não haja o aproveitamento dos saberes experienciais e acadêmicos dos docentes.

Diante desse cenário, Secanechia sugere alguns pontos direcionados tanto aos cursos de Pedagogia, quanto aos demais atores sociais, resguardando os âmbitos de competência para reverter o quadro insatisfatório de formação inicial da professora de EI, a saber: revisar a legislação do curso de Pedagogia de modo que defina paritariamente a carga horária para as três etapas da Educação Básica: creche, pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental; incorporar ao currículo de Pedagogia os Estudos Sociais sobre a Infância;

incentivar a participação das IES e dos docentes do curso de Pedagogia nos debates das políticas públicas voltadas para os direitos dos bebês nas creches; promover a discussão sobre a fragilidade da formação nos cursos de Pedagogia com entidades sindicais no que diz respeito às ações do Estado brasileiro, IES e sindicatos, dentre outros.

Em sua dissertação intitulada “*Formação de professores de Educação Infantil perspectivas para projetos de formação e de supervisão*”, Silva (2011) apresenta o desenvolvimento de sua pesquisa bibliográfica e documental que teve, como objetivo geral, identificar as necessidades formativas dos docentes da EI para evidenciar pressupostos para a formação no curso de Pedagogia, a partir do mapeamento de dissertações e teses no site da Capes, no período de 2006 a 2011, e de documentos legais, tais como diretrizes e resoluções. A investigação aponta avanços, impactos e desafios aos profissionais da EI e às políticas direcionadas para a infância, assim como limitações dos cursos de Pedagogia, com base na resolução CNE/CP nº1/06. Vejamos as palavras da própria autora confirmando essa última discussão:

Diante de tantas necessidades formativas, concluímos que o curso de Pedagogia precisa ser repensado no sentido de atender às funções a que se destina, inclusive zelando pela formação a partir das especificidades necessárias aos professores na Educação Infantil. (SILVA, 2011, p. 162).

No trabalho, foi possível identificar, a partir do diálogo com outros autores, a presença ainda de professoras leigas atuando junto aos bebês e crianças pequenas, além de insuficiências, lacunas e precariedade na proposta de formação inicial para os professores que vão trabalhar nas instituições de EI geradas, possivelmente, pelas muitas atribuições ao pedagogo e pelo tempo restrito de atendimento a todas essas demandas. Há autores que defendem a necessidade de se fazer uma reformulação nos cursos de Pedagogia, levando em consideração os saberes e os fazeres pedagógicos específicos voltados para os bebês e crianças pequenas. A pesquisadora conclui seu trabalho, indicando a urgência de uma discussão curricular no que se refere à formação dos professores de EI no Brasil. Tal contexto aponta a necessidade de criar parcerias entre instituições de EI, supervisores e universidades, de modo a vislumbrar propostas de desenvolvimento de projetos de formação e de supervisão.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Silva (2012) consistiu em analisar a consonância entre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde (Fesurv), em Goiás (GO), e os saberes das professoras egressas do curso, que estão atuando na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde. Para

tanto, a pesquisadora utilizou, como procedimentos metodológicos, análise documental e entrevistas semiestruturadas com a diretora e a coordenadora do curso de Pedagogia, além de 10 professoras que concluíram o curso no período de 2005 a 2009. Os resultados da pesquisa indicaram que as propostas de formação de professores para a Educação Infantil não são suficientes para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Sendo assim, é evidenciado, nos relatos dos egressos do curso de Pedagogia entrevistados, que boa parte da compreensão do exercício docente na Educação Infantil ocorreu por meio do próprio exercício da profissão, ou seja, na prática da docência.

Albuquerque (2013), em sua tese *“Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia”*, analisa a estrutura curricular de 33 cursos de Pedagogia das universidades federais do país, em função da disponibilidade de informações, considerando que, no total de 57 instituições, 47 oferecem o curso presencial de Pedagogia. Por meio da análise de conteúdos, foi possível estudar as disciplinas e suas respectivas ementas e, em alguns casos, as bibliografias e a carga horária presentes na estrutura geral do curso. A análise do currículo permitiu compreender o percurso de formação do professor para atuar com crianças pequenas e suas especificidades, assim como visualizar o lugar que a criança e a infância ocupam na formação dos cursos de Pedagogia. A partir da análise de muitas disciplinas e ementas, a pesquisadora percebeu alguns avanços da EI nos cursos de Pedagogia estudados, em relação aos seus estudos anteriores e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006), tais como: número maior de disciplinas que contemplam a infância e a EI; mobilidade das disciplinas ao longo do curso, evitando a concentração delas nos últimos períodos, tal como se fazia quando sua organização era efetuada por habilitações; movimento em relação à articulação teoria e prática; especial atenção às linguagens, às interações, às brincadeiras e à organização dos espaços e tempos.

Por outro lado, verifica-se, em alguns cursos, a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno ainda na formação docente e a predominância das disciplinas de fundamentos gerais como Psicologia, Sociologia, História e Filosofia, porém, com uma maior articulação junto a outras áreas do conhecimento. Diante desse aspecto, pode-se concluir que o discurso do esvaziamento da função teórica nesses cursos não aparece na análise curricular, reforçando a importância do caráter teórico na formação docente. Entretanto, pode-se considerar, no âmbito geral, um movimento de reconhecimento da especificidade dessa formação indicando que “as crianças e a infância começam a ocupar um lugar de importância nos currículos dos cursos de Pedagogia” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165).

A especificidade da formação de professores de EI, especialmente da creche, constitui foco da dissertação de Cordão (2013), conforme anunciado no seu próprio título “*Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade*”. O estudo identificou essa demanda por meio de depoimentos de professoras dessa faixa etária de dois centros municipais de Educação Infantil e análise da matriz curricular e ementas de disciplinas de EI de cursos de Pedagogia. A pesquisadora enfatiza que a docência de crianças de 0 a 3 anos requer conhecimentos teóricos e práticos. Todavia, essa prática não pode se vincular apenas às experiências profissionais dos professores. É necessária uma formação científica e técnica que auxilie o docente no enfrentamento das mais diversas situações vivenciadas no cotidiano da creche. Uma formação que contemple conhecimentos acerca da política, da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia, da História e da Antropologia, de modo que o professor tenha compreensão crítica da realidade que o cerca e que seja capaz de assumir o seu papel social, levando os alunos a refletirem sobre a realidade em que vivem também. A articulação teoria e prática é vista como a principal lacuna nos cursos de formação docente. A indissociabilidade desses aspectos precisa estar presente em todas as disciplinas do curso de Pedagogia, não apenas no estágio. Para isso, é fundamental construir um trabalho coletivo dos formadores, aproximando os seus discursos teóricos da prática, das especificidades da docência e da realidade educativa, buscando melhorar a formação daqueles que vão trabalhar no contexto das instituições.

Cordão também aponta a relevância da valorização da professora que atua com bebês e com as crianças pequenas e da necessidade de sua formação, considerando que ela também ensina, assim como os demais docentes de outras etapas da educação. Há, nesse sentido, a necessidade de que a professora da Educação Infantil seja reconhecida como um docente que contemple, em sua prática, “um trabalho intelectual, intencional e consciente, visando o desenvolvimento e aprendizado das crianças” (CORDÃO, 2013, p. 7).

A tese de Vitória (2013) “*Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia*” teve, como objetivo geral, examinar possíveis transformações nas concepções de criança e desenvolvimento de graduandos do curso de Pedagogia a partir de situações vivenciadas no cotidiano de uma creche. Para o estudo, foi feito um convite aos estudantes do curso de Pedagogia para participarem de uma experiência sequenciada de nove oficinas de observação e interpretação de episódios de interação vivenciados pelas crianças. A pesquisa teve como propósito avaliar se essas oficinas de formação, tendo como base a reflexão coletiva, considerada instrumento de formação, provocariam mudanças em relação às concepções iniciais dos alunos. A investigação revelou

que houve uma junção entre os conhecimentos prévios dos futuros docentes e as recentes informações, possibilitando descobertas, percepções, (re) criação ou ampliação de suas teorias referentes a como são as crianças pequenas, o que elas fazem, qual o papel do professor no trabalho educacional. A pesquisadora destaca que a profissionalização docente tem sido evidenciada há algum tempo, porém, mais recentemente no campo da Educação Infantil, principalmente na creche. Esse fato associa-se à urgência de os cursos de Pedagogia avançarem no que diz respeito à formação do docente para a atuação junto aos bebês e crianças pequenas. É fundamental que os programas de formação inicial e continuada “desenvolvam didáticas que permitam aos formandos uma participação mais ativa, como vimos defendendo para a educação infantil e, especialmente, para as creches” (VITÓRIA, 2013, p. 124).

“*Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa*” é a tese de doutorado defendida por Drumond (2014). O estudo teve como objetivo central analisar uma experiência de uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins no campo da Educação Infantil, considerando creche e pré-escola. Enfatizou-se a necessidade de os estágios serem desenvolvidos ao longo do curso, não somente em um único semestre, conforme vem acontecendo na maioria dos cursos de Pedagogia, de modo que haja a articulação entre teoria e prática, contribuindo, assim, para a aquisição de experiências de docência e para uma sólida formação teórica aos futuros profissionais. A pesquisa indica que os cursos de Pedagogia revisitem seus projetos pedagógicos, de maneira a contemplar a diversidade de percursos formativos que atendam às demandas dos professores da creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora sugere que se promova um alargamento da matriz formativa cognitiva, procurando atender à formação de professores de crianças, incluindo a arte como um dos fundamentos, ao lado das outras ciências da educação. Nesse caminho, propõe uma quantidade maior de disciplinas específicas que discutam a EI, trazendo os temas referentes à educação dessa faixa etária, quais sejam: arte, corpo, movimento, brincadeiras, ludicidade, relações de gênero, dentre outros. Além disso, ressalta a importância do diálogo entre as várias disciplinas do curso, tais como História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e aquelas que se preocupam com a organização do trabalho pedagógico, com a finalidade de contribuírem para reflexões sobre a educação das crianças pequenas e proposições para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Visto que a prioridade do curso de Pedagogia analisado é, ainda, a formação de docentes para o Ensino Fundamental, urge construir uma “Pedagogia que forme docentes para atuar nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, um curso

de formação de professores e professoras de crianças de 0 a 10 anos de idade; portanto, uma Pedagogia da Infância” (DRUMOND, 2014, p. 189).

A tese de Lima (2015) promove uma discussão a respeito da formação de pedagogos para atuar na etapa da Educação Infantil. Elegeu-se como campo empírico da pesquisa um curso de Pedagogia de um instituto de educação da região metropolitana de Porto Alegre, no qual foram analisados o Projeto Político Pedagógico e ementário. Adotou-se, ainda, como estratégia metodológica, a análise de narrativas escritas por oito formandos do último semestre do curso. Essas narrativas assumem espaço de promoção de reflexões, vivências, experiências e autoformação para os participantes da pesquisa.

A tese tem, como foco da discussão, a interface entre a Educação e os Estudos da Infância, aproximando-se com mais profundidade da Sociologia da Infância, concebendo a infância como construção histórica e cultural e a criança como ator social. Nesse sentido, diante das novas exigências do pedagogo, é fundamental compreender o momento social e educacional em que as infâncias se encontram, levando em consideração os estudos sobre o contexto histórico, sócio-político e econômico vinculado ao cotidiano da prática. Entretanto, a pesquisa anunciada revela uma invisibilidade em relação ao pensamento das infâncias de forma prévia e instituída no curso de Pedagogia estudado e propõe, como encaminhamento, a necessidade da incorporação, nos documentos curriculares formais e vivos, de questões relacionadas às múltiplas infâncias, de modo que haja a contribuição para que os pedagogos desenvolvam um outro olhar para as infâncias na sua atuação profissional.

Nascimento (2015), em sua dissertação de mestrado, discute sobre a formação docente e implicação para as práticas pedagógicas pensadas e desenvolvidas em diferentes etapas e níveis do ensino. O objetivo principal da pesquisa foi avaliar a importância e a contribuição dos cursos de licenciatura para a formação inicial do professor da Educação Infantil no município de Guarapuava, Paraná (PR). Isso foi realizado a partir do estudo exploratório sobre a formação dos profissionais da EI, que atuam em instituições públicas do município referido acima, e da análise das matrizes curriculares de nove cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior pública da mesma cidade. A partir da análise dos dados da pesquisa, considerou-se que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os bebês e crianças pequenas requer qualificação, de modo que possibilite, por meio da organização de experiências e interações, o desenvolvimento infantil.

Além disso, foi possível constatar que as disciplinas específicas de EI, oferecidas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, não apresentam ênfase em conhecimentos que contemplem as especificidades do trabalho pedagógico, comprometendo, dessa forma, a

qualidade da atuação nos contextos da EI. Para a autora, faz-se necessário avançar na compreensão do cuidar e do educar como dimensões indissociáveis no processo de formação dos futuros profissionais da EI, para que, a partir da reflexão da sua prática, seja possível superar a marca assistencialista relacionada à Pedagogia nessas instituições. É imprescindível a reflexão particular sobre quem é essa criança e como se comporta, bem como se faz relevante perceber os modos pelos quais ela é vista na sociedade. A busca desse conhecimento deve acontecer a fim de problematizar a formação inicial do professor que irá atuar na Educação Infantil, permitindo, da mesma forma, ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma formação específica para esse profissional.

A dissertação de mestrado de Pomnitz (2015) apresenta como objetivo compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB e atuantes na EI, identificam, nas políticas públicas, as orientações em relação aos saberes docentes, considerando a relação entre a formação inicial e o cotidiano das práticas no contexto da EI. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, análises de documentos legais e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos desse processo. A partir da análise dos dados, a autora expressa que os egressos consideram pertinente uma revisão das disciplinas que discutem as metodologias do ensino, uma vez que são tratadas conforme o curso presencial, não atendendo às especificidades de um curso a distância. Por outro lado, esses mesmos sujeitos revelam que as relações entre os saberes docentes e sua atuação no contexto das práticas são construídas durante sua formação inicial, o que influencia de maneira positiva sua ação pedagógica junto às crianças pequenas no cotidiano da EI.

Sobre o tema estágio versa a dissertação de Oliveira (2016), “*O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/Unesp: a práxis na visão dos alunos*”. O estudo parte da compreensão do estágio como atividade que assume a associação teoria e prática como foco, buscando contribuir com a qualidade da formação inicial. Para tanto, objetivou-se investigar como a teoria e a prática são discutidas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, desenvolvido no curso de Pedagogia da FCT/Unesp/SP. A partir dos achados da pesquisa, Oliveira ressalta que o estágio se configura como um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos cursos de formação docente, até porque é recente a preocupação com essa etapa educacional, indicando algumas recomendações para as universidades com o propósito de trazer à tona a definição do estágio como espaço de problematização e articulação teórico-prática. Aponta a necessidade de se elaborar uma proposta de estágio, discutindo estratégias, condições e preparo do professor orientador para

realizar orientação e acompanhamento, assim como reflexões e teorização acerca do trabalho pedagógico. Nesse processo, seria interessante criar um trabalho coletivo no qual haja o envolvimento de todas as disciplinas na responsabilidade da relação teoria e prática, além da ampliação do número de disciplinas para que o graduando tenha mais vivências nos contextos de creches e pré-escolas, futuro campo de atuação profissional. A autora acredita que se precisaria de, ao menos, dois anos para conseguir abordar o necessário para a compreensão

[...] quanto às particularidades das crianças de 0 a 5 anos, organização do trabalho pedagógico para cada faixa etária, identidade do profissional da creche e da pré-escola, o cuidar-educar, projetos pedagógicos, discussão do currículo, estudos e pesquisas relevantes desta área, as políticas públicas e suas consequências, a teorização e reflexão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, entre outros. (OLIVEIRA, 2016, p. 156).

Diante dessa perspectiva, defende a construção de uma formação específica para os estudantes que desejarem atuar na Educação Infantil, após o curso de Pedagogia, possibilitando, a seu ver, um trabalho de mais qualidade.

Gonçalves (2016) desenvolveu uma pesquisa de mestrado que objetivou conhecer e analisar os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro no que diz respeito à formação de professores para a Educação Infantil. Para isso, a pesquisadora fez uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e de planos de ensino das disciplinas de três cursos de Pedagogia nos âmbitos federal, estadual e particular. Além disso, realizou entrevistas com 55 docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil e com os professores que atuam nessa área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que não há uma compreensão por parte dos estudantes de Pedagogia quanto à relação entre as teorias estudadas na Universidade e as práticas exercidas na docência da Educação Infantil. Para Gonçalves: “o curso não estimula a *reflexão*, prática esta que proporciona uma atuação em consonância com a realidade dos alunos. Enfim, encontramos professores despreparados para uma carreira significativa no magistério” (2016, p. 60, grifos da autora). A pesquisa, portanto, ressalta que a formação dos pedagogos deve promover a reflexão e a prática da ação docente.

Silva (2017), em sua pesquisa de mestrado, buscou investigar em quais disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de Goiás são contemplados conhecimentos específicos da Educação Infantil. Esse trabalho fundamentou-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apreendendo as dimensões e as contradições constitutivas da formação docente para a atuação na Educação Infantil. A partir da análise das matrizes curriculares,

identificou-se uma grande diversidade na quantidade de disciplinas propostas e carga horária. Além disso, constatou-se que as instituições públicas apresentam maiores oportunidades de formação para os futuros docentes da Educação Infantil.

A pesquisa de mestrado de Lizardo (2017), intitulada “*Cursos de Pedagogia e a formação do Professor de creche*”, propõe-se a analisar de que maneira os cursos de Pedagogia instrumentalizam a professora para o trabalho com bebês e crianças pequenas. A partir da análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia de duas universidades do estado de São Paulo, uma pública e outra privada, pode-se constatar uma ênfase nas discussões da pré-escola, ficando a creche e as crianças muito pequenas aliadas desse processo de formação. Outra questão vinculada à compreensão da Educação Infantil refere-se à polarização dos aspectos de educar e cuidar, em consequência da trajetória histórica desses dois contextos educativos. Por outro lado, percebe-se que os discursos dos graduandos revelam um movimento de superação desses dois polos, quando afirmam que os aspectos pedagógicos se relacionam diretamente com a função de cuidar. Os estudantes relataram que o curso de ambas as instituições se constitui mais teórico, uma vez que só se entra em contato com a prática por meio dos estágios.

1.4.2 (B) Formação específica da professora de creche

No eixo (B), sobre as especificidades da formação da professora de creche, foram encontradas uma dissertação e uma tese, conforme se verifica no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Identificação das pesquisas encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de acordo com o eixo (B) – Formação específica da professora de creche

Eixo B - Formação específica da professora de creche				
Título	Autora	Instituição	Ano	Natureza
1. Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos	Dalri	Univali	2007	Dissertação
2. Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos	Lima	PUC/RS	2010	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

Identifica-se, pelo quadro, a presença de dois (2) trabalhos da região sul.

A dissertação de mestrado de Dalri (2007), intitulada “*Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos*” buscou identificar, por meio de entrevistas com 14 professoras, num universo de 53, o que foi oferecido pelo curso de Pedagogia para a atuação docente junto aos bebês e crianças de 0 a 3 anos. Cinco temas foram abordados nas entrevistas, quais sejam: ingresso na profissão; pontos positivos de trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos; pontos negativos de trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos; contribuições do curso de Pedagogia e suporte para trabalhar com crianças bem pequenas. A partir da análise das entrevistas, constatou-se que o curso de Pedagogia pouco contribuiu para o trabalho na Educação Infantil, direcionando-se a formação para a ação docente com crianças maiores, da pré-escola e Ensino Fundamental 1. A pesquisa deixa claro que é preciso repensar a formação dessas professoras considerando os saberes e as especificidades do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos.

Lima (2010) traz à tona uma pesquisa etnográfica que tem como objetivo configurar o trabalho desenvolvido em uma instituição educativa de crianças pequenas inserida no espaço da Universidade Federal de Santa Maria. Dentre alguns apontamentos, a pesquisadora problematiza a presença desse espaço como formativo do curso de Pedagogia, sem, contudo, relação direta com a possibilidade de se constituírem, nesse contexto, processos formativos. Destaca que, para refletir acerca de possibilidades de trabalho pedagógico na creche, é preciso investir em processos formativos comprometidos com a infância e educação. Para ela, isso tem a ver com o envolvimento e o encantamento ético, pelas escolhas de estar e permanecer com as crianças, colocando-nos diante de outros desafios, tais como:

[...]

- trabalhar na perspectiva de políticas públicas sociais e educacionais que olhem para a criança efetivamente;
- posicionar a importância da Universidade se ocupar com a infância e com uma formação qualificada nos cursos de pedagogia;
- contribuir para o debate em torno de identidade institucional de educação e cuidados de crianças pequenas seja nas instituições de educação infantil, seja no curso de pedagogia. (LIMA, 2010, p. 277).

Na defesa de uma formação direcionada para a qualificação das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil, a autora menciona uma construção elaborada por ela mesma sobre a concepção de especificidade do trabalho nessa etapa educacional, delineada a partir de sua trajetória como professora formadora e recreacionista na creche em que atuava com crianças pequenas. Em suas palavras:

[...] o entrelaçamento das dimensões tempo e espaço da educação da criança pequena tem importante referência nesta especificidade, pois envolve também a forma como se concebe e efetivam as ações de cuidado e educação da criança, considerando seu desenvolvimento (em todas as dimensões: afetiva, motora, psicológica, cognitiva) e sua aprendizagem (de conceitos, habilidades e formas de ser e estar no mundo). (LIMA, 2009, p. 22).

Importante registrar que o levantamento dos trabalhos acadêmicos se constituiu elemento relevante para que se tenha uma dimensão da presença do tema da formação docente para o campo da Educação Infantil, em especial para o contexto da creche. A partir dessas discussões, foi possível tecer algumas considerações, que serão apresentadas na sequência.

1.5 REFLEXÕES A PARTIR DO LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS

A educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos vem sendo enfatizada em diversas esferas da sociedade, ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas e nas produções acadêmicas. No entanto, este ainda é um processo lento, com pouca visibilidade e reconhecimento de sua importância na esfera da produção de conhecimento e na consolidação e garantia das políticas públicas voltadas para essa faixa etária.

Em que pese o fato de haver muitas pesquisas que discutem a formação docente, são poucos os trabalhos que direcionam o seu olhar para a formação de professoras da Educação Infantil. Isso fica evidenciado quando foram analisados, por exemplo, os trabalhos produzidos no GT 8 da Anped, os quais tratam especificamente da formação de professores.

Em se tratando de creche, a situação é ainda mais preocupante. Silva e Pantoni (2009) afirmam a carência de estudos nessa área, apontando que,

[...] apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do *status* que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais. (SILVA; PANTONI 2009, p. 8).

Pode-se evidenciar a fragilidade dessas discussões a partir do próprio levantamento das produções aqui abordadas. Em um universo de 48 trabalhos encontrados, apenas 16 são direcionados às especificidades do trabalho no contexto da creche, ou seja, 33,33% do total. E, desses 16, apenas cinco analisam a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia,

especificamente no tocante à formação da professora de creche, ou seja, 10,41% do total dos trabalhos se aproximam do meu objeto de investigação, concentrando-se na região sudeste do Brasil. Vejamos no Quadro 9, a seguir, essas informações:

Quadro 9 – Identificação e localização dos trabalhos que focam a análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia considerando a creche

Base	Trabalho	Autoras	Instituição	Ano
Grupec	Formação inicial de professores (as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate	Macário <i>et al.</i> ,	UFJF	2016
Capes	Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo	Secanechia	PUC/SP	2011
Capes	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Cordão	PUC/Campinas	2013
Capes	Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia,	Vitória	UFP	2013
Capes	Cursos de Pedagogia e a formação do Professor de creche	Lizardo	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017

Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma que a discussão da temática desta pesquisa está encontrando um espaço maior na região sudeste, encontrou-se, a partir do levantamento bibliográfico acerca da formação docente da Educação Infantil, uma concentração de trabalhos nessa região, com um total de 19 trabalhos (39,60%), seguida da região sul, com a produção de 14 (29,16%); nordeste, com 7 (14,58%); centro-oeste, com o total de 7 também (14,58%) e norte, com 1 (2,08%).

O que posso refletir a partir da leitura das produções acadêmicas encontradas é que, de modo geral, aquelas que discutem a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia evidenciam que há um movimento na direção do reconhecimento da especificidade da educação de crianças pequenas, principalmente após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Considerando que boa parte das professoras (15,3%) que atuam na Educação Infantil ainda não têm a formação em nível magistério e superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), pode-se considerar um avanço a responsabilidade atribuída aos cursos de Pedagogia, pelas DCNCP (BRASIL, 2006b), no que diz respeito à obrigatoriedade dessa formação para a primeira etapa da Educação Básica. Todavia, são enfatizadas muitas

insuficiências, lacunas e precariedade nessa proposta de formação inicial, geradas, possivelmente, pelas muitas atribuições a(ao) pedagoga(o), o que impede de a matriz curricular contemplar todas as áreas e suas necessidades em pouco tempo de formação.

Apesar da inclusão de algumas disciplinas que contemplam conhecimentos para a atuação na Educação Infantil, muitos estudos indicam que ainda é incipiente a quantidade de disciplinas específicas, além do fato de que, geralmente, a ênfase dos conteúdos dessas disciplinas recai na pré-escola, ficando a creche alijada desse processo formativo. A constituição histórica da creche, associada ao atendimento assistencialista, bem como a função das profissionais que nela atuam, influenciam no não-reconhecimento da creche como etapa da Educação Básica nos cursos de Pedagogia (CAMPOS, M. M., 2018; KRAMER, 2006).

Outra observação importante a respeito dessa lacuna no processo de formação, revelada a partir da análise dos trabalhos, é que os componentes curriculares dedicados aos estudos da infância e Educação Infantil, além de reduzidos, apresentam-se insuficientes em relação às possibilidades de construção e aprofundamento de conhecimentos junto às (aos) estudantes sobre infância, bebê, criança, educação, cuidado, brincadeiras, interações, proposta pedagógica, dentre outros, que são extremamente necessários a uma prática significativa no contexto das instituições de Educação Infantil.

Com relação aos campos disciplinares que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia, percebe-se, a partir dos trabalhos abordados, uma falta de diálogo entre eles, o que revela a não contribuição de reflexões sobre a educação dos bebês e das crianças pequenas e as proposições para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Há também uma desconsideração da criança histórica, social, que produz e se constrói imersa na cultura pelas disciplinas que discutem os fundamentos gerais da educação e as metodologias nas diversas áreas do conhecimento.

Percebe-se, ainda, a estrutura tradicional do currículo, baseada em fundamentos, metodologia e prática, o que tende a manter a dicotomia entre teoria e prática. Essa “tradicional” falta de articulação teoria-prática é vista como a principal lacuna nos cursos de formação docente. A indissociabilidade desses aspectos precisa estar presente em todas as disciplinas do curso de Pedagogia, não apenas no estágio. É fundamental buscar um trabalho coletivo dos formadores, de aproximação de seus discursos teóricos com a prática, das especificidades da docência com a realidade educativa, de forma que possam contribuir de maneira significativa para a atuação dos pedagogos no cotidiano da instituição de EI. O estágio, concebido como elemento curricular obrigatório para a formação docente precisa assumir o papel de possibilitar a discussão, a reflexão e a construção de uma série de saberes em relação aos bebês e às crianças

pequenas e aos contextos das instituições de Educação Infantil. A partir daí, é possível vislumbrar de fato, uma contribuição para a constituição de professoras dessa etapa da educação.

É constatada também nos estudos a prioridade do Ensino Fundamental na formação dos cursos de Pedagogia, exercendo a influência de um modelo escolar na formação do profissional da EI e gerando, conseqüentemente, a presença de práticas de escolarização nas instituições de EI nas situações descritas nas pesquisas.

Em relação à situação inadequada e restrita da formação das professoras de bebês e crianças pequenas nos cursos de Pedagogia, algumas pesquisadoras apontam a necessidade da consolidação da Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil (ROCHA, 1999). Essa área ou subárea de pesquisas no interior da Pedagogia tem como objeto de preocupação, particularmente, os processos educativos que envolvem os bebês e as crianças. Outras sugerem uma formação mais específica para os (as) estudantes que desejarem atuar na Educação Infantil, após o curso de Pedagogia.

Sobre a formação específica das professoras da creche, os trabalhos indicam que há necessidade da presença de conhecimentos teóricos e metodológicos específicos da faixa etária, considerando a relevância das ações dialógicas do educar-cuidar nos currículos dos cursos de formação. Sugerem um olhar mais atento ao currículo e às disciplinas de desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, propondo pensar em uma formação que promova condições de atuação em creche, particularmente no berçário.

Considero que a revisão bibliográfica se constituiu como um importante recurso para esta pesquisa, tendo em vista a relevância da reflexão/problematização dos saberes/fazer necessários para as práticas de educação-cuidado de bebês e crianças pequenas em contextos educacionais coletivos. Além de situar o tema quanto ao que já foi produzido em termos de pesquisas acadêmicas, a leitura e a análise dos trabalhos possibilitaram a ampliação de referenciais teóricos para a promoção do diálogo com o presente estudo.

Diante desse contexto, interessa-me compreender como estão sendo delineadas as estruturas curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas no que se refere à formação de professoras que atuam e/ou vão atuar no cotidiano das creches do município de Juiz de Fora.

2 MUITAS HISTÓRIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES... SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA CRECHE

*Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa
do vizinho, meu avô escrevia nas paredes...
Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias
sobre cada pedaço da parede.
A casa do meu avô foi o meu primeiro livro...
História não faltava.
Eu mesmo só parei de urinar quando meu avô ameaçou
escrever na parede.
O medo me curou.
Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda.
Escrever era não apagar nunca mais.
O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece, se
for coisa de interesse.
Se não tem interesse, a gente perde ou joga fora.
(Bartolomeu Campos de Queirós)*

Embalada pelas belas palavras do poeta-escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1995), pretendo contar, neste capítulo, a história que muito me interessa sobre o surgimento e as configurações da Educação Infantil no Brasil, a formação docente e o contexto do curso de Pedagogia para a atuação de professoras¹² de creche. É correto admitir que a história da constituição da área da Educação Infantil já foi expressa por outras vozes como: M. M. Campos (1997), Kramer (1993) e Kuhlmann Júnior (1998), entre outras.

Expresso a polifonia¹³ das vozes a partir do diálogo com pesquisadoras (es) do campo da EI e da formação de professoras (es), além dos documentos oficiais que envolvem esses temas, com o intuito de buscar a produção de sentido desta pesquisa.

O capítulo busca demarcar alguns eventos do contexto histórico e político da Educação Infantil e da formação da professora da creche, a fim de compreender a complexidade da área atualmente no Brasil.

¹²Lembrando que utilizarei o substantivo feminino ao longo da tese quando me referir às professoras que atuam na Educação Infantil, por reconhecer o predomínio da presença feminina, sobretudo nessa etapa educacional. Utilizo o vocábulo “professoras” ao invés de “educadoras” para afirmar a condição docente dessas profissionais mediante a LDB/96, Art. 61 e 62.

¹³ Esse termo busca trazer a ideia de texto polifônico ou dialógico proposto por Bakhtin (1895-1975), pois possibilita trazer a alteridade no interior do discurso.

2.1 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, a Educação Infantil vem se consolidando como campo de conhecimento, de pesquisas e de políticas públicas, fundamentalmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, que lhe confere avanços ao integrá-la à Educação Básica, prevendo a inserção de bebês e das crianças em creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos).

Essa conquista legal fez com que a criança fosse oficialmente reconhecida como um sujeito de direitos, apesar de isso ainda não ser concretizado efetivamente no plano social, já que grande parte da população nessa faixa etária não está incluída no sistema educacional por falta de vaga, principalmente os bebês e crianças bem pequenas. Como observa Campos, “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela posição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (CAMPOS, R. F., 2011, p. 27).

A vaga em uma creche pública no país tem se tornado coisa rara (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018). Quando conseguem entrar, muitas crianças percebem as creches como espaços de experiências fundamentais em suas vidas. A maioria dos familiares sente-se privilegiada pela conquista de uma vaga, assumindo, como a principal preocupação, os cuidados referentes à alimentação, higiene e administração de medicamentos. O aspecto pedagógico fica em último plano. Vale ressaltar que a trajetória da educação de crianças no Brasil é marcada inicialmente por ações caritativas e filantrópicas, pautadas em fins assistenciais e, posteriormente, voltadas para uma perspectiva “educacional”, cujo objetivo principal era preparar a criança para obter sucesso no processo de escolarização (KULMANN JR, 1998; VIEIRA, 1999). Constituiu-se, portanto, um atendimento à criança pequena, associado exclusivamente ao combate à pobreza, à compensação das carências das crianças das camadas populares, à diminuição da mortalidade infantil e à necessidade de liberar a mulher para o trabalho.

Tal atendimento resultou em dois tipos de instituições: creches e pré-escolas, as quais tiveram orientações de diferentes esferas administrativas. Nesse sentido e contexto, a creche vinculou-se aos setores assistenciais, tendo como foco de trabalho os bebês e as crianças das camadas populares. Já a pré-escola, por sua vez, destinou-se, inicialmente, às crianças oriundas das famílias da elite (KULMANN JR, 1998; VIEIRA, 1999). Nunes, Corsino e

Didonet (2011) ressaltam que o primeiro momento dessa dissociação no Brasil se constituiu com a importação de modelos europeus de cuidado à criança no qual a creche era ofertada para os filhos de mães trabalhadoras e crianças desamparadas. Por outro lado, o jardim de infância era reservado para as classes abastadas. A história, nesse momento, já anunciava um movimento dicotômico: a creche com caráter assistencialista e os jardins de infância com caráter educacional.

A valorização da creche e a superação do estigma social associado a esse tipo de atendimento, até então visto como um “mal menor” para famílias e mães consideradas sem condições de educar seus filhos pequenos, vão ocorrer a partir do final da década de 1970, sob a influência do movimento feminista, no contexto dos movimentos sociais urbanos. A princípio, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; mais tarde, as organizações sociais democráticas passam a se preocupar com a qualidade do atendimento, trazendo o foco para a criança (CAMPOS, M. M., 2013).

A Educação Infantil, configurada como parte integrante do sistema nacional de educação, é resultado de um intenso movimento de mulheres que, nos anos 1970, passaram a constituir o campo de pesquisadoras envolvidas com os estudos da criança e da infância no Brasil (ABRAMOWICZ, 2015). Pode-se afirmar, portanto, que o campo construído de pesquisas sobre a criança, a infância e a Educação Infantil se deve a muitas mulheres-pesquisadoras que, naquele período, reivindicavam uma educação digna para as crianças pequenas brasileiras, tendo como apoio e envolvimento, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

Aliados aos movimentos sociais, é possível considerar que, mesmo antes da Constituição de 1988, já eram desenvolvidos estudos em que se problematizavam as instituições destinadas aos bebês e crianças e às formas de atendimento ali implementadas, assim como discussões sobre a formação das (os) profissionais da Educação Infantil que se expandiram na década de 1990. Os pilares desse campo encontram eco na perspectiva da educação como direito dos bebês e crianças e na busca pela garantia de um atendimento que reconhecesse e respeitasse a especificidade da atuação docente com esses sujeitos (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi promulgada a partir de uma série de reivindicações de diversos movimentos sociais. Importante lembrar que o período compreendido entre 1986 e 1996 é marcado por uma intensa mobilização e participação social, originando uma nova base conceitual e jurídica para a Educação Infantil. Nesse cenário, há de se destacar o Mieib e pesquisadoras (es) da área. A *Carta Magna* se tornou um importante

marco legal, ao estabelecer o direito à educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos como dever do Estado, sendo efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição promulgada aponta que o Estado tem o dever de garantir a Educação Infantil às crianças de até 5 anos¹⁴ em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). A última constituição avança, ao reconhecer o bebê e a criança como sujeitos de direitos e, ainda, ao anunciar a inserção da creche no âmbito da educação.

A concepção de criança cidadã é reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), contradizendo o discurso paternalista e assistencialista do antigo Código de Menores. O novo documento legal traz como foco a proteção integral da criança, buscando a qualidade das instituições destinadas a ela.

Se a inserção na Educação Infantil já havia sido postulada como um direito, fazia-se necessário formar profissionais para educar-cuidar de bebês e crianças pequenas nas instituições. Essas discussões a respeito da formação profissional e suas diferentes configurações, estruturação da carreira (até então não necessariamente ligada à docência), remuneração, condições de trabalho em creches e pré-escolas e discussões do currículo nas instituições tiveram uma significativa abrangência em um seminário com especialistas da área, promovido pela Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), realizado em Belo Horizonte, em 1994. Das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil originou-se a publicação do documento “Por uma política de formação do profissional de educação Infantil (BRASIL, 1994a), composto por 5 livros, conhecidos como os “livros das carinhas”. Destaca-se, nesse documento, as concepções abordadas de crianças como sujeitos de direitos e a busca para a efetivação das ações indissociáveis do cuidar-educar nas instituições da Educação Infantil.

A Educação Infantil segue sua história, trazendo, nesse momento, um novo e fundamental capítulo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, prevendo a inserção de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 5 anos e 11 meses)¹⁵. Dentre os avanços conquistados para a Educação Infantil,

¹⁴ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis)anos de idade.

¹⁵ A nomenclatura dos grupos por faixa etária segue o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

pode-se destacar a formação específica das profissionais realizada nos cursos de Pedagogia e a integração das creches aos sistemas de ensino. Porém, deixa lacunas para que fosse admitido nas instituições a profissional que tivesse feito o curso normal, em nível médio.

A lei previu e sugeriu que, ao final de uma década, portanto até 2006, as(os) professoras(es) tivessem adquirido o curso superior e, para dar conta dessa nova demanda de formação, foi criado o “curso normal superior”, vinculado aos Institutos Superiores de Educação (IES). De um lado, esse curso foi amplamente criticado pelos pesquisadores da área da infância pelo aligeiramento e precariedade da formação (KISHIMOTO, 1999; MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018). Por outro, apresentava uma boa alternativa para a formação docente, uma vez que possuía um currículo focado na prática pedagógica, enquanto os cursos de Pedagogia apresentavam uma grande variedade de possibilidades de formação (ABUCHAIM, 2018). Houve, entretanto, inúmeros debates sobre a função do curso de Pedagogia em oposição ao curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007). Finalmente, após quase dez anos da LDB/96, são instituídas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNCP) (BRASIL, 2006), prevendo, nesse contexto, a obrigatoriedade da formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. Outra questão importante, estabelecida na LDB/96, Art. 62-A (Parágrafo único) e Art. 67, é o reconhecimento do direito da(o) profissional à formação continuada, constituindo dever dos órgãos centrais e instituições educacionais criar condições para sua operacionalização.

Com a inclusão da Educação Infantil na esfera da Educação Básica, os direitos dos bebês e das crianças de 0 a 5 anos são ampliados, o que implicou a adoção de novas políticas pelo Ministério da Educação (MEC). Muitas são as publicações e orientações da COEDI no sentido de assegurar a indivisibilidade da Educação Infantil, com a integração entre creche e pré-escola, assim como a inter-relação entre o educar e o cuidar nas práticas institucionais. Dentre os documentos produzidos nessa trajetória, vale citar: “*Política Nacional de Educação Infantil*” (BRASIL, 1994b); “*Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*” (BRASIL, 1994a); “*Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” (BRASIL, 1998) “*Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*” (BRASIL, 2002); “*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*” (BRASIL, 2005a); “*Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)*” (BRASIL, 2005b); “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*” (BRASIL, 2006b), “*Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*” (BRASIL, 2006c); “*Indicadores de*

Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a); “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” (BRASIL, 2009c); “*Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Sem Fins Lucrativos para a oferta da Educação Infantil*” (BRASIL, 2009e); “*Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 2009f), entre outros.

De um modo geral, podemos considerar que essa vasta documentação, orientações e diretrizes, produzidas pelo MEC nas últimas décadas, contribuíram para buscar o direito dos bebês e das crianças de 0 a 5 anos a uma Educação Infantil de qualidade. Essas produções enfatizam também a indissociabilidade das práticas de educação-cuidado. Apesar de considerar que, nos documentos orientadores, há um avanço em relação às concepções, há ainda um longo percurso e desafios a serem superados para a efetivação na prática dos direitos preconizados.

Com a intenção de orientar pedagogicamente as práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil, são definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999). Tendo caráter mandatório, esse documento legal foi revisto em 2009 (BRASIL, 2009c) e articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

No Art. 5º, das DCNEIs, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009c).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam as diversas especificidades inerentes ao trabalho na primeira infância. O cuidar-educar, a aprendizagem, os objetivos da Educação Infantil, a organização do tempo-espço, a seleção e a organização dos conteúdos e o planejamento são alguns dos muitos saberes de que a professora deve ter conhecimento, devendo estar apta para lidar, refletir, elaborar e buscar a qualidade em seu trabalho, a partir das demandas dos bebês e crianças no cotidiano das instituições.

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir ao bebê e à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à

brincadeira, à convivência e à interação com seus pares. As propostas contidas nas Diretrizes se materializam de maneira a considerar as especificidades de cada município, principalmente porque o Brasil tem dimensões continentais. Há realidades em que o município não possui sistema de ensino, creches públicas ou mesmo aqueles em que as questões referentes à Educação Infantil não estejam na agenda política. Contudo, elas são importantes porque orientam a organização do trabalho pedagógico e são frutos de lutas históricas.

Seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos definidos por todas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foi aprovada, pelo MEC, em sua 3ª versão, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, [2017])¹⁶. Esse documento normativo define competências e conhecimentos que todos (as) os (as) estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, conforme já estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009c). Partindo desses eixos, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver. São eles: brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar-se e participar.

Importante ressaltar, aqui, a necessidade do reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos etários e regionais que compõem a etapa da Educação Infantil. Esses grupos não podem ser considerados de forma estanque, já que há diferenças de ritmos na aprendizagem e no desenvolvimento de cada sujeito. Também é preciso considerar a diversidade das formas de cuidar-educar nos mais variados territórios dessa nação. Cabe ressaltar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências que façam sentido para elas nas instituições de Educação Infantil (AQUINO; MENEZES, 2016).

Diante desse entendimento, considero que assegurar o direito via elaboração de leis é necessário, mas, aliada a isso, é fundamental uma formação docente que contemple essas discussões, assim como a materialidade das práticas em cada instituição inserida nos diversos municípios que constituem o país. A implementação da BNCC implica, ainda, a elaboração de orientações nacionais advindas do MEC para auxiliar as instituições da Educação Infantil (ABUCHAIM, 2018).

A partir do estabelecido originalmente na Constituição, complexas emendas constitucionais foram sendo introduzidas na trajetória da Educação Infantil, provocando

¹⁶ É necessário situar o leitor sobre o campo de tensões e disputas gerado no contexto histórico e político de produção da BNCC, conforme análise de M. A. S. Aguiar e Dourado (2018).

debates na área e impactando sobremaneira a formação das (os) profissionais docentes. Vale destacar a Emenda Constitucional nº 53/2006, com a publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, as crianças de 6 anos que estavam na Educação Infantil passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b). Segundo M. M. Campos (2010), essa medida foi considerada polêmica sob o ponto de vista pedagógico, uma vez que foi adotada mediante a falta de aspectos fundamentais para garantir, além da ampliação do acesso escolar, boas condições para a aprendizagem dos (as) alunos(as).

Na esteira dessa legislação, foi adotada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade, cabendo às famílias efetuar a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária. Essa medida foi considerada “apressada” por especialistas da área, vez ter sido conduzida sem maiores discussões e envolvimento da sociedade como um todo. De acordo com M. M. Campos (2010), essa proposta de certa forma, já estava sendo anunciada pelo “Movimento Todos pela Educação”, composto por um grupo de empresários que vem exercendo influência nas orientações da política educacional do país.

Os defensores dessa proposta acreditam na reafirmação de um direito garantido anteriormente. Porém, outros especialistas apontam que, ao cindir a Educação Infantil, tornando obrigatória apenas parte dela, ou seja, somente a pré-escola, cria-se uma tensão sobre o já frágil segmento da creche.

Aquino e Vasconcellos (2012), R. F. Campos (2011), R. F. Campos e R. Campos, (2012), Rosemberg (2009) e Vieira (2011) questionam qual a finalidade da imposição de matrícula obrigatória dos 4 e 5 anos de idade, se a realidade já demonstrava, em dados estatísticos, que o atendimento da pré-escola estava próximo da sua universalização? E revelam que essa obrigatoriedade da pré-escola, acompanhada de novas dinâmicas no campo das políticas e práticas pedagógicas, pode originar a perda da identidade da Educação Infantil e a consequente hierarquização entre pré-escola e creche. Os discursos presentes dessa proposta têm sua origem nos movimentos conservadores que defendem sistemas de avaliação padronizados e em larga escala, bem como a adoção de práticas de cunho compensatório e de preparação para o Ensino Fundamental.

Nunes e Kramer (2013, p. 47) indicam a grave tendência de ampliação de práticas de escolarização das crianças, pautadas num "modelo de conhecimento que separa ciência, arte e vida, assim como no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis".

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica contribuiu para reverter uma desigualdade histórica da educação brasileira. No entanto, é preocupante que a obrigatoriedade da pré-escola acarrete um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como a melhoria da qualidade daquelas existentes.

Sabe-se que, historicamente, a creche caminha com um déficit de orientações e metas pelas políticas brasileiras. A cisão entre a creche e a pré-escola se mantém à custa de alguns aspectos tensos, quais sejam: transferência tardia das creches dos órgãos de assistência para a educação em diversos municípios; falta de conhecimento das equipes das secretarias de educação sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças bem pequenas; prédios, mobiliários, materiais pedagógicos inapropriados para o contexto da creche; ausência de uma carreira para os profissionais que atuam nas creches; exclusão desses profissionais em programas de formação continuada; ausência da discussão sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas no interior da formação inicial e em especial nos cursos de Pedagogia (CAMPOS, M. M., 2010). Esse último aspecto será evidenciado na análise dos dados desta pesquisa, conforme veremos ao longo desta tese.

Retornando às políticas que buscam a implementação de avanços no campo da Educação Infantil, não poderia deixar de mencionar, nessa trajetória, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), aprovado pelo Congresso Nacional. A Emenda Constitucional nº 59/2009 transformou o PNE em uma exigência constitucional, a ser elaborado a cada dez anos, de maneira a se constituir base para os planos municipais, estaduais e distrital. É uma forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de forma articulada em prol das metas do Plano. O cumprimento do PNE busca garantir a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), vinculando suas ações ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação. As metas do PNE (BRASIL, 2014) que incluem a Educação Infantil, direta ou indiretamente, são:

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.

[...]

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Em relação à formação e à carreira docente é importante destacar cinco metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

[...]

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Importante frisar que as metas que envolvem a Educação Infantil necessitam da ação das gestões municipais, mas não se restringem a elas. Os municípios devem contar também com intervenções dos governos estaduais e do governo federal no sentido de obter orientações técnicas, apoio nos processos de gestão e financiamento, além de formação para os profissionais. Além disso, com a aprovação da PEC/95/2017, conhecida como a PEC do congelamento dos gastos com saúde e educação, haverá o descumprimento das referidas metas.

Para dar continuidade ao caminho de conquistas referentes ao cenário político da Educação Infantil até o momento presente, vale mencionar a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Constituem áreas prioritárias para a formulação e a implementação de políticas públicas para a

primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a Educação Infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente, bem como a proteção. Em aproximadamente 40 artigos, essa lei faz alterações consideráveis no ECA, no Código de Processo Penal, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na legislação referente à declaração de nascido vivo. Coerente com a concepção e a valorização da Educação Infantil, a lei não altera a LDB/96, afirmando, no seu art. 16:

A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Ainda no parágrafo único destaca que

A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais. (BRASIL, 2016).

O contexto histórico e político da Educação Infantil revela que, durante mais de duas décadas, grandes conquistas aconteceram em prol da efetivação do ideal de democratização, porém, de forma desigual em nosso país. A expansão da Educação Infantil é um exemplo dessa situação e que afeta sobremaneira o contexto educacional da creche. De acordo com dados de Abuchaim (2018), somente é atendida 23% da população com a faixa etária de 0 a 3 anos. “De modo geral, o financiamento proveniente do Fundeb tem se mostrado insuficiente para que se cumpra a Meta 1 do PNE” (ABUCHAIM, 2018, p. 98). Segundo M. M. Campos (2010), é visível a identificação de fatores que dizem respeito à organização da Educação Básica que atravessa períodos de conflitos, transição ou acomodação e que afeta diretamente a Educação Infantil.

Importante ressaltar que todo o movimento que envolve a formulação de políticas públicas é sempre marcado por disputas de projetos advindos dos campos educacionais, econômicos e ideológicos. Diante dessa consideração, pode-se afirmar que muitas ações que buscam acolher os direitos dos bebês e das crianças pequenas são originárias dos movimentos sociais como os fóruns de Educação Infantil (Mieib), da militância e das produções acadêmicas

das(os) pesquisadores da área. Do mesmo modo, estão envolvidos, nesse cenário, os órgãos ligados ao governo e organizações internacionais (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012).

É possível, a partir das discussões tecidas, fazer a leitura de que, conquanto o contexto legal da Educação Infantil tenha apresentado, em sua maioria, propostas consistentes e bem elaboradas, a implementação constitui ainda um grande desafio. Vários estudos indicam as condições precárias de trabalho docente na Educação Infantil, especialmente na creche (ABUCHAIM, 2018; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013). No que se refere à formação inicial docente, foco principal desta pesquisa, percebe-se que, ao longo da história da Educação Infantil, com suas legislações, foi construído o reconhecimento da importância e necessidade da formação em curso superior para atuação docente na Educação Infantil. Urge refletir e caminhar para buscar a construção da identidade da professora da creche, em decorrência da especificidade dos bebês e crianças bem pequenas e das práticas educativas-pedagógicas que as envolvem. O caminho a trilhar, nesta tese, é buscar discutir sobre os conhecimentos que o curso de Pedagogia precisa contemplar para a atuação da professora junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche.

2.2 O LUGAR DA CRECHE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Com a intenção de compreender o contexto atual dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, considerando a sua estrutura curricular e as especificidades formativas necessárias à atuação docente junto aos bebês e crianças bem pequenas, busco, neste momento, refletir sobre o percurso histórico, social e político desse curso no Brasil.

Ao rememorar brevemente a história da formação docente, constata-se que o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos só ocorreu a partir da criação das Escolas Normais, ao final do século XIX. Estas correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, em meados do século XX. Destinavam-se à formação de professoras para os primeiros anos do Ensino Fundamental e para a atuação na Educação Infantil. Já o curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, inserida na Universidade do Brasil. Inicialmente, destinava-se a formar bacharéis especialistas na área da educação e, complementarmente, docentes para atuação nas Escolas Normais em nível médio.

A pesquisa histórica de Leite Filho (1997) demonstra que, desde a década de 1930, do século XX, a educadora Heloísa Marinho já tinha uma preocupação com a formação de

professoras de Educação Infantil, baseada na articulação teoria-prática, ensino-pesquisa. Sua concepção de formação de professoras exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil, utilizando a discussão, a leitura e a observação como metodologia de ensino. Desse modo, as alunas observavam as crianças pequenas, debatiam entre os colegas, professores e referências teóricas o que haviam visto e chegavam juntas à conclusão sobre o desenvolvimento infantil. Na proposta de formação de professoras de escolas maternais e Jardins de Infância¹⁷ dessa educadora, havia também um projeto de treinamento em serviço. O ingresso no curso de especialização em Educação pré-primária¹⁸ exigia dois anos no Magistério e a professora-aluna tinha que estar lecionando em uma turma de Jardim de Infância durante o curso. Tratava-se de uma proposta em que teoria e prática caminhavam juntas.

Com efeito, Kishimoto (1999, p. 65) revela que, desde os anos 1930, já se previa a formação de professores de pré-escola nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a “[...] aspiração pela formação de professores em nível superior é antiga”. Como já mencionado, o curso normal em nível médio era o curso que habilitava os professores das crianças de 4 a 10 anos (KISHIMOTO, 1999). Segundo a autora, a oferta de cursos de Pedagogia para formar professoras para essa faixa etária começou a surgir nos anos 1950, sendo intensificada a partir dos anos 1990, tanto em universidades privadas, como municipais, estaduais e federais. No caso da creche, a exigência de qualificação para as professoras só foi evidenciada mais tarde, mediante a incorporação dessas instituições ao setor educacional.

Como mencionado anteriormente, a LDB/96 definiu a exigência do curso superior para a formação das (os) professoras (es) da Educação Infantil. Essa questão foi reafirmada na meta 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), conforme já destacado.

Em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (BRASIL, CNE, 2006a). Eis que, aproximadamente após 10 anos da LDB/96, surgem as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

A partir da resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial da União do dia 16 de maio de 2006, o curso de Pedagogia assume como meta a

¹⁷ Equivale hoje a Instituições de Educação Infantil

¹⁸ Este curso foi criado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), em 1949. A princípio, o curso foi reconhecido como pós-normal e posteriormente como curso superior, desejo antigo da educadora Heloísa Marinho (LEITE FILHO, 1997).

formação de docentes para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental, no Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O seu campo de atuação engloba, ainda, a gestão educacional, concebida em uma perspectiva democrática. Nota-se, portanto, que essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, sua exigência curricular é grande e complexa, considerando o tempo de duração do curso e carga horária dos componentes curriculares.

Dentre as muitas atribuições dispostas nas Diretrizes, destacam-se: a aplicação no campo da educação em diálogo com os conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais, assim como a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas da área da educação, de projetos e experiências educativas não-escolares e a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Além disso, os graduandos em Pedagogia deverão estar aptos, de acordo com os 16 incisos do Artigo 5º da Resolução, a cumprir o estágio a partir do que estabelece o Inciso IV, do Artigo 8º (BRASIL, 2006b).

Segundo Gatti (2010), essas exigências causam tensões e impasses no desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia. Vale ressaltar que se constitui tarefa difícil englobar essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas, nas quais se encontra a maioria das (os) alunas (os).

Diante da compreensão/concepção da (o) profissional da educação proposta pelas DCNCP/2006, vale questionar: a especificidade da formação da professora de Educação Infantil teve espaço nos debates e reflexões que culminaram com a instituição do documento? A docência entendida como base para a formação de pedagogas(os) se adequa à formação da(o) profissional da EI? A formação dos cursos de Pedagogia, de caráter generalista, atende à especificidade que requer o trabalho com crianças da Educação Infantil? E o que dizer em relação à atuação junto aos bebês e crianças bem pequenas?

Concordo com os apontamentos de Faria (2005), quando afirma que a instituição de Educação Infantil é diferente da escola, tem uma proposta de educação não-escolar e requer da professora conhecimentos específicos. O compromisso primeiro da Educação Infantil é com a criança, com a infância, em que o brincar, o lúdico, a fantasia, a arte e a imaginação têm papel principal. No caso da creche, essa diferenciação assume vários contornos que vão desde a composição do espaço institucional, incluindo os tempos, até a realização de múltiplas experiências com bebês e crianças bem pequenas.

Sem me deter na análise do texto da resolução, que foi alvo de diversas críticas e polêmicas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2012, 2014), acredito no grande feito dessa legislação para o campo da Educação Infantil. Tal fato é destacado por Kramer (2006) como uma conquista, visto que, em um contexto no qual docentes atuam, muitas vezes, sem formação no Ensino Superior e nem no Ensino Médio é, de fato, um avanço tornar o curso de Pedagogia o lócus dessa formação.

No entanto, sabe-se que críticas também ocorrem em relação à inclusão do campo da EI no curso de Pedagogia. Para muitos, garantir o espaço da EI na formação docente configura-se desvalorização do curso. Esse preconceito inicia-se na formação e segue na atuação profissional. Em muitos municípios desse país, as docentes que atuam com crianças pequenas recebem um salário inferior, independente da escolaridade. Tal situação é vivenciada no próprio âmbito da Educação Infantil, em que se observam duas redes paralelas: creche e pré-escola. As professoras da primeira instância assumem uma condição profissional (longa jornada de trabalho, salários baixos, falta de incentivos para a sua formação, dentre outros) muito inferior àquela ocupada na pré-escola, como no caso do município de Juiz de Fora/MG.

Corroboro com o pensamento de Kramer (2006), ao ponderar que definir o curso de Pedagogia como o lugar destinado à formação da professora da EI não é solução do problema, mas o coloca no centro da cena. É o início de um longo caminho a ser percorrido, uma vez que questões curriculares ainda precisam ser enfrentadas.

Para Gatti, Barreto e André (2011), faz-se necessário repensar urgentemente as políticas referentes à formação inicial dos docentes brasileiros, no que tange às instituições formadoras e aos currículos. O estudo de Gatti e Nunes (2009) buscou analisar as propostas curriculares de disciplinas formadoras das Instituições de Ensino Superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Em relação à formação de professores que irão atuar nos anos iniciais da Educação Básica, realizada nas licenciaturas em Pedagogia, constatou-se a fragmentação do currículo e um conjunto disciplinar bastante disperso.

Nas análises das ementas das disciplinas, verificou-se o predomínio dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, nas disciplinas de formação profissional, com pouca associação com as práticas educacionais. Poucos cursos, segundo as referidas autoras, propõem disciplinas que possibilitem um aprofundamento no campo da Educação Infantil, sem falar que o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco abordado. O que dizer, então, do saber/fazer das futuras docentes que irão atuar com crianças de 0 a 3 anos? É grande a quantidade de pedagogas(os) que frequentam o Ensino Superior sem

saber lidar com as crianças bem pequenas, assim como é considerável o número de professores e pesquisadores universitários que não sabem qual a associação entre corpo, bebês e fraldas (KRAMER, 2006). A mesma autora menciona que, além de formar professoras para a Educação Infantil, é preciso formar formadoras(es), o que constitui, nos dias atuais, um dos maiores desafios das políticas educacionais em todos os níveis.

H. H. O. Azevedo (2013) aponta que, tanto no nível médio, quanto no Ensino Superior, são privilegiados os conhecimentos relativos à prática do Ensino Fundamental, destinando menor importância aos que contemplam a EI e, “quando há referência a essa área, a ênfase é dada para a atuação com as crianças de 4 e 5 anos, desconsiderando geralmente as de até 3 anos” (AZEVEDO, H. H. O., 2013, p. 75).

Historicamente, constata-se que o curso de Pedagogia se volta para a escola, tendo como objetivo principal formar professoras para atuar junto aos alunos do Ensino Fundamental. As disciplinas destinadas à educação da criança pequena começaram a se estabelecer nos cursos de Pedagogia, nos últimos anos, pós-LDB e com a aprovação das atuais DCNCP/2006. Pode-se inferir que a Educação Infantil ainda ocupa um espaço limitado e marginal na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia (GATTI, 2009, 2010).

Em pesquisa recente sobre a contribuição do curso de Pedagogia para a construção de saberes/fazeres das professoras das creches, Silva (2018) concluiu que a formação docente ainda carece de estudos e aprofundamentos. Dentre alguns aspectos que merecem ser repensados no curso de Pedagogia, destacou a necessidade do diálogo entre as áreas do conhecimento de modo a contemplar os conteúdos necessários à atuação da professora no contexto da creche.

São muitos os desafios a serem enfrentados nos cursos de Pedagogia em relação à formação da professora da EI, especialmente da creche, objeto de estudo desta pesquisa. Esses fatores fragilizam a educação do bebê e da criança bem pequena em nosso país, em tempos que se faz urgente o reconhecimento do seu direito às práticas de educação- cuidado além do ambiente doméstico, familiar; ao direito dos familiares a um ambiente de qualidade para seus filhos enquanto exercem as funções demandadas por uma vida social e a necessidade de refletir sobre a questão da responsabilidade conjunta da sociedade e do Estado na educação e acolhimento aos bebês e crianças bem pequenas (HADDAD, 2006).

Na formação dessa profissional, os cursos de Pedagogia deverão considerar o que dispõe a documentação legal específica para o trabalho na Educação Infantil, enfatizando os eixos das interações e brincadeiras como alicerces para as propostas e práticas pedagógicas junto aos bebês e crianças pequenas. Entre esses documentos que contribuem para consolidar o

direito das crianças de 0 a 5 anos a uma Educação Infantil de qualidade, impactando fortemente o campo da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, podem-se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, aprovada em 2017 (BRASIL, [2017]).

Ao propor as interações e as brincadeiras como base para o trabalho com as diversas linguagens da infância, é necessário olhar atentamente para os bebês e crianças e ouvir suas vozes em suas múltiplas formas de expressão. Essas discussões adquirem uma relevância particular, tendo em vista o desafio de compreender quais as experiências significativas junto aos bebês e as crianças bem pequenas, os quais, de maneira geral, são considerados na perspectiva da falta: aqueles que ainda não falam, não andam... É preciso que a professora reconheça a potência desses sujeitos, suas possibilidades relacionais e de construção de sentido na construção de uma proposta curricular para o trabalho educacional-pedagógico.

Guimarães, ao analisar a perspectiva educacional da creche, destaca que “a educação do bebê e da criança pequena envolve a formação de identidade, a constituição do eu no contato com o social” (2006, p. 4). Esses sujeitos, ao conhecerem o mundo, conhecem a si mesmos, atribuindo diferentes significados às suas experiências. É fundamental, portanto, reconhecer o bebê e a criança como sujeito histórico-cultural que se faz na história ao mesmo tempo em que faz história (KRAMER, 1997) e, dessa forma, surpreende-nos a cada dia com seu jeito singular de ser e estar no mundo.

A docência na Educação Infantil exige da professora competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010). No contexto das instituições, é preciso valorizar as experiências, as brincadeiras e as interações sociais. As crianças vivenciam os currículos não somente por meio de atividades dirigidas, mas, principalmente, a partir das vivências, experiências e interações entre pessoas e artefatos, contribuindo, assim, com o processo de desenvolvimento de suas linguagens verbais, gestuais, musicais, dentre outras, bem como com as conquistas de suas formas particulares de se comunicar e expressar.

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível considerar que o trabalho educativo junto aos bebês e crianças bem pequenas apresenta *especificidades* que precisam ser discutidas e tematizadas como objeto de estudos em diversos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada, na graduação e pós-graduação. É próprio, particular, característico, peculiar¹⁹

¹⁹ Entendimento de especificidade a partir da definição de próprio, particular, característico, peculiar (ESPECIFICIDADE, 2008-2013). As especificidades são apresentadas no trabalho de Barbosa (2009); Barbosa e

das creches uma organização diferenciada nos horários de funcionamento, nas configurações espaciais de acordo com a faixa etária, nas ações que envolvem o educar e o cuidado com o corpo, com a saúde e com o bem-estar dos bebês e crianças bem pequenas, tais como troca de fraldas, alimentação, mamadas e banho. Além disso, considerar a primeira inserção desses sujeitos em um ambiente institucional coletivo, fora da família, a relação com essa família que se faz complementar e com base no vínculo afetivo, dentre outros aspectos.

A docência na Educação Infantil, especialmente na creche, configura-se como um campo em construção, marcado por características particulares, de indissociabilidade entre o cuidar-educar e o compartilhamento dessas funções com a família. Essa vivência docente é diferente das experiências vivenciadas em outras etapas educacionais. As relações entre os sujeitos conferem sentido à existência das instituições da Educação Infantil. Nessa perspectiva, a professora da creche ou da pré-escola não podem ser considerados docentes que ministram conteúdos. Na verdade, caberia uma reflexão sobre o que é possível ensinar a um bebê ou criança bem pequena. Debruçamo-nos pouco sobre esse tema no campo da formação. Trata-se, antes, de uma outra profissão que está sendo reinventada, tais como as concepções contemporâneas de criança, infância e Educação Infantil.

As pesquisas na área da Educação Infantil evidenciam a singularidade da docência com os bebês e crianças e apontam a necessidade de uma pedagogia que discuta os saberes próprios dessa etapa educacional, considerando as particularidades existentes tanto no âmbito da creche, como da pré-escola (ROCHA, 1999).

Tardif (2014) anuncia que os saberes docentes, advindos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos das instituições de trabalho, da prática cotidiana e das experiências pessoais, são plurais. A prática docente não é pautada em reprodução dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, mas, sim, no movimento de desenvolvimento e produção de novos saberes. Nesse sentido, grande parte da formação deveria fundamentar-se nos saberes produzidos, já que são estes os exigidos no exercício da profissão. O autor defende que os saberes produzidos na prática precisam ser valorizados porque são voltados para a realidade das instituições educacionais. Tardif (2014) ainda revela que, quando inseridos no contexto educacional, as professoras e os professores recém-formados percebem que os conhecimentos disciplinares vistos na universidade não se relacionam com a sua ação cotidiana.

Richter (2010). Contudo, a produção acadêmica carece de mais estudos e pesquisas para construir um campo de saberes/fazer para atuação com bebês e crianças pequenas.

Essa relação de exterioridade que associa os docentes aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional ocasiona uma desvalorização profissional, em consequência da pura execução e alienação docente. Para Tardif (2014), os saberes profissionais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que as professoras e os professores expressarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Podemos entender essa relação de exterioridade dos saberes docentes, quando Barbosa (2010) afirma que, em muitas instituições, os bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos são entendidos conforme a compreensão do desenvolvimento e da educação de crianças mais velhas. Tal fato é percebido também nas legislações, documentos oficiais, propostas e práticas pedagógicas em que a educação das crianças maiores é privilegiada. Desse modo, ainda que haja a presença de bebês e crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil, as suas particularidades e as especificidades necessárias à prática educativa ainda precisam ser refletidas e problematizadas.

Discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de Pedagogia, focalizando os saberes que precisarão ser contemplados para as professoras que atuam/vão atuar no contexto da creche. Para tanto, é necessário reconhecer que essa atuação exige especificidades. Essas especificidades são reveladas e defendidas pela Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil, por isso, a importância da nossa próxima discussão.

2.3 PEDAGOGIAS PARA A PEQUENA INFÂNCIA: CAMPO DE CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO

Não é recente falar de uma Pedagogia da Educação Infantil. Esse campo emergiu, de forma sistemática, durante os séculos XVIII e XIX. Inicialmente, sua trajetória esteve vinculada à Filosofia, sendo mais tarde, em grande parte, absorvida pela Psicologia, Puericultura e Assistência Social. Sua ampliação e aprofundamento se deram, principalmente, no final do século XIX, devido ao reconhecimento por grande parte das culturas ocidentais de que a educação das crianças pequenas é responsabilidade social e coletiva, contrariando a visão dessa temática como tarefa de âmbito privado – a família (BARBOSA, 2006).

A Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil (ROCHA, 1999) ganha visibilidade científica com a acumulação de estudos, principalmente, a partir da instauração e

da disseminação social de instituições coletivas educacionais para os bebês e crianças pequenas. Segundo Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), o surgimento de creches e pré-escolas ou sistemas educativos dessa etapa da EI influenciam as suas investigações e de seus principais sujeitos.

Interessante rememorar que o aparecimento da pré-escola no Brasil se deu a partir do legado de precursores europeus, tais como Froebel, Montessori e Decroly, nos âmbitos públicos e privados dos “jardins de infância”, na década de 1960. Esses modelos, entretanto, foram influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento baseada na padronização, ou seja, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Rocha (2001) alerta que,

Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social, através de práticas e atividades que se propunham como mais adequadas à pouca idade das crianças. (ROCHA, 2001, p. 28).

Diante desse contexto, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil começaram a ser discutidas mediante a necessidade de contemplar as particularidades do campo de intervenção educacional para a primeira infância em espaços coletivos e institucionalizados. Em relação ao aspecto tradicional, as produções científicas alteram as formas de pensar o bebê e a criança, estabelecendo elo com a Ciências Humanas e Sociais (ROCHA, 2001).

No Brasil, estes estudos tomam forma, sobretudo, a partir da década de 1980, com a publicação de um conjunto de artigos que tinham como eixo de preocupação as crianças e sua educação no número temático “Criança” do Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, instaurada como campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pelas produções acadêmicas, situa-se no âmbito da Pedagogia.

Segundo Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016)

A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 34).

As pedagogias da Educação Infantil assumem como foco de sua teorização, a educação dos bebês e das crianças pequenas, ao concebê-las como sujeitos de relações, constituídos de uma determinada cultura, sociedade, economia e com formas particulares de pensar e de se expressar. Em relação à instituição, apresenta proposições instrumentais no que se refere aos aspectos organizacionais e didáticos, considerando os projetos pedagógicos, programas, estratégias, objetivos, avaliação, usos do tempo e espaço, práticas, discursos, enfim, tudo que faz parte do contexto institucional (BARBOSA, 2006).

Muitas temáticas que inspiraram a criação das pedagogias da Educação Infantil não estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se evidenciar a ênfase dessa pedagogia no que tange ao cuidado, à educação, à nutrição, à higiene, ao sono, às diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, à relação com as famílias, à relação entre adultos e bebês que não falam, não andam e precisam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, às relações entre adultos e crianças na esfera pública, ao brincar e ao jogo, dentre outras.

Para Barbosa (2006), além de todas as temáticas citadas, faz-se necessário que as pedagogias da Educação Infantil

mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea, como aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões ligadas à educação da pequena infância. É também necessário que se estabeleçam relações destas com as outras grandes questões da pedagogia, como a ação educativa e o currículo, verificando os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em certo contexto. (BARBOSA, 2006, p. 24).

As pedagogias da Educação Infantil, segundo Rocha (1999b), apresentam distinções em relação às pedagogias do Ensino Fundamental, embora isso não devesse ocorrer, considerando a idade dos sujeitos inseridos no processo educativo. Para a pesquisadora, a Educação Infantil prioriza as relações educativas entre bebês-crianças-adultos pela expressão, afeto, sexualidade, jogos, brincadeiras, linguagens, movimento corporal, fantasia, nutrição, cuidados, projetos de estudos, construídas num espaço de convivência onde há relações culturais, sociais e familiares.

Barbosa (2006) ressalta que a Pedagogia não é restrita apenas à ação pedagógica no contexto escolar. Em instituições não-formais de educação, estratégias didáticas são utilizadas

e conceitos didáticos convencionais podem ser ressignificados e recontextualizados e novos conceitos criados, tudo em conformidade com as especificidades do espaço pedagógico.

As pedagogias da Educação Infantil dizem respeito a um tipo de educação que não é obrigatório em grande parte das sociedades, apenas complementar à ação da família. Podem ser desenvolvidas em organizações institucionais diferenciadas, tais como creches, jardins-de-infância, ludotecas, bibliotecas infantis, dentre outros espaços que não tenham como única alternativa a escola infantil, nem como objetivo principal, os aspectos relativos à transmissão cultural, tema infelizmente de destaque no ensino obrigatório tradicional.

Com base nos estudos sobre a produção científica da Educação Infantil, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) alertam-nos acerca da reprodução dos antigos binômios que fundamentaram as pedagogias, currículos e práticas. O primeiro modelo composto de orientação tradicional e conservadora no qual ensinar é transmitir, sendo papel da(o) professora (or) dominar os processos de instrução da criança, considerada como única, abstrata, natural e assimiladora de conteúdos. O segundo, por sua vez, constituído de orientação nova e liberal em que a criança também considerada única, abstrata e naturalizada precisa para aprender que a(o) professora(or) conheça seus níveis de desenvolvimento e organize condições para que este se dê de forma espontânea. Identificaram, ainda, que até as propostas pedagógicas mais recentes, fundamentadas em perspectivas histórico-culturais, não vinham superando modelos de assimilação passiva, corroborando para afirmar a reprodução hegemônica com vistas ao resultado homogeneizador, concebendo as crianças e as infâncias como referências abstratas e universais (COUTINHO; ROCHA, 2007).

Diante dessa constatação, nascem políticas educacionais de cunho neoliberal, que submetem os projetos educativos aos apelos do mercado com a suposta ilusão de equiparar os conhecimentos pela via de transmissão e do ensino de mão única. Rendem-se, assim, às definições, orientações e práticas educativas centralizadas no âmbito individual e descontextualizado. Além disso, retomam-se caminhos ultrapassados, constituídos de práticas, processos e materiais padronizados e uniformizadores que têm como intenção a preparação das crianças para o futuro ou para a escolarização posterior.

Portanto, a superação dessas perspectivas pedagógicas instituídas nos projetos educativos para a pequena infância requer um esforço de consolidação, tanto no campo teórico como no plano das práticas educativas, considerando a ligação entre essas duas dimensões na composição da Pedagogia. Para isso, é preciso reconhecer que a formação das crianças e as aprendizagens são frutos das relações estabelecidas com o contexto social, inserido no âmbito

de uma infância determinada e não se resumem a conteúdos escolares desvinculados da realidade social, restritos a uma versão escolarizada (ROCHA, 1999).

O reconhecimento da exigência de consolidação de uma Pedagogia da Infância vem sendo discutido em análises de produções científicas e de um conjunto de estudos empíricos desenvolvidos em instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino (BEZERRA, 2013; BUSS-SIMÃO, 2012; DUARTE, 2011; GAUDIO, 2013; LESSA, 2011; MAFRA, 2015; SCHMITT 2008; 2014; VASCONCELOS, 2010). Essas pesquisas indicam uma relativa insuficiência de solidez em relação à teorização pedagógica e a correspondente orientação destinadas às práticas educativas junto aos bebês e crianças pequenas, em creches e pré-escolas. Outros estudos revelam a indefinição quanto às funções sociais e educativas e a direção da ação pedagógica nos documentos curriculares e nos cursos responsáveis pela formação de professoras para a Educação Infantil (ALBUQUERQUE, 2013; BONETTI, 2004; KIEHN, 2007).

Neste momento, faz-se necessário refletir sobre a urgência dessa construção teórica nos currículos dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de professores de creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentadas por suas pesquisas, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) identificam a insuficiência teórica presente nos currículos e na própria formação dos professores do curso. Segundo as autoras,

Essa constatação demonstra a necessidade dos cursos de Pedagogia, tanto no que diz respeito aos seus currículos como à formação de seus formadores, de uma maior aproximação com as teorizações em torno da infância, ainda pouco consideradas no âmbito dos fundamentos gerais da Educação. Até mesmo as disciplinas que visam as orientações metodológicas específicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tendem a privilegiar enfoques cognitivos de caráter transmissivo e individual de ensino, representando, por um lado, uma insuficiência na formação e, por outro, um retrocesso ou simples estagnação teórica. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35).

Ao oferecerem uma formação com poucos elementos teóricos que possibilitem a identificação dos determinantes históricos, sociais e culturais que constituem as múltiplas infâncias, os cursos de Pedagogia fortalecem a tradição de orientações de práticas educativas que seguem parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças. Essa formação, contudo, tende a segmentar os grupos etários no tempo e espaço institucional, restringe as ações às atividades ditas “pedagógicas” e limita as possibilidades de experiências educativas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Sobre a unidade teoria-prática, as mesmas pesquisadoras citadas ressaltam a dificuldade de tomar a categoria infância como pressuposto, na formação inicial e continuada, devido a uma fragmentação já tradicional dos cursos de formação docente, uma vez que há a separação das disciplinas de fundamentos da educação e das de metodologia de ensino, por áreas do conhecimento. Revelam, ainda, que os cursos de Pedagogia geralmente possuem pouca tradição no que diz respeito às especificidades necessárias às práticas docentes no contexto da Educação Infantil. Além do mais, muitas vezes há a oferta de apenas disciplinas “avulsas” na matriz curricular que contemplam aspectos históricos e políticos, mas que nem sempre se associam às mediações com a prática e com as propostas educacional-pedagógicas.

Diante desse contexto, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) afirmam que é,

no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada de professores que se revela um processo incipiente de consolidação de uma área, ou subárea, da Pedagogia da Infância, que toma como objeto de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 36).

A consolidação de uma Pedagogia da Infância implica, tanto no plano teórico como no prático, o reconhecimento dos bebês e das crianças enquanto sujeitos, envolvidos pelas condições sociais que dão origem ao acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, ou seja, às bases culturais constituintes de sua experiência social (ROCHA, 1999). Nesse sentido, a consolidação exige a interlocução disciplinar nos cursos de Pedagogia, indo além de uma “Didática para a Educação Infantil” ou das “Pedagogias da criança”. Estas se revelam insuficientes, uma vez que estabelecem uma regularidade e uma padronização pedagógica inspirada numa visão universal de bebê e criança. É necessário o fortalecimento de outros tantos diálogos disciplinares para conhecer o bebê, a criança e suas infâncias, de modo a vislumbrar a construção de múltiplas possibilidades educativas para a pequena infância.

3 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo.
(Ítalo Calvino)

Nos capítulos anteriores, descortino que esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas das creches.

Uma indagação se apresentou a partir da definição do objetivo anunciado: qual caminho seguir para alcançá-lo? Diante de várias possibilidades de dialogar com a realidade, que escolha teórico-metodológica seria relevante para dar contorno aos questionamentos iniciais levantados?

Por isso, recorri a Ítalo Calvino. A epígrafe que escolhi para compor a introdução deste capítulo faz parte de uma das histórias do livro *Palomar*. Nele, são encontrados 27 contos narrados pelo personagem fictício que leva o nome no título da obra (CALVINO, 1994).

Os contos retratam narrativas de observações da natureza, da cidade e de seu interior feitas pelo senhor Palomar. Ao ser entrevistado, Ítalo Calvino afirmou que as escritas surgiam a partir de cenas que lhe despertavam interesse, apresentando, portanto, o seu olhar sobre o mundo. Importante destacar que esse olhar é constituído pelo eu do observador, por sua vivência, contexto, tempo/espaço.

Recorro a *Palomar*, para revelar o modo como estruturei o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, que se ancora na abordagem qualitativa, circunscrita a conceitos da perspectiva histórico-cultural e nos construtos de Bakhtin, especificamente o conceito bakhtiniano de exotopia no campo da literatura e na pesquisa em Ciências Humanas. O senhor Palomar atribui inestimável importância à ação de observar, por isso, olha para o mundo com “atenção minuciosa e prolongada”, buscando capturar a pluralidade de sentidos revelada em ações e lugares que compõem o dia a dia, como o gramado de um jardim, o canto de um pássaro, a fila de consumidores em uma charcuteria em Paris e tantos outros.

Da mesma forma, Bakhtin nos propõe olhar o mundo, o ser humano e os textos com toda atenção e, sobretudo, a partir de um olhar extraposto. Contudo, para se ter um olhar extraposto, é preciso estar implicado com o mundo e com o que envolve as relações humanas. O olhar extraposto é próprio de quem vai se constituindo como sujeito a partir das interações

que estabelece com o mundo e com os outros sujeitos por meio da linguagem. É nesse sentido que a “extraposição é a condição ética que levou Bakhtin a olhar as manifestações criativas da linguagem” (MACHADO, 2005, p.141) e, mais tarde, a pensar as pesquisas nas Ciências Humanas.

Convém destacar que, a partir dos apontamentos de Bakhtin sobre a pesquisa em Ciências Humanas, é possível pensar em uma forma outra de produzir conhecimento. A compreensão e a interpretação de questões que impulsionam a pesquisa exigem uma paciente trajetória. A pesquisa na área das Ciências Humanas anuncia que o conhecimento se constrói historicamente e que a estrutura social é dinâmica, com inúmeras possibilidades.

Sendo uma atividade humana e social, a pesquisa constitui-se de valores e princípios que orientam o pesquisador. Nessa perspectiva, sua visão de mundo, o modo como o interpreta e interage nele revelam-se na escolha dos procedimentos teórico-metodológicos. É necessário, no entanto, contextualizar social e historicamente o fenômeno a ser investigado, buscando caminhos metodológicos que ofereçam condições ao pesquisador de compreender a complexidade do mundo real (FREITAS, 2002).

A escolha da metodologia, além de ser uma busca por procedimentos técnicos, surge a partir da inserção do pesquisador no contexto social e investigativo. Assim, podemos dizer que a metodologia é um caminho vivo e concreto, que se revela por meio da observação, do confronto de ideias, das teorias articuladas à prática e das diversas ações do pesquisador no desenvolvimento do trabalho de pesquisa (FREITAS, 2002).

Essas questões têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas, refletindo-se na relação pesquisador-contexto pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise dos dados.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, assumem, como foco, o particular como instância da totalidade social, buscando, desse modo, compreender os sujeitos envolvidos e o contexto mais amplo. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade, considerando todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas (FREITAS, 2002).

Com base nesses pressupostos, apostei em uma pesquisa qualitativa de base histórico-cultural (FREITAS, 2002) a qual traz a dimensão material da realidade a partir de acontecimentos em um tempo/espaço determinado e atravessado pela cultura.

Diante disso, ressalto que o papel do pesquisador não pode ser baseado apenas no movimento de contemplação, observação e descrição, mas, sobretudo, deve ter o compromisso de produzir conhecimento acerca da realidade a partir dos acontecimentos, dos diálogos e dos

textos originados da interlocução com os sujeitos da pesquisa. O pesquisador, ao mesmo tempo em que influencia, é influenciado por seu contexto, por sua natureza e por outros participantes do estudo. Ambos, em uma relação dialética, são capazes de produzir conhecimentos e transformações de suas naturezas e realidades.

Há, nesse sentido, um movimento também de colaboração com os contextos investigados. Um dos desafios apontados por Kramer (2013, p.310), ao problematizar questões que envolvem a pesquisa e a formação, refere-se “não só à busca da verdade, mas também à apropriação de resultados da investigação para a mudança das práticas e nas políticas: a pesquisa visa não só conhecer o mundo, mas transformá-lo”. Acredito, portanto, nesse desafio, concebendo a pesquisa como um processo importante de aprendizagens, reflexões, ressignificações e transformações.

Como já dito anteriormente, o reconhecimento do curso de Pedagogia, a partir das DCNCP (BRASIL, 2006b), como lócus de formação da professora da Educação Infantil, possibilitou-me definir a seguinte questão da pesquisa: como acontece a formação docente nos cursos presenciais de Pedagogia das instituições privadas de Juiz de Fora para a atuação na Educação Infantil, especificamente na creche?

A constituição do campo vinculado às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas justifica-se tendo como referência a produção de dados de um questionário, circunscrito à pesquisa “Sentidos e significados sobre a formação do (a) professor (a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG”, desenvolvida durante o ano de 2016 pelo Grupo de Pesquisa Licedh, na Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF). Essa pesquisa teve como objetivo principal construir o perfil das professoras que atuam em 26 creches conveniadas do município, buscando compreender quais os saberes/fazeres docentes para atuar junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto das creches. O questionário foi composto de 67 questões fechadas com as quais se buscou obter informações das professoras sobre a docência, a experiência com o magistério, a formação inicial e continuada, a instituição de trabalho, o planejamento institucional e as práticas pedagógicas (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018).

Como fora mencionado, em um universo de 26 creches conveniadas com a prefeitura de Juiz de Fora, com um total de 277 professoras de crianças de 0 a 3 anos, foram respondidos 248 questionários, correspondendo a 89,5% do total. Os dados mostraram que a maioria (55%) das professoras das creches de Juiz de Fora afirmou ter feito o curso de Pedagogia em instituições privadas, daí o interesse nessa dimensão. A opção por investigar a modalidade presencial configura-se pela facilidade de inserção ao campo e por restringir o

campo de pesquisa, uma vez que a Educação a Distância se apresenta com um número considerável de instituições que oferecem o curso de Pedagogia.

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

Juiz de Fora possui uma população estimada de 563.769 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), tem 11 Instituições de Ensino Superior privadas e uma universidade pública federal (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Dessas 11 IES privadas, somente três possuem o curso de Pedagogia de caráter presencial. Importante registrar que a concentração da oferta de cursos de Pedagogia em instituições privadas ocorre não somente em Juiz de Fora, mas em todo o país. Dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017) indicam que o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% do total. Essa demanda crescente advinda da política neoliberal implantada no país, a partir da década de 1990 e suas implicações no contexto dos cursos de Pedagogia das IES privadas constituem um dos aspectos de análise desta investigação.

O primeiro passo para a identificação das instituições privadas que oferecem o curso presencial de Pedagogia em Juiz de Fora foi feito por meio de um levantamento junto ao MEC. No relatório da consulta avançada do e-mec, realizada no dia 19 de abril de 2017, constatou-se haver três instituições em pleno funcionamento na cidade. Por se tratar de uma pesquisa que está inscrita no comitê de ética (Anexo A) e, portanto, zela por respeitar a identidade das unidades e ainda atendendo ao pedido das próprias instituições de manter o sigilo, vou identificá-las por:

- 1. Instituição de Ensino Superior Tulipa (IES Tulipa);
- 2. Instituição de Ensino Superior Hortência (IES Hortência);
- 3. Instituição de Ensino Superior Rosa (IES Rosa).

De posse das primeiras informações, entrei em contato com as instituições, inicialmente por telefone, a fim de marcar um encontro com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia para apresentar a pesquisa, justificando sua importância para a constituição da professora da creche de Juiz de Fora e, ainda, para expor e solicitar a assinatura dos documentos do comitê de ética da UFJF referentes à autorização da investigação.

3.2 O CONTORNO DA QUESTÃO DE PESQUISA: A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS E O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção de dados desta pesquisa, fiz a escolha pelos seguintes instrumentos: análise documental, entrevista, grupo focal e questionário.

3.2.1 Análise documental

Trata-se de um dos procedimentos metodológicos propostos nesta pesquisa, tomando como referência a estrutura curricular dos cursos: projeto pedagógico, matriz curricular, planos de ensino das disciplinas/módulo e suas respectivas ementas, assim como a sua articulação com as legislações vigentes do país. Com o propósito de conhecer a proposta curricular de formação inicial dos cursos de pedagogia, buscamos identificar se esta contempla as especificidades do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 3 anos. Como as diretrizes curriculares nacionais para esses cursos são amplas e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, pertinências e adequação às demandas profissionais.

Ludke e André (1986) ressaltam que a análise documental permite a identificação de elementos nos documentos os quais fundamentam informações que indicam, sugerem e ampliam as evidências. Ainda segundo as autoras, a pesquisa documental “não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Sá-Silva *et al.*, (2009) procuram enfatizar a valorização da utilização de documentos em pesquisa, uma vez que são instrumentos que possibilitam resgatar e extrair inúmeras informações. O uso dessa metodologia busca ampliar a compreensão de fatos e objetos que envolvem uma contextualização histórica e sociocultural.

Diante da relevância de problematizar a formação das profissionais da Educação Infantil, especialmente da creche, uma sequência de ações possibilitou o processo de construção do caminho para o acesso aos documentos necessários à investigação. No primeiro encontro com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia das IES estudadas, solicitei o projeto pedagógico, as matrizes curriculares, planos de ensino e respectivas ementas das disciplinas e módulos.

Pode-se dizer que esse retorno se deu de forma única para cada instituição. Em uma IES, o processo foi mais rápido. Com uma visita somente, foi-me entregue o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), junto com a matriz curricular, planos de ensino com as ementas e todos os documentos assinados de autorização. Diferentemente dessa, o processo foi mais lento nas outras duas IES, nas quais houve um período de espera de cerca de três meses, sendo necessário marcar e remarcar várias vezes o encontro via telefone e *e-mail* para ter acesso aos documentos.

Em um segundo momento, detive-me à leitura dos PPCs, das matrizes curriculares e dos planos de ensino das disciplinas/módulos com as respectivas ementas cujas considerações serão abordadas no próximo capítulo.

3.2.2 Entrevista

Para complementar a análise documental e compor a análise dos dados produzidos no grupo focal, buscando aprofundar o conhecimento referente às contribuições do curso de Pedagogia para a prática profissional dos que educam- cuidam de bebês e crianças de até 3 anos de idade, fiz entrevistas semiestruturadas com as professoras e coordenadoras envolvidas nos contextos dos cursos de Pedagogia. A entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada pela dimensão do social. Segundo Freitas (2002),

ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende com quem se fala. (FREITAS, 2002, p. 5).

Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, retratando a realidade do seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. A entrevista dialógica constitui-se como uma relação entre sujeitos, cujo objetivo é compartilhar experiências. Nesse contexto, “pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão” (FREITAS, 2003, p. 36).

É nesse encontro entre sujeitos que o olhar sobre determinado assunto se amplia e a realidade investigada começa a ser transformada.

Oliveira (2008) apresenta as diversas classificações da entrevista. A estruturada se caracteriza por um conjunto de questões destinado a todos os entrevistados da mesma forma, utilizando as mesmas palavras. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador supõe que todos os entrevistados compreenderão as questões da mesma maneira. A entrevista não estruturada ou completamente aberta é constituída de questões não específicas e nem fechadas que servem para orientar a conversa. Pode haver, nessa entrevista, a inclusão de outras perguntas para facilitar a compreensão de determinado assunto. E, por último, a entrevista semiestruturada, no qual o entrevistador dá um tempo para o entrevistado responder as perguntas previamente preparadas. Nesse tipo de entrevista, é permitido adicionar outras questões que se fizerem necessárias para o melhor entendimento do assunto tratado.

Conforme assevera Oliveira (2008), qualquer um dos tipos citados acima pode ser utilizado em uma pesquisa no campo educacional. Entretanto, o autor destaca que,

provavelmente, a entrevista semiestruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

A conversa baseada em questões elaboradas previamente e tecida de outros questionamentos representa uma possibilidade a mais de obter clareza e exatidão no entendimento final.

No entanto, Duarte (2004) revela que

realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 216).

Nesse sentido, pode-se considerar que a entrevista é um instrumento metodológico que exige planejamento, preparo teórico e habilidade técnica desde a elaboração do roteiro até a análise dos dados.

Como parte do segundo momento da pesquisa, realizei entrevistas com as três coordenadoras dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas e com cinco professoras das disciplinas e módulo que abordavam temas, conteúdos, saberes, conhecimentos referentes à

Educação Infantil. Importante registrar que, dessas cinco professoras, uma faz parte de duas IES e, portanto, contou as suas experiências de ambos os contextos institucionais.

As entrevistas foram agendadas por *e-mail*, *WhatsApp* e/ou telefone. Muitas foram remar cadas várias vezes por conta de imprevistos e compromissos por parte de algumas coordenadoras e professoras. A conversa, que aconteceu em locais escolhidos por cada entrevistada, com duração média de uma hora, seguiu roteiros previamente elaborados, conforme consta no Apêndice A.

Para as coordenadoras, as questões versavam sobre a sua formação; experiência profissional; tempo de trabalho na instituição; matriz curricular; projeto pedagógico; disciplinas, espaços, conteúdos que abordam a Educação Infantil, especialmente a creche; contribuição dessas discussões para a prática das professoras na creche; estágio na/da Educação Infantil e algumas questões específicas para cada instituição. Para as professoras, além das questões apresentadas acima, acrescentou-se um detalhamento maior com relação às disciplinas e ao módulo, sendo discutido o que é contemplado; ementas; diálogo entre as áreas de conhecimento; saberes e fazeres necessários para o trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Importante destacar que as coordenadoras das instituições são identificadas no texto por C1; C2 e C3 e as professoras por P1; P2; P3; P4 e P5, para que suas identidades sejam preservadas. Apresento, no Quadro 10, a seguir, as coordenadoras e professoras com seus respectivos dados, tais como formação; IES que atuam; função no curso de Pedagogia; ano de ingresso no curso de Pedagogia e experiência profissional no campo da Educação Infantil. Essas informações foram obtidas mediante a entrevista realizada com elas. Vejamos:

Quadro 10 – Identificação das entrevistadas da pesquisa

Entrevistada	IES	Formação	Função no Curso de Pedagogia	Ano de ingresso no Curso de Pedagogia	Experiência profissional na EI
C1	Hortência	Pedagogia, Direito e Mestrado em Educação	Coordenadora	2016	Não possui
C2	Rosa	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação	Coordenadora	2010	Não possui
C3	Tulipa	Pedagogia, Psicopedagogia, Mestrado em Educação	Coordenadora	2008	Coordenadora pedagógica concursada da pré-escola–escola municipal - 12 anos até a época da entrevista
P1	Rosa	Magistério (nível Médio) Educação Física	Professora	2012	Professora pré-escola - 1º período – escola particular - 2 anos

P2	Rosa	Pedagogia Especialização em Gestão Educacional, Educação Infantil e Neurociência	Professora	2011	Coordenadora pedagógica da EI (creche e pré-escola) - escola particular - 31 anos
P3	Rosa	Pedagogia Especializações em Arte: Arte e EI / Arte, Educação e Cultura	Professora	2006	Professora do Projeto de Arte e Literatura da pré-escola – escola municipal – 9 anos
P4	Tulipa	Economia, Pedagogia Especialização – Psicopedagogia / Educação Especial-Inclusiva Mestrado em Educação	Professora	2017	Professora da pré-escola – escola municipal - 12 anos Professora na creche com crianças de 2 e 3 anos (turma bietária) - Convênio da Prefeitura - 2 anos
P5	Hortência e Tulipa	Informática na Educação (ensino médio) Artes Plásticas	Professora	2016 – IES Hortência 2009 - IES Tulipa	Professora da pré-escola particular – 12 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final do ano de 2018, devido às implicações de uma política de mercantilização do Ensino Superior privado implantada no país, a partir da década de 1990 e fortemente aplicada no contexto atual (NONENMACHER, 2008; LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018), a coordenadora que estava trabalhando há 14 anos na IES Rosa foi demitida. Na mesma instituição, P2, que atuava há 7 anos, solicitou uma licença sem vencimento, durante dois anos.

Informo ainda, que no mesmo ano, na IES Tulipa, a coordenadora foi transferida de função. De coordenadora do Curso de Pedagogia, passou para o cargo de coordenadora pedagógica de todos os 14 cursos da instituição.

Ressalto que o diálogo com as coordenadoras e professoras das IES foi extremamente importante para compor a análise da produção discursiva das participantes do grupo focal, próxima estratégia metodológica empreendida nesta pesquisa.

3.2.3 Grupo focal

A terceira estratégia metodológica adotada na pesquisa teve como objetivo promover a discussão sobre os saberes/fazeres na creche. Nas abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada em vários campos, tais como da saúde, psicologia, serviço social, sociologia e educação.

O grupo focal é composto por uma reunião de pessoas selecionadas para discutir um tema, a partir de suas experiências pessoais. Esse instrumento de pesquisa possibilita

compreender a construção da realidade vivenciada pelos sujeitos, composta de suas práticas cotidianas, atitudes e comportamentos presentes no trabalho. Permite, ainda, a compreensão de contraposições, contradições, diferenças e divergências (GATTI, 2005).

Importante ressaltar que, em Ciências Humanas e Sociais, esse instrumento de investigação deve ser utilizado de forma criteriosa e de acordo com os objetivos propostos do estudo. Na condução do grupo focal, o facilitador ou moderador não deve fazer intervenções afirmativas ou negativas, emitir opiniões particulares, conclusões ou outras maneiras de intervenção direta. Deve propor discussões a respeito do tema e incentivar as trocas, criando condições para que os participantes explicitem pontos de vista, analisem, critiquem, abram perspectivas diante do tema para o qual foram convidados a conversar coletivamente (GATTI, 2005).

Conforme indicam os estudos de Morgan e Krueger (1993), citados por Gatti (2005, p. 9), os grupos focais têm condições de captar, a partir das trocas entre os pares, “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários”.

Com vistas a agregar dados para dar contorno às questões de partida desta pesquisa, constituímos um grupo focal com cinco estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia investigados. Dessas cinco, quatro, na ocasião, atuavam como professoras em três creches conveniadas do município de Juiz de Fora e uma atuara até o ano de 2018²⁰.

O convite aos participantes do grupo focal foi feito através de várias maneiras:

- 1º) Envio de e-mails aos 46 pedagogos oriundos das IES privadas que participaram da pesquisa anterior “Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG”;
- 2º) Contato com coordenadoras de creches conveniadas de Juiz de Fora;
- 3º) Contato com algumas professoras de creches conveniadas de Juiz de Fora, participantes de um curso de extensão ministrado pela professora Dra. Núbia, em 2018, na Secretaria de Educação.

²⁰ Importante registrar que o mesmo grupo focal foi constituído para a pesquisa de iniciação científica “Com a palavra as professoras: um estudo sobre saberes/fazeres no contexto da creche”, coordenada pela professora Dra. Núbia e da qual sou integrante. Essa pesquisa, iniciada em agosto de 2018, é um desdobramento da Pesquisa “Sentidos e significados sobre a formação do (a) professor (a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG”, desenvolvida pelo Grupo Licedh/ Faced/UFJF e finalizada em 2016 (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018). Tem como objetivo discutir e analisar como ocorre a formação das professoras que atuam em creches a partir de suas próprias vivências e experiências.

Dos interessados a participar da pesquisa, procedentes desses convites acima, formei um grupo no *WhatsApp* com 11 integrantes, composto por pessoas que tinham feito o curso de Pedagogia a partir de 2007, em duas das instituições pesquisadas (IES Tulipa e IES Rosa) e que atuavam ou tinham atuado como professoras de creches. Informo que não encontrei nenhuma egressa da IES Hortênciã porque o curso de Pedagogia nessa instituição iniciara-se em 2016, não havendo, portanto, à época, pedagogas formadas.

O grupo do *WhatsApp* contava com 10 mulheres e, para a nossa surpresa um homem, que tinha sido professor de creche por um ano após concluir o curso de Pedagogia da IES Rosa, no ano de 2015. Infelizmente, por razões pessoais, ele não pôde participar do grupo focal no dia marcado.

No primeiro momento do grupo do *WhatsApp*, dei boas vindas, apresentei-me, expliquei do que se tratava as duas pesquisas e disse que a contribuição dele e delas seria muito significativa para o campo da formação e da creche. A partir disso, fomos combinando dia, horário e local para a participação no grupo focal. Em decorrência da dificuldade de reunir as participantes devido a compromissos individuais, dentre outros fatores e depois de muitos agendamentos, sete professoras confirmaram a presença para a participação, porém, no dia, só cinco compareceram.

O encontro aconteceu no dia 18 de janeiro de 2019, às 17 horas, num colégio particular de Juiz de Fora que se localiza numa região mais central da cidade. Eu e mais três integrantes da pesquisa de iniciação científica organizamos a sala, dispoendo as cadeiras em círculo para dinamizar a conversa. Colocamos os equipamentos de filmagem e gravação em locais estratégicos e organizamos, em uma mesa, o lanche oferecido às participantes.

Fiquei com a função de mediadora da discussão e fui seguindo um roteiro previamente elaborado por mim e pelas quatro participantes do projeto de pesquisa de iniciação científica, incluindo a Professora Dra. Núbia. O roteiro encontra-se disponível no Apêndice B.

A conversa, que ocorreu de forma tranquila, foi uma grande oportunidade para conhecermos as percepções, vivências, experiências, opiniões das professoras sobre a formação inicial recebida no curso presencial de Pedagogia das IES privadas e suas contribuições para a prática educativa-pedagógica junto aos bebês e crianças bem pequenas na creche. Apresento, no Quadro 11, a seguir, as cinco professoras que participaram do grupo focal, identificadas com nomes fictícios, tendo como objetivo preservar a sua identidade.

Quadro 11 – Contextualização das participantes do grupo focal

Professora	Idade	Atuação na creche atualmente	Tempo de docência em creche	Agrupamento de bebês/crianças em que atua/ atuou	IES em que se formou	Ano de conclusão do curso de Pedagogia
1. Ana	39	Sim	4 anos	1 a 2 anos	IES Tulipa	2016
2. Júlia	30	Sim	3 anos	Berçário I	IES Tulipa	2015
3. Julieta	30	Não – atuou de 2016 a 2018	2 anos	Berçário I e II 2 anos	IES Rosa	2017
4. Tânia	29	Sim	6 meses	2 anos	IES Rosa	2015
5. Sílvia	25	Sim	2 anos e meio	3 anos	IES Rosa	2016

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar do número reduzido de participantes, menor do que esperávamos, a conversa fluíu muito bem e foi bastante significativa. Algumas professoras já se conheciam por trabalharem juntas na mesma creche. Esse contato e conhecimento prévio entre elas foram um dado positivo, possibilitando um diálogo franco, aberto, comentando, complementando, concordando ou discordando com as falas umas das outras. Acredito que elas ficaram bem à vontade para expor suas opiniões e experiências vivenciadas tanto nos contextos da formação inicial dos cursos de Pedagogia quanto no cotidiano da creche.

3.2.4 Questionário

Com a intenção de contextualizar as participantes do grupo focal e, ainda, obter algumas informações referentes à sua formação inicial e atuação profissional na creche, lançamos mão do uso do questionário. Este encontra-se no Apêndice C.

Esse recurso é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Antes do encontro do grupo focal, foi enviado por *e-mail* às participantes um questionário composto de 16 perguntas abertas. As primeiras sete questões concentravam dados de identificação: nome; ano de nascimento; instituição em que atua como docente: nome da creche, identificação de qual grupo de bebês e crianças atua; tempo de trabalho como docente de creche; instituição em que fez o curso de Pedagogia e ano de conclusão. Oito questões foram compostas por perguntas sobre as disciplinas e estágios do curso de Pedagogia e a contribuição para a atuação na creche; uma pergunta versava sobre a concepção do trabalho docente na

creche e a última pergunta pedia para registrar os saberes/fazer necessários para atuar junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche. Apenas uma professora não respondeu o questionário todo. Somente os dados iniciais que serviram para a contextualização das participantes registrada no quadro inserido no subitem anterior.

3.3 OS CAMINHOS DA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para descortinar os dados produzidos do grupo focal, optei por utilizar como procedimento de organização, análise e interpretação, a construção dos núcleos de significação (AGUIAR, W. M. J., 2006; AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, 2013; AGUIAR, W. M. J.; SOARES; MACHADO, 2015).

Essa proposta metodológica, baseada na perspectiva histórico-cultural, foi elaborada de forma a instrumentalizar o pesquisador para o processo de apreensão das significações²¹ constituídas pelos sujeitos diante da realidade com a qual se relacionam (AGUIAR, W. M. J.; SOARES; MACHADO, 2015).

A perspectiva histórico-dialética nos ensina que as palavras ditas são construídas historicamente e fazem parte de um determinado contexto. Segundo Santos (2012), é necessário saber do contexto da enunciação para compreender o que foi dito. É ainda fundamental a apropriação do aspecto interno da linguagem, ou seja, do movimento do pensamento no qual a fala se constitui e ao mesmo tempo é dele constituinte. Nesse caminho, é possível entender que somente a fala, em seu aspecto interno da linguagem, não é capaz de “revelar os sentidos constituídos pelo sujeito na sua relação afetivo-cognitiva com a realidade” (SANTOS, 2012, p. 119). Importante retomar, nesse momento, Vigotski (2008), quando revela que o significado é externo e interno concomitantemente, constituindo uma unidade histórico-dialética do pensamento e da linguagem.

Como síntese do pensamento e da fala, surge a palavra, constituída por um sistema complexo de funções semânticas e psicológicas. Para compreendê-la, é preciso dela se apropriar, considerando as suas condições materiais – objetivas e subjetivas em que ela é produzida (AGUIAR, W. M. J.; SOARES; MACHADO, 2015).

²¹ Aguiar, Soares e Machado (2015) destacam que a ideia de significação remete à dialética que traduz a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito diante da sua realidade.

Sobre a dimensão histórico-dialética dos núcleos de significação, os autores destacam:

Embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significação), esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR, W. M. J.; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Diante desse contexto, pode-se considerar que os núcleos de significação se configuram como um procedimento teórico-metodológico que possibilita a apropriação e compreensão de sentidos e significados construídos pelos participantes mediante a realidade vivida e pesquisada.

As etapas do processo são:

- (a) Leitura flutuante e levantamento dos pré-indicadores
- (b) Construção dos indicadores/conteúdos temáticos a partir dos pré-indicadores
- (c) Produção dos núcleos de significação a partir dos indicadores

A partir das leituras e releituras da transcrição do encontro do grupo focal, no caso particular desta pesquisa, fez-se o levantamento dos pré-indicadores. Nesse momento, considerado empírico da pesquisa, destaca-se, como unidade de análise, a palavra com significado. Importante deixar claro que não se trata de qualquer palavra ou de palavras soltas, descontextualizadas e sim a trechos compostos por palavras articuladas que revelam a materialidade histórica do sujeito, constituída por aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual é participante (AGUIAR, W. M. J.; SOARES; MACHADO, 2015).

Geralmente, conforme alertam W. M. J. Aguiar (2006) e W. M. J. Aguiar e Ozella (2013), como os pré-indicadores aparecem em grande número, uma forma de filtrá-los é considerar a relevância e a coerência com o objetivo da pesquisa.

Dando continuidade ao processo de análise, a segunda etapa, identificada acima, se dá pela aglutinação dos pré-indicadores (Apêndice D), partindo dos princípios da similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Nesse movimento, há uma redução dos temas principais, buscando a composição dos indicadores e já sinalizando os possíveis núcleos de significação.

A terceira etapa resulta do processo de articulação dos indicadores que originará a organização dos núcleos de significação mediante a sua nomeação, conforme pode ser vista no Apêndice E. Para W. M. J. Aguiar (2006),

os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR, W. M. J., 2006, p. 230-231).

É esperado, nessa fase, um número reduzido de núcleos, de maneira que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. O processo de análise propriamente dito se faz nesse momento, quando há um avanço do aspecto empírico para o interpretativo, apesar de reconhecer que todo o procedimento se consolida num processo construtivo/interpretativo. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR, W. M. J., 2006, p. 230-31). Assim, por meio da articulação das etapas e o diálogo com a teoria, o movimento dos núcleos caminha em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

A partir dos dados produzidos do grupo focal, da leitura flutuante, elaboração de pré-indicadores e indicadores, foi possível construir três núcleos de significação:

- (a) *Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê* - Formação da professora da creche no curso de Pedagogia;
- (b) *Quando eu entrei na creche todo mundo me falava assim: ah, você vai trabalhar na creche pra trocar fralda, né? Porque tem muita gente com essa fala. E aí você descobre que não é isso* - Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche;
- (c) *Mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço* – Condições identitárias e materiais da docência na/da creche.

Este caminho proposto pela construção dos núcleos de significação será delineado no capítulo cinco desta tese ao evidenciar as falas das estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas que atuam/atuavam como professoras no contexto da creche.

4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

*E se as crianças quiserem praça ao invés de pressa?
 E se quiserem por feição ao invés de perfeição?
 E se quiserem chuí ao invés de chiu?
 Calor ao invés de calar?
 Sentir ao invés de sentar?
 Caminhar ao invés de caminha?
 Viver ao invés de ver?
 E se quiserem cantar ao invés de contar?
 Com a gente?
 Vou contar o que acontece:
 A gente quer tomar.
 A gente quer tomar conta.
 A gente quer tomar o que não é da nossa conta.
 Como podem contar com a gente?
 (Marina Sereda)²²*

Este capítulo apresenta uma análise construída a partir da imersão nos documentos curriculares oficiais das três instituições envolvidas na pesquisa, às quais atribuí os pseudônimos de Tulipa, Hortência e Rosa. Isso porque descrever os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, as matrizes curriculares com as disciplinas/módulo²³, respectivos planos de ensino e ementas contempla o objetivo principal da pesquisa que é analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas nas creches.

Neste momento da tese, faço algumas considerações a partir da leitura desses documentos. Gostaria de registrar que, ao longo desta pesquisa, observei várias mudanças das matrizes curriculares das IES. Tendo em vista essa situação, tomo como recorte o 2º semestre do ano de 2017, no qual iniciei as minhas leituras e análises dos documentos curriculares oficiais das instituições. Reitero que as reflexões foram tecidas com base no respeito à

²² Encontrei-me com esse poema na tese de Viviane Drumond (2014). Segundo a pesquisadora, Marina Sereda o apresentou no seminário de estágio de Educação Infantil, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, na Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 2012.

²³ De acordo com o PPC da IES Rosa, o curso de Pedagogia assume como “princípio pedagógico a interdisciplinaridade na construção de um currículo modular. Isso permite um conhecimento mais abrangente a respeito das várias temáticas trabalhadas, além de uma ampla facilidade no sentido de colocar em prática tais conhecimentos”. Importante situar o (a) leitor (a) que, por exemplo, enquanto as disciplinas das IES Tulipa e Hortência tinham, geralmente, uma carga horária que variava entre 30 e 116 horas/semanais, os módulos apresentavam uma carga horária semanal de 60 a 409 horas/aula com duração de, aproximadamente, 6 meses. No mesmo semestre, a IES Rosa possuía até 4 módulos incluindo a discussão, em média, de 12 temas em cada um deles.

identidade institucional e autonomia de organização, considerando o processo histórico-cultural de cada unidade na construção desses documentos.

Para efeito de organização textual, compus o cenário de cada instituição pesquisada. Em seu interior, menciono algumas percepções referentes à leitura do projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Ressalto que busquei observar e analisar as discussões referentes à fundamentação legal, objetivos do curso e aspectos que dizem respeito aos estudantes e egressos, tendo em vista as marcas da singularidade de cada redação. Em seguida, identifico a matriz curricular de cada curso e os planos de ensino das disciplinas/módulo com suas respectivas ementas que contemplam conteúdos para a EI, buscando focalizar mais atentamente a creche.

Para efetivar a busca desses elementos, considerei os seguintes descritores: bebê(s); Criança(s) bem pequena(s), Criança(s) pequena(s); Educação Infantil; Creche(s); Instituição/Instituições de Educação Infantil; 0-3 anos; 0 a 3 anos; Berçário(s); Primeira Infância.

O olhar atento aos dados teve início a partir do nome de todas as disciplinas/módulos apresentados na matriz curricular de cada curso de Pedagogia. Depois, foram examinadas com cuidado nos planos de ensino, as ementas e organizadas as disciplinas/módulos de interesse por agrupamento. A descrição das matrizes curriculares, com suas disciplinas/módulos e ementas, foi organizada com o objetivo de trazer à tona a presença ou a ausência dos conhecimentos específicos da educação dos bebês e crianças bem pequenas na creche.

Compreender a formação das professoras da Educação Infantil, especialmente da creche nas IES privadas, bem como as marcas da particularidade dessa formação, exige uma revisão de concepções de bebês, crianças bem pequenas, creche, de maneira que seja possível identificar essas categorias nos desenhos dos currículos de Pedagogia pesquisados.

Início, então, as minhas considerações com relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à matriz curricular de cada unidade.

4.1 O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO TULIPA

4.1.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O PPC da IES Tulipa possui 132 páginas e é constituído de: Apresentação; Dados gerais da instituição; Organização do curso; Relevância social; Objetivos gerais e específicos; Perfil profissional do egresso, Competências e habilidades; Perspectivas de inserção profissional do egresso; Estrutura curricular; Matriz curricular; Ementário; Bibliografia; Corpo docente e suas atribuições; Procedimentos de avaliação; Informações sobre instalações e laboratórios específicos, dentre outras.

Datado de 2010, encontra-se desatualizado, sendo composto de legislações mais antigas. O curso de graduação de licenciatura em Pedagogia dessa IES possui regime de matrícula semestral e funciona em dois turnos: diurno e noturno.

A matriz, disponibilizada no ano de 2017, pela coordenadora do curso de Pedagogia da IES Tulipa, é composta por 62 disciplinas obrigatórias e 2 optativas, distribuídas em seis períodos letivos, totalizando 3.820 horas obrigatórias e 40 horas opcionais.

No início da apresentação do PPC da instituição Tulipa, aparece a base legal que fundamenta o curso de Pedagogia dessa instituição. Ao estabelecer o curso de Pedagogia como locus da formação da professora da EI, conforme está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), observo que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) não são abordadas em nenhum momento do projeto, não havendo, inclusive, citação desse documento como fundamentação legal do PPC. É preciso esclarecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c) são definidas como um documento mandatário que tem, por objetivo, fundamentar as propostas curriculares dessa etapa educacional, devendo, portanto, fazer parte do processo de formação da professora que já atua e/ou vai atuar nesse contexto educativo.

Não aparecem registradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) que poderiam contemplar a orientação para a formação da professora da Educação Infantil.

Outra questão observada é a não-inclusão das 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 (BRASIL, 2015). Esse fato pode ser entendido devido ao ano de elaboração do documento, ou

seja, 2010, quando ainda não tinha sido instituída essa legislação. Pelo mesmo motivo, não encontrei o Estatuto da 1ª Infância (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2017]) (Quadro 12).

Quadro 12 – Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Tulipa

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01/2002)
Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos para o Ensino Fundamental e Médio
Resolução CNE/CP nº 02/2002
Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - Acessibilidade de Portadores de Necessidade Especiais
Decreto nº 5626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais
Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao mencionar o objetivo geral do curso de Pedagogia, o documento explicita a formação para a docência na EI. Vejamos:

[...] formar licenciados em Pedagogia para exercer as funções de **docência na Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, assim como para atuar na Organização e Gestão Educacional da Educação Básica e em espaços não-escolares, aptos a conhecer, analisar, avaliar e atuar, de forma consciente e crítica na **prática escolar**, levando em consideração os contextos sociais, culturais, históricos, econômicos, e geopolítico da sociedade, bem como os fins e os valores da educação. (PPC IES TULIPA, 2010, p. 10).

Entretanto, parece pouco apropriado dizer de *prática escolar* na medida em que bebês e crianças bem pequenas não estão em processo de escolarização ou não deveriam estar. Seria interessante trazer a ideia de prática educativa/educacional porque contemplaria as atividades desenvolvidas na creche com esses sujeitos de pouca idade (BARBOSA, 2010; BRASIL, 2009, [2017]; GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013).

Importante destacar que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil define o currículo na EI “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009c). Essa concepção vincula o currículo à vida cotidiana das instituições de EI, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre as crianças com seus pares e com os adultos. Defende a ideia de que as interações, as brincadeiras e as experiências possibilitam a construção de valores, saberes e conhecimentos.

Nas partes do documento em que são descritos o perfil profissional do egresso, as suas perspectivas de inserção profissional, as competências e habilidades dos estudantes, a creche fica subentendida, quando se faz referência à EI. No entanto, percebo que não é mencionada, aparecendo apenas a palavra *escola/escolas*, conforme pode ser visto nos fragmentos apresentados:

- No Magistério da *Educação Infantil*;
- Na organização e gestão educacional da Educação na *escola*;
- O licenciado em Pedagogia deve ter consciência de sua função social na educação e na formação de cidadãos. Deve ser capacitado a atuar em *escolas*, atendendo à docência e ao suporte técnico-pedagógico, em instituições educativas como: ONGs, Conselhos Tutelares, Igrejas, Associações de Bairro, Postos de Saúde, Hospitais, Centro de Convivência e empresas diversas, atendendo à capacitação de recursos humanos e à educação continuada (PPC IES TULIPA, 2010, p. 14).

Ao analisar as competências e as habilidades esperadas dos alunos de Pedagogia no documento, destacam-se:

Articular, coletivamente, a elaboração, a gestão, e o desenvolvimento do projeto educativo e curricular da *escola*;
 Promover *práticas educativas que desenvolvam integralmente a criança até seis anos*, em seus aspectos físicos, psicossociais e cognitivo-linguístico. (PPC IES TULIPA, 2010, p. 16-17).

Observo que a palavra *escola* é referendada ao longo de todo o texto, no qual deveria constar instituição educativa/educacional para ressaltar também o contexto da creche. Algumas indagações fizeram-se presentes nesse momento, quais sejam: será que a nomenclatura escola é utilizada para identificar a creche também? É adequada essa definição? As práticas educativas realizadas nas creches podem ser consideradas semelhantes às desenvolvidas na escola? Será que há um esquecimento da creche enquanto lugar promotor

também de práticas educativas? Ou ainda se pode pensar numa compreensão escolarizada da creche?

Primeiramente, é preciso apontar as diferenças fundamentais entre a Educação Infantil e a escola do Ensino Fundamental. Rocha (2001) destaca as diferenças de funções e identifica os sujeitos a quem esses contextos se destinam. Vejamos:

O espaço escolar do ensino fundamental se caracteriza por ser um espaço de domínio dos conhecimentos historicamente construídos, e o espaço das instituições de educação infantil se caracterizam por sua complementariedade ao espaço familiar. A escola tem como sujeito o “aluno” e como objeto de trabalho o “ensino” que se dá por meio de “aulas” de diferentes disciplinas. A educação infantil, por outro lado, tem como sujeito a “criança” e como objeto de trabalho as “relações” que se dão por meio dos “espaços coletivos” de crianças. (ROCHA, 2001, p. 31).

A distinção que a autora faz é fundamental para compreender que, embora a instituição de Educação Infantil seja formalizada e legalizada, ela não é escolar. Não é do desejo das pesquisadoras da área da infância e dos movimentos pela Educação Infantil que os bebês e as crianças pequenas se transformem em alunos e que as relações e as diferentes experiências possibilitadas pelo espaço educativo coletivo das crianças sejam transformadas em aulas. Acredito que o contrário seja plenamente almejado.

Faria (2005) também complementa, conforme já anunciei no cap. 2, que a instituição de Educação Infantil é diferente da escola, tem uma proposta de educação não-escolar, requerendo da professora conhecimentos específicos. O compromisso primeiro da Educação Infantil é com a criança, com a infância, em que o brincar, o lúdico, a fantasia, a arte e a imaginação sejam protagonistas no processo. No caso da creche, essa diferenciação assume vários contornos que vão desde a composição do espaço institucional, incluindo os tempos, até a realização de múltiplas experiências com bebês e crianças bem pequenas.

Sobre o possível esquecimento da creche enquanto lugar de práticas educativas, acredito que isso tem a ver com as suas reminiscências históricas, inicialmente concebida como um lugar assistencialista onde se priorizavam práticas de higiene, cuidados com a alimentação das crianças e outras ações que tentavam suprir a pobreza e “compensar” assistencialmente as crianças advindas das camadas populares da sociedade brasileira. As pré-escolas, por sua vez, atendiam às crianças de classes abastadas, porque eram uma extensão dos jardins de infância formados no Brasil no final do século XIX e início do século XX e, desde então, já era explícito, o seu caráter educacional. Entretanto, a inserção da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, a partir da LDB (BRASIL, 1996), provocou uma reviravolta, principalmente para as

práticas desenvolvidas na creche, no sentido de atribuir um aspecto educativo ao que antes assumia um caráter meramente assistencialista.

Interessante destacar que, na frase seguinte do mesmo trecho, faz-se referência à promoção de *práticas educativas que desenvolvam integralmente a criança até seis anos*. Apesar da não utilização do descritor “bebês” nesse excerto, acredito que uma das competências da professora de creche foi totalmente contemplada. Pode-se alegar que a discussão em torno do cuidado-educação dos bebês em ambientes coletivos como tema de estudos e pesquisas na área da Educação é recente, como já afirmado neste trabalho.

Por sua vez, o reconhecimento da especificidade dos bebês na tessitura social, assim como as limitações do campo para o seu estudo são anunciados por Tebet e Abramowicz (2014).

Em sua tese de doutorado, Tebet (2013), constituindo teoricamente o bebê como um conceito e uma categoria analítica independente no interior da Sociologia da Infância, anuncia a distinção entre a condição vivida pelo bebê e a condição da criança. Segundo a pesquisadora,

A criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença. (TEBET, 2013, p. 6).

Nesse sentido, os bebês não são crianças! Eles são considerados o devir, marcados pela diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas maneiras de ser, de se relacionar e de viver (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014). Diante dessa perspectiva, a singularidade dos bebês precisa ser discutida e reconhecida nos espaços de formação, tanto inicial, como continuada.

No item que analisa as perspectivas de inserção profissional do egresso, o documento revela que

o profissional licenciado em Pedagogia, uma vez formado pela instituição, estará apto a atuar em *instituições de ensino* para crianças, jovens e adultos, ou em instituições para pessoas portadoras de necessidades especiais, além de poder exercer importante papel na elaboração e produção de programas educativos em veículos de comunicação. O pedagogo também poderá atuar na Administração e Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Tecnologia de Educação e em outras áreas de ação, inclusive em empresas. Segundo dados do IBGE (2009), existem na cidade 236 *escolas de ensino pré-escolar* e 229 de *ensino fundamental*, incluindo-se, nesses totais, instituições públicas federais, municipais, estaduais e privadas (PPC IES TULIPA, 2010, p.29).

Apesar de concordar que a professora da creche também ensina, assim como as (os) demais docentes de outras etapas da educação (CORDÃO, 2013), fiquei pensativa com relação à expressão *instituições de ensino* indicando uma possibilidade de inserção profissional do egresso. Será que essa redação sugere uma não-priorização da creche enquanto um espaço educacional de atuação docente? Na conversa com as participantes do grupo focal, é unânime a afirmação de que a creche é o primeiro local de trabalho de muitas estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia.

Ao final do excerto, a creche mais uma vez torna-se invisível, quando é destacada a quantidade de *escolas de ensino pré-escolar e fundamental* na cidade, conforme apontam os dados do IBGE (BRASIL, 2009) inseridos no PPC da instituição.

Ao ressaltar a proposta do curso de Pedagogia para a formação do pedagogo, acredito que a creche está contemplada no âmbito da Educação Infantil, porém, tenho dúvidas se, nessas *outras instituições educativas*, a creche estaria também inserida, como se pode verificar no excerto abaixo:

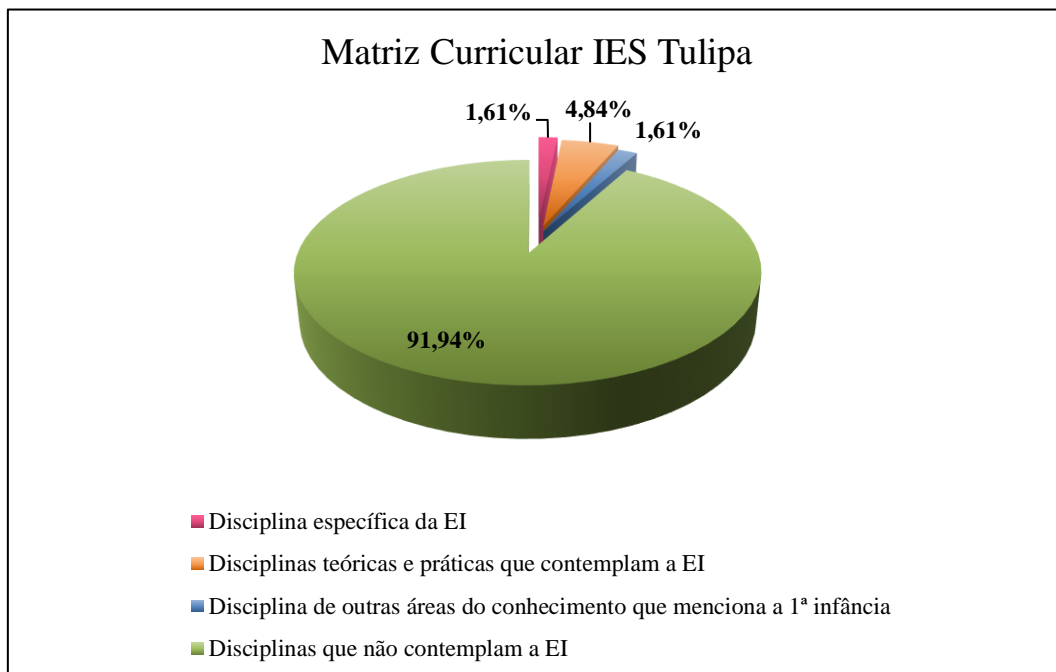
- Formar Docentes para a *Educação Infantil* e Magistério do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), capacitados à execução do planejamento de currículos e de projetos educativos que contemplem a diversidade cultural contemporânea;
- Preparar o Pedagogo para atuar fora do âmbito da escola, atendendo *outras Instituições educativas* (PPC IES TULIPA, 2010, p. 11).

4.1.2 Disciplinas

Com o objetivo de identificar as disciplinas que discutem conhecimentos e propõem conteúdos teóricos e práticos referentes aos bebês, crianças bem pequenas e creche, tomo, para as descrições, a seguinte organização didática: (1) Disciplina específica da EI; (2) Disciplinas teóricas e práticas que contemplam a EI; (3) Disciplina de outras áreas do conhecimento que menciona a 1ª infância; (4) Disciplinas que não contemplam a EI.

Para uma melhor visualização e entendimento dos dados, vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Representação das disciplinas na matriz curricular da instituição de ensino superior Tulipa



Nota: Total de Disciplinas obrigatórias: 62

Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; EI – Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.2.1 *Disciplina específica da educação infantil*

Considero que uma disciplina (1,61%) é específica da EI, sendo denominada “*Estrutura e organização da escola de Educação Infantil*”. Importante destacar que, apesar de o substantivo *escola* inserido em seu nome não ser adequado para a identificação da discussão da creche como integrante da EI, a ementa refere-se à organização das instituições de EI. Faz parte, ainda, de um dos objetivos gerais da disciplina “compreender o processo de construção do conhecimento nas crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos como inserido no seu contexto social e cultural” (Anexo B).

A disciplina, que possui um total de 30 horas/aula, com 1,5 horas/aula por semana, é oferecida no primeiro semestre do curso.

A ementa revela os assuntos a serem discutidos:

O reconhecimento histórico da Infância e a organização das instituições de Educação Infantil. Planejamento, registro e avaliação da Educação Infantil. Fundamentos e métodos da Educação Infantil. O trabalho docente na instituição de Educação Infantil. O fazer do professor em Educação Infantil: uma perspectiva de pesquisa, ensino, reflexão e crítica.

A bibliografia básica do plano de ensino dessa disciplina foi bem sucinta, se considerarmos as discussões para a creche. São indicados os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c). O livro “*Retratos de um desafio*”, organizado pela pesquisadora Sônia Kramer, é a única obra que apresenta um capítulo sobre o aspecto metodológico da pesquisa em creche e o livro “*História Social da Infância no Brasil*”, de Marcos Cezar de Freitas, revela a história da creche. Observo que, pelas indicações bibliográficas, não há uma discussão mais aprofundada de práticas pedagógicas e/ou o lugar da docência no contexto da creche.

Ressalto que os planos de ensino não são totalmente seguidos pelas docentes, conforme se verificou nas entrevistas. Muitas vezes, os livros indicados na bibliografia são aqueles que constam na biblioteca da instituição e só são registrados nos documentos em virtude de processos para autorização e reconhecimento dos cursos. Na prática, podem ser selecionados outros livros para contemplar as discussões.

4.1.2.2 *Disciplinas teóricas e práticas que contemplam a educação infantil*

Destaco que três disciplinas (4,84%) indicam a formação teórica e prática docente com as crianças pequenas, contemplando a creche e pré-escola. São elas: *Jogos e Brinquedos na Infância*;²⁴ *Orientação em Práticas na Infância* (OPPI)²⁵ e *Projeto e Prática de Ação Pedagógica*²⁶.

A primeira disciplina de formação teórica, intitulada “Jogos e brinquedos na Infância”, aborda o estudo das teorias referentes ao jogo, brinquedo e brincadeira para auxiliar a compreensão do processo de construção pela criança na faixa etária de 0 a 10 anos. Na unidade I, consta o tema Brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas (creche), como pode ser

²⁴ O plano de ensino da disciplina encontra-se no Anexo C deste trabalho.

²⁵ O plano de ensino da disciplina encontra-se no Anexo D deste trabalho.

²⁶ O plano de ensino da disciplina encontra-se no Anexo E deste trabalho.

visualizado no plano de ensino apresentado no Anexo C. A disciplina dispõe a carga horária de 03 horas/aula semanal e é contemplada no 1º semestre letivo.

Vejamos a sua ementa:

Estudo das teorias sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira para a compreensão do processo de construção do conhecimento pela criança na faixa etária de 0 a 10 anos de idade, bem como a atuação de espaços lúdicos para o desenvolvimento integral do educando. Discussão do valor educativo do jogo na educação infantil e séries iniciais.

A disciplina “*Orientação em Práticas e Projetos na Infância (OPPI)*”, é oferecida no 2º período do curso, possui uma carga horária de 03 horas semanais e 60 horas semestrais.

A ementa sugere uma relação dos saberes e dos fazeres da EI. Observemos:

A profissão docente e os desafios da Educação Infantil. Competências e habilidades requeridas para o ato pedagógico. A organização da dinâmica da prática pedagógica na educação infantil. As relações entre sociedade/educação/escola. A atuação profissional do pedagogo na formação e aprendizagem da criança.

Na parte do conteúdo programático da disciplina, a unidade III prevê o planejamento e as orientações pedagógicas na EI, ressaltando as especificidades do trabalho de acordo com a faixa etária (0 a 3 e 4 a 5 anos). Na proposta de estratégia de trabalho da disciplina, fiquei em dúvida com relação à participação da creche, devido à utilização do termo *escola de Educação Infantil*, conforme apresentado na redação abaixo:

Leitura e discussões de textos relativos a experiências de estágios, trabalhos e seminários, nos quais os alunos possam estabelecer relações entre a teoria e a prática de uma *escola de Educação Infantil*.

- Aulas teóricas: com exposições orais e atendimento individual para a elaboração do relatório de estágio com debates e mesa redonda, nos quais cada aluno expõe a sua experiência no estágio.²⁷

Ressalto, entretanto, que os bebês, crianças bem pequenas e creche são contemplados na bibliografia básica e complementar.

²⁷ Conforme consta no Anexo D.

Ainda com a proposta de articular teoria e prática da EI, encontrei a disciplina “*Projeto e Prática de Ação Pedagógica*”. A sua ementa é assim definida:

Inserção na realidade da educação infantil. Fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação. As correntes pedagógicas da educação infantil e a profissionalização docente no contexto da atualidade. Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Conteúdos e métodos nas propostas curriculares infantis. Seleção dos conteúdos, metodologia do trabalho, organização do espaço e tempo. A rotina e as atividades para crianças de 0 a 5 anos: a brincadeira, corpo e movimento, artes, história e recreação. Construção de projeto de intervenção a partir da realidade observada em escolas de educação infantil.

A disciplina tem uma carga horária semestral de 100 horas. De acordo com a matriz curricular, essa disciplina é oferecida a partir da 3ª até a 6ª série do curso. Especificamente na 3ª série, a disciplina é direcionada à inserção na realidade da Educação Infantil. Apresenta, como objetivo geral, fazer com que “o aluno seja capaz de: conhecer a realidade de instituições de educação infantil, construindo um projeto de pesquisa e prática pedagógica que articule demandas da formação de pedagogos e pedagogas e das unidades escolares (campos de estágio).” (Anexo E).

Será que o conhecimento da realidade da creche é contemplado aos estudantes nessa disciplina teórico-prática da EI? Parece que sim, uma vez que creche e pré-escola compõem a EI. Na mesma frase, há duas conotações diferenciadas do campo: *instituições de educação infantil e unidades escolares*.

É interessante observar que aparece a expressão: campos de estágio, logo depois de *unidades escolares*. Será que o estágio obrigatório é realizado somente nas escolas? O registro da disciplina Estágio Supervisionado aparece no quadro da matriz curricular. É oferecido na 6ª série do curso, contando com a carga horária de 300 horas. Entretanto, não foi possível visualizar o seu plano de curso, uma vez que não estava inserido nos arquivos da matriz completa, disponibilizada pela coordenadora. Na entrevista com ela, fui informada que o estágio obrigatório é realizado somente na pré-escola. A IES não aceita o estágio feito na creche.

Vejam os a confirmação dessa situação:

Obrigatório é na pré-escola. O obrigatório. O da creche não. O obrigatório é o da pré-escola. Mas assim, quando eles estão em uma escola que tem a creche, eles conseguem pelo menos vivenciar um pouquinho alguma coisa. Mas as atividades

obrigatórias... Mas as questões obrigatórias estão realmente na pré-escola. (C3, entrevista realizada no dia 04/12/2018)

Embora o estágio obrigatório seja prioritário na Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme estabelecem as DCNCP (BRASIL, 2006b), parece que, nessa instituição, a creche não é considerada parte integrante da EI.

A pesquisa de Silva (2003) sobre a formação de professoras (es) da Educação Infantil e os cursos de Pedagogia sinaliza o estágio como elemento fundamental para a construção da Pedagogia da Educação Infantil. A inclusão dos estágios na Educação Infantil oferece possibilidades de diálogos e elaborações de uma gama de conhecimentos referentes aos bebês, às crianças pequenas e à docência nessa etapa educacional, tendo como base o contato com práticas educativas de professoras (es) no cotidiano das creches e das pré-escolas. Drumond (2014) discute a importância do estágio no processo de formação docente e o associa a um “termômetro” dos conhecimentos e experiências vivenciados pelos estudantes. A sua pesquisa de doutorado ressalta que o estágio

é a oportunidade de ter contato com as instituições educativas, com as crianças e com o trabalho docente. Por essa razão, a partir das primeiras experiências com o estágio nas instituições de Educação Infantil, vários aspectos foram problematizados, como, por exemplo: o educar e o cuidar; o corpo; o movimento; a organização do espaço e do tempo no cotidiano das creches e das pré-escolas; as rotinas; a importância do parque; os brinquedos e as brincadeiras; a alimentação e a higiene das crianças; as linguagens infantis; a formação inicial e continuada das professoras e suas condições de trabalho; o professor do sexo masculino na Educação Infantil; as políticas educacionais para a Educação Infantil; a relação entre a professora e as crianças, entre as crianças, entre as profissionais docentes e não docentes que atuam nas instituições e as famílias; etc. (DRUMOND, 2014, p. 3).

Com base no levantamento dos dados, é possível afirmar que as (os) estudantes do curso de Pedagogia da IES Tulipa só vão poder vivenciar essas experiências na pré-escola. Apesar de as creches e pré-escolas se constituírem da mesma etapa educacional, são contextos muito diferenciados, como já anunciado, e demandam especificidades dos conhecimentos, saberes e fazeres.

As discussões com relação ao estágio serão problematizadas no cap. 5 desta tese mediante as falas das participantes do grupo focal e entrevistadas das IES.

4.1.2.3 *Disciplina de outras áreas do conhecimento que menciona a 1ª infância*

Deparei-me com uma disciplina (1,61%) de outra área do conhecimento cujo nome é “*Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital*”²⁸ que discute o desenvolvimento humano do período pré-natal à velhice. A disciplina possui carga horária de 60 horas/aula, distribuídas em 3 horas semanais. Está colocada para oferecimento no 6º período do curso.

Segue a ementa da disciplina.

Principais fenômenos e processos do desenvolvimento humano do período pré-natal à velhice, concebidos de forma integrada (físico/motor, cognitivo, psicossocial) e dos processos de perdas, separações, morte e luto, em diferentes contextos sócio-históricos e culturais.

O conteúdo programático da disciplina prevê o estudo de duas unidades. Na unidade I, os temas estudados são: A família: histórico e importância na formação da pessoa; As influências pré e perinatais no desenvolvimento; A primeira infância (0 - 2 anos); Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial; A segunda infância (2 - 6 anos); Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial; A terceira infância (6 - 12 anos); Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

A unidade II prossegue com a linha de desenvolvimento da puberdade à velhice e morte. A unidade I, entre outros temas, propõe abordar a primeira e segunda infância. O questionamento recai sobre o entendimento de primeira infância. Na parte do plano de ensino que estabelece o conteúdo programático, há uma separação entre primeira infância (0 a 2 anos) e segunda infância (2 - 6 anos). Levando-se em conta o aspecto legal, a primeira infância compreende o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, conforme dispõe o Artigo 2º, do Estatuto da 1ª Infância. A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Dentre algumas estratégias de trabalho apresentadas no plano de curso da disciplina, registram-se: “Observações de crianças em escolas, creches ou outros contextos

²⁸ O plano de ensino da disciplina consta no Anexo F deste trabalho.

sociais, para conhecimento, análise e reflexão sobre os processos de desenvolvimento” (Anexo F).

Com relação aos conhecimentos referentes aos bebês e crianças bem pequenas, só encontrei, na parte da bibliografia complementar, a sugestão do livro “O Bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento”. Não foi possível identificar, na indicação da bibliografia, a relação entre o desenvolvimento humano e as instituições educativas.

4.2 O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO HORTÊNCIA

4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

De acordo com o PPC dessa instituição, o curso de Pedagogia é bem recente, foi lançado em 2016 para atender à demanda por profissionais formados em Pedagogia. Funciona no período da noite, em regime semestral, sendo composto por oito períodos, com duração de quatro anos, totalizando, 3.294 horas. No ano de 2017, o curso estava funcionando com três turmas até o 4º período.

O PPC, datado de 2016, foi produzido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), que, “de acordo com a legislação vigente, constitui-se de um grupo de docentes, além do Coordenador, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. (PPC IES HORTÊNCIA, 2016, p.15).

O documento, que contém 231 páginas, apresenta como itens principais: 1. Perfil Institucional; 2. Projeto Pedagógico do Curso; 3. Corpo Docente e 4. Infraestrutura.

No item 2 do PPC, que trata da concepção do curso de Pedagogia, aparece, no primeiro subitem, a sua fundamentação legal. Ao refletir a respeito do curso de Pedagogia como o locus de formação de docentes para as funções de magistério na EI, conforme consta nas DCNCP (BRASIL, 2006b), senti falta da inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) para orientar a organização curricular desse curso com base nas discussões a respeito da educação-cuidado de bebês e crianças pequenas em espaços coletivos formais. Também não constam, neste item, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Considero que poderiam ter sido também incluídas, nessa parte das legislações, 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 (BRASIL, 2015), uma vez que foram instituídas antes da elaboração desse PPC. Não foram incluídos, nessa parte legal, o Estatuto da 1ª Infância (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, [2017]), provavelmente por conta da data de publicação e elaboração do PPC. Nota-se que algumas legislações postas no documento já se encontram desatualizadas, como pode ser verificado no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Hortência

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01/2002)
Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001
Pareceres CNE/CES 133/2001, presta esclarecimentos em relação à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos para o Ensino Fundamental e Médio
Resolução CNE/CP nº 02/2002
Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo geral do curso não explicita a formação dos profissionais para a compreensão da realidade e para a atuação no âmbito da creche, utilizando, inclusive, termos como *âmbito escolar*, *modalidades de ensino*, conforme se pode verificar no fragmento abaixo. O curso de Pedagogia da IES Hortência tem, por objetivo geral,

a formação de profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea atuando em uma complexa gama de atividades: no *âmbito escolar* em diversos níveis e *modalidades de ensino*, seja na gestão de sistemas educacionais ou na docência, na supervisão e na pesquisa, no planejamento e na avaliação de projetos educacionais e no estabelecimento de políticas educacionais, e no âmbito das organizações escolares e não-escolares, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional. (PPC IES HORTÊNCIA, 2016, p.40-41).

Entretanto, aparece, no momento da contextualização do PPC, a menção à formação da docência na EI na licenciatura de Pedagogia, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Observem:

[...] licenciatura que se dispõe a formar o pedagogo para o exercício da *docência na Educação Infantil*, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e na Educação Profissional, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (CNE/CP01/2006), a formação oferecida abrangerá integradamente à docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (PPC IES HORTÊNCIA, 2016, p. 25).

Na parte que se refere ao perfil do estudante-egresso, aparece a formação docente para a Educação Infantil, conforme se pode constatar no trecho abaixo:

O curso de Pedagogia se propõe a formar profissionais capazes de atuarem no magistério da Educação Infantil, no magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da formação pedagógica do professores no nível médio; na gestão educacional em seus diferentes níveis; na organização, na coordenação, na execução, na produção de materiais e na avaliação de projetos educativos desenvolvidos por organizações escolares e não escolares. Esses profissionais estarão aptos ainda a desenvolverem atividades de pesquisas educacionais que contribuam para uma reflexão teórico-prática sobre o fenômeno educativo e sobre o fazer pedagógico. (PPC IES HORTÊNCIA, 2016, p. 43).

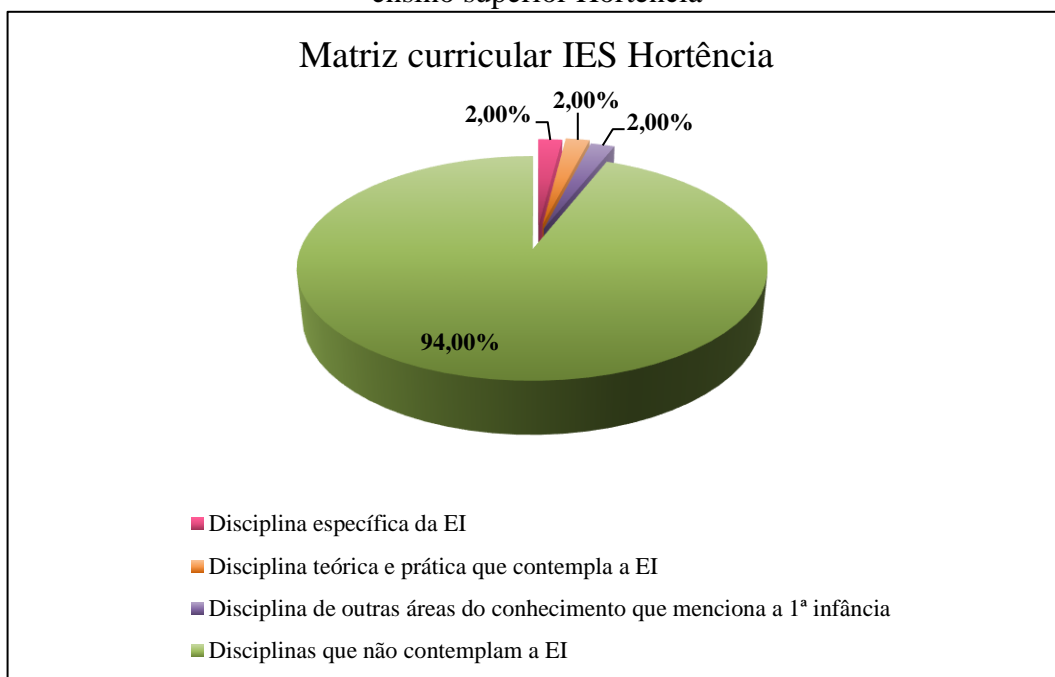
4.2.2 Disciplinas

O PPC da IES Hortência revela a matriz curricular do curso de Pedagogia, composta por 50 disciplinas obrigatórias. Dessas, 14 são *on-line* (28%) e 36 presenciais, sendo 13 eletivas.

Ressalto que, para identificar a presença ou não de disciplinas que discutem conhecimentos e propõem conteúdos teóricos e práticos referentes aos bebês, crianças bem pequenas e creche, continuo usando a mesma organização didática: (1) Disciplina específica da EI; (2) Disciplina teórica e prática que contempla a EI; (3) Disciplina de outras áreas do conhecimento que menciona a 1ª infância; (4) Disciplinas que não contemplam a EI.

Observem a porcentagem da presença das disciplinas que tratam da Educação Infantil e infância na matriz curricular da instituição em foco, inserida no Gráfico 2, a seguir

Gráfico 2 – Representação das disciplinas na matriz curricular da instituição de ensino superior Hortência



Nota: Total de disciplinas obrigatórias: 50

Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; EI – Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora

Procedendo a uma leitura minuciosa da matriz da IES Hortência, encontrei uma disciplina, intitulada “*Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino nas Creches e Educação Infantil*”²⁹ (2%), que se insere na categoria de disciplinas específicas da EI, contemplando conhecimentos teóricos referentes à creche e pré-escola, apesar de o nome se referir à prática também. Essa disciplina, com carga horária de 72 horas semestrais, é contemplada no 3º período do curso. Vejamos a descrição da sua ementa:

A construção do conceito de infância. História do atendimento à criança no Brasil: assistencialismo e educação. Políticas educacionais para crianças de 0 a 5 anos. Princípios educativos da creche: o cuidar e o educar. Bases para a elaboração da proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. O brincar como atividade fundamental. A organização do tempo e do espaço no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Letramento: ambiente alfabetizador. Educação Moral e afetiva na infância. A integração escola, família e comunidade no desenvolvimento saudável das crianças.

²⁹ A ementa da disciplina se encontra no Anexo G.

Nessa disciplina, duas questões chamaram-me a atenção no que concerne à sua identificação. A primeira diz respeito ao termo ensino que se refere ao contexto da creche e a segunda trata da nomenclatura Educação Infantil utilizada para designar somente à pré-escola. É preciso compreender que creche e pré-escola fazem parte da Educação Infantil, conforme consta no Art. 30 da LDB/96.

Uma outra questão observada diz respeito ao termo educador/educadora utilizado para definir a (o) profissional da creche citada (o) nos conteúdos programáticos (Anexo G).

Embora compartilhe da ideia da professora da creche ser uma educadora, no sentido mais amplo da palavra, considerando a relação entre educação e cuidados constituintes do processo de formação do ser humano, já discutidos anteriormente, gostaria de enfatizar a necessidade do reconhecimento da profissão docente às profissionais que lidam com bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche. É preciso deixar claro que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade. As profissionais que atuam no contexto da creche, diretamente com os bebês e crianças de até 3 anos de idade, são professoras habilitadas em nível médio e/ou superior para a docência na Educação Infantil, conforme estabelece o Art.61 da LDB/96. Legalmente, é estabelecido que a (o) professora (o) tenha concluído pelo menos o Ensino Médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB/96, ratificado por vários outros documentos).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) anuncia, como uma das estratégias da Meta 1, que trata da Educação Infantil, a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. A meta 15 também assegura que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior.

Em muitos municípios do Brasil, inclusive em Juiz de Fora, as professoras das creches são identificadas como educadoras. Com isso, os seus direitos trabalhistas ficam à deriva, em contraposição às legislações nacionais vigentes. Vieira (2011) anuncia que esses diferentes arranjos das políticas municipais revelam disparidades e contradições referentes à contratação, formação e qualificação dos profissionais, constituindo-se uma das tensões presentes na Educação Infantil. Isso implica menores salários, maiores jornadas e condições precárias de trabalho, dentre outras situações que são diferentes das apresentadas pelas (os) professoras (es) da rede pública municipal.

Sobre o “*Letramento: ambiente alfabetizador*”, incluído na descrição da ementa e também nos conteúdos programáticos, penso que indica a ideia de preparação para o Ensino Fundamental. Essa perspectiva retira a possibilidade de trazermos à tona a discussão sobre a creche, uma vez que se percebe, ainda, uma submissão das singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente dos bebês frente às compreensões do desenvolvimento e educação das crianças mais velhas (BARBOSA, 2010). As propostas político-pedagógicas dos cursos de Pedagogia ainda mantêm invisíveis as particularidades e não têm dado atenção às especificidades da atuação profissional voltada a essa faixa etária. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009c), o espaço da Educação Infantil deve possibilitar viver experiências de infância comprometidas com a aprendizagem a partir da ludicidade, brincadeira, imaginação, fantasia. Nesse contexto, os “bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura” (BARBOSA, 2010). Todas essas experiências têm uma profunda relação com a aprendizagem da leitura: leitura da vida, do mundo, de si mesmo.

Ler é, então, uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita. (LÓPEZ, 2016, p. 18).

Importante destacar que os ambientes dos bebês e das crianças bem pequenas nas creches devem incentivar a imaginação, a criatividade e a iniciativa própria da criança por meio das relações entre as brincadeiras, as narrações e as leituras. A sala de atividades dessas instituições da EI, portanto, devem ser compostas de variados artefatos, incluindo os livros que deverão ser explorados de várias formas pelos bebês, crianças e conjuntamente com as professoras.

Pode-se verificar, a presença de uma disciplina (2%) que contempla conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos tanto da creche como da pré-escola. Intitulada “*Prática de ensino e estágio supervisionado em docência na Educação Infantil*”³⁰, tem como carga horária semestral a quantidade de 102 horas. É oferecida no 4º período do curso. A descrição da ementa se apresenta assim:

³⁰ A ementa da disciplina se encontra no Anexo H.

A contribuição do campo de estágio para o olhar pesquisador do aluno. A ação docente observação-atuação numa perspectiva crítico-reflexiva. Aspectos fundamentais na produção e organização de relatório. Competências e habilidades necessárias à formação de professores para a educação infantil. Elaboração de um projeto de atuação pedagógica com crianças de educação infantil baseado nas múltiplas linguagens da infância. Relato da experiência docente baseado na auto-observação e na valorização da fala das crianças durante as atividades.

Noto que, na descrição do ementário e dos conteúdos programáticos, há a indicação para que a observação-atuação docente seja feita no cotidiano dos dois contextos da Educação Infantil: creche e pré-escola. Porém, as (os) alunas (os) podem optar por fazer em só um deles. De acordo com a entrevista realizada com a coordenadora dessa IES, o estágio é realizado mais na pré-escola. A entrevistada acredita que o motivo dessa escolha se associa ao fato de haver uma quantidade maior de pré-escolas nas redondezas onde as estudantes moram. Informo que o curso de Pedagogia dessa IES era localizado num bairro distante do centro de Juiz de Fora, recebendo, portanto, alunas (os) provenientes daquela comunidade. No início do ano de 2018, o curso de Pedagogia foi transferido para a outra unidade da IES, localizada em uma região mais central da cidade.

Uma disciplina de outra área (2%) aborda conhecimentos referentes à 1ª infância e se chama “*Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*”³¹. A carga horária semestral dessa disciplina é de 80 horas, sendo oferecida no 3º período do curso.

Na ementa, essa disciplina propõe as seguintes discussões:

Desenvolvimento humano: teorias e etapas. Perspectivas Contemporâneas de Aprendizagem. Demandas de intervenção na prática pedagógica: principais transtornos de aprendizagem.

Nos conteúdos programáticos, é anunciado, na Unidade 4, o estudo do desenvolvimento dos dois primeiros anos e da criança de 2 a 6 anos, considerando os aspectos biossocial, cognitivo e psicossocial. A relação dos bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos de educação não é discutida, conforme os registros do programa da disciplina.

Ainda sobre as disciplinas do curso de Pedagogia da IES Hortência, em várias partes do PPC, nota-se uma ênfase dada à questão da interdisciplinaridade, ressaltando a integração dos saberes no desenho curricular do curso. Vejamos em uma citação:

³¹ A ementa da disciplina se encontra no Anexo I.

As disciplinas interagem de forma interdisciplinar e cumprem o papel de ajudar na formação de profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho com consciência do espaço que ocupam, dos contextos em que se inserem e do papel social que devem e podem exercer (PPC, IES HORTÊNCIA, 2016, p.135).

Não tive esse entendimento com relação à associação dos saberes referentes aos bebês, crianças bem pequenas e da creche com outros saberes de outras áreas de conhecimento, a não ser da Psicologia. Esse fato não me causa surpresa, vez que apenas confirma a permanente trajetória de contribuições e influências dessa disciplina na área da educação, principalmente quando seus conhecimentos dizem respeito à infância. É o que afirma Vasconcellos (2008):

Revisitando essa longa história, verificamos que a Infância está no centro do pensamento da Psicologia há mais de um século. Muitos foram os caminhos e, portanto, também os descaminhos e erros cometidos nessa trajetória, o que expõe a Psicologia da Infância, mais que qualquer outra ciência, às críticas de suas jovens parceiras na (re) descoberta da Infância. (VASCONCELLOS, 2008, p. 77).

Observo que os conhecimentos referentes aos bebês, crianças pequenas e creche poderiam estabelecer interlocuções com outras disciplinas inseridas na matriz curricular da IES Hortência, tais como: Educação Inclusiva; História da Educação, Filosofia da Educação; Sociologia da Educação, Didática, As metodologias do ensino da arte, Educação Física e Língua Portuguesa; Planejamento Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Supervisão e Orientação Pedagógica, Prática e Estágio Supervisionado em Gestão das Organizações Escolares, Políticas Públicas e Organização da Educação Básica, Currículo: teoria e prática, Gestão Escolar: teoria e prática, dentre outras.

Aliás, essa questão da necessidade do diálogo entre as disciplinas para contemplar os saberes necessários à professora da Educação Infantil é muito evidenciada em vários estudos apresentados nesta tese. Drumond (2014) ressalta que é extremamente importante o diálogo entre as várias disciplinas do curso de Pedagogia, tendo em vista a contribuição para reflexões sobre a educação dos bebês, crianças pequenas e para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Sabe-se que a maioria dos conteúdos curriculares continua discutindo a escola e o Ensino Fundamental, sem estabelecer interligações com a EI. As reflexões referentes à EI ocorrem de forma isolada, em apenas algumas disciplinas do curso de Pedagogia. Tal fato indica que essa formação não possibilita a (ao) pedagoga (o) a compreensão das especificidades da atuação junto aos bebês e crianças pequenas.

Silva (2018) também identificou essa demanda no curso de Pedagogia por ela pesquisado. Segundo a autora, a valorização e a presença das discussões sobre os bebês e a creche nos cursos de Pedagogia não serão alcançadas apenas com o aumento do número de disciplinas específicas da EI. Mais importante é que os docentes dos cursos de Pedagogia reconheçam a Educação Infantil, inclusive a creche, como a primeira etapa da Educação Básica e incorporem essa temática às discussões de suas disciplinas. É fundamental valorizar a prática das professoras que já atuam na creche, buscando compartilhar seus conhecimentos produzidos como forma de contribuição para a formação das futuras profissionais.

Visto que a prioridade do curso de Pedagogia é ainda a formação de docentes para atuarem no Ensino Fundamental, urge construir uma pedagogia que oriente as práticas docentes nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que tome como foco das discussões a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) nos cursos de formação de professoras (es) de crianças com a faixa etária de 0 a 10 anos de idade.

4.3 O CENÁRIO DA INSTITUIÇÃO ROSA

4.3.1 Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia

O PPC da IES Rosa é o maior, comparado com os das outras unidades. Possui 331 páginas. Apresenta, no sumário, um destaque aos seguintes tópicos:

- (a) Contextualização da IES;
- (b) Contextualização do curso de Pedagogia;
- (c) Síntese preliminar, baseada nas dimensões: Organização didático-pedagógica; Corpo docente e tutorial; Infraestrutura e Dispositivo Legal.

Antes de ter o curso de Pedagogia reconhecido pelo MEC em 2006, a IES Rosa oferecia, desde 2002, o curso Normal Superior. “Neste processo, a comissão de avaliação para reconhecimento, sugere, pela qualidade do curso e seu desempenho que o mesmo seja transformado em Pedagogia” (PPC IES ROSA, 2---, p. 44). Consta no PPC que a licenciatura em Pedagogia da IES Rosa oferecia 120 vagas anuais concentradas nos períodos matutino e noturno, com duração de três anos, constituindo-se de seis períodos, em um total de 3.200 horas. Não está registrada no PPC a data de sua elaboração e/ou reelaboração.

Além de vários documentos institucionais para a construção do PPC de Pedagogia dessa instituição, foram consultados muitos textos legais. Acredito que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estejam contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010). Considero que, dependendo do ano de construção e/ou reconstrução do PPC, só faltou incluir nessa parte da fundamentação legal, o Estatuto da 1ª Infância (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, [2017]). A seguir temos o Quadro 14 com os documentos legais citados pela instituição.

Quadro 14 – Documentos Legais do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição de Ensino Superior Rosa

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006)
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 e Resolução CNE/CP nº 1/2004)
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1 de 30/05/2012)
Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27/12/2012)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos gerais do curso de Pedagogia da IES Rosa estão de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b) e contemplam, por meio da redação, a formação da professora da Educação Infantil, como pode ser verificado no fragmento abaixo: “... propõe-se a formar pedagogos que atuem em funções de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de gestão de processos educativos em espaços escolares e não-escolares”.

O curso de Pedagogia, licenciatura pretende, na formação para a docência e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando conhecimentos pedagógicos considerar:

- O exercício da docência na *educação infantil* e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- A gestão dos processos educativos e a consolidação de suas etapas de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades específicas do campo educacional, nos espaços escolares e não-escolares;
- O pleno exercício da gestão e docência no que se refere à educação de pessoas jovens e adultas, crianças e adolescentes portadoras de necessidades especiais, no respeito a uma pedagogia inclusiva à cultura afro-brasileira, à diversidade de toda natureza – religiosa, étnico-racial, de gênero e outras. (PPC IES ROSA, 2---, p. 63).

Observei uma preocupação maior com a redação no PPC da IES Rosa no que se refere à constituição da creche como etapa integrante da EI. Ao invés de escola e/ou instituições escolares, o documento menciona, em grande parte, o termo “*ambientes educacionais*”. Em raros momentos, percebi a inserção das palavras “escola”, “escolar”, “ambiente escolar”, “espaço escolar” ao longo do PPC.

Há inserido no tópico intitulado Perfil profissional do egresso, uma função definida da professora da EI, junto às crianças de 0 a 5 anos, contemplando, portanto, a creche e pré-escola. Só não foi mencionado o descritor bebê(s), conforme se pode verificar: “Atuar no cuidado, nos processos de ensino e aprendizagem, no respeito ao desenvolvimento educativo das crianças de zero a cinco anos, contribuindo na formação biopsicossocial das mesmas” (PPC IES ROSA, 2---, p. 64).

Na parte do PPC na qual a identidade do curso de Pedagogia é ressaltada, é interessante trazer para a discussão o fragmento abaixo, revelando o olhar atento, cuidadoso, comprometido da instituição a quem se destina à formação docente do curso de Pedagogia. Observem que o vocábulo educador revela o seu sentido mais amplo, de acordo com nossas discussões anteriores.

Sabe-se que, por diversas circunstâncias, o curso de Pedagogia é, na maioria das vezes, procurado por pessoas oriundas das camadas de maior vulnerabilidade social. Esta realidade fica ainda, mais evidente quando este curso é oferecido em instituições privadas e no período noturno. Neste contexto, formar educadores torna-se um desafio marcado pela responsabilidade de desconstruir e construir profissionais da educação com base nas experiências e memórias, nem sempre exitosas, de formação destes sujeitos. (PPC IES ROSA, 2---, p. 33).

Cientes dessa clientela descrita acima, o curso de Pedagogia da IES Rosa propõe

atividades formadoras que ampliem a visão de mundo, despertem o senso estético e busquem na sua organização política, didática e curricular incluir os sujeitos aprendentes no “capital cultural” e no conjunto de conhecimentos que serão a base para o seu fazer pedagógico. Neste processo, o curso busca a articulação destes saberes efetivando uma matriz modular, interdisciplinar e multirreferencial. Realiza visitas técnicas à museus, cidades históricas, e em espaços educacionais diferentes dos espaços escolares historicamente constituídos: Movimento Sem Terra, Educação no campo, Comunidades Quilombolas, cidades histórias, museus, cinemas e teatros. Busca-se a desconstrução da ideia reducionista de espaço e tempo escolar promovendo “Rodas de Conversa” em que a realidade educacional, após investigada é compartilhada com todos os períodos revendo a lógica cartesiana de aprendizagem. Pode-se afirmar que as identidades forjadas a partir do proposto no PPC do Curso de Pedagogia... nos impulsionam para projetarmos, legitimarmos e nos emanciparmos para emanciparmos outros. (PPC IES ROSA, 2---, p. 33-34).

Conforme o PPC da instituição Rosa, a partir de 2011, depois de muitos estudos e discussões realizadas por parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE), houve a reestruturação do curso de Pedagogia, que passou de caráter disciplinar para modular, considerando a

interdisciplinaridade, conhecimento em rede, articulação de saberes e inclusão de 20% da carga horária em EAD, trazendo para o curso esta modalidade semipresencial, facilitando um hibridismo pedagógico e o desenvolvimento digital de nossos alunos (PPC IES ROSA, 2---, p.45).

A aprovação dessa nova concepção de formação, materializada em sua matriz curricular, foi efetivada em reunião dos órgãos consultivos institucionais: Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Superior (CONSU), em outubro de 2011, para o ingresso em fevereiro de 2012.

Na parte do PPC em que a estrutura curricular da instituição é mencionada, produziu-se uma fundamentação teórica com base em alguns pesquisadores do currículo (SILVA, 1999; PIMENTA, 2008 e SANTOMÉ, 1997), legislações (LDB/96, Parecer CNE/CES nº 583/2001) que justificam a necessidade e a importância de articulação das disciplinas em áreas de conhecimento. A partir desse pressuposto, são apontadas as seguintes orientações:

1. o caráter de transversalidade no que se refere à confessionalidade e à ênfase na formação humanística; 2) a articulação das áreas de conhecimento buscando um movimento de integração entre os núcleos de formação: estudos de formação geral; de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integradores, 3) A valorização da integração entre os cursos e as diferentes áreas do conhecimento que orientariam a multirreferencialidade do saber fazer profissional. (PPC, IES ROSA, 2---, p. 68).

Com relação às ementas, programas dos módulos e conteúdos, o curso de Pedagogia da IES Rosa propõe

buscar uma integração e uma articulação entre si constituindo eixos temáticos problematizadores. Os conteúdos, por sua vez, deverão ser selecionados, considerando-se a articulação das ementas e programas. Devem ser trabalhados de forma “aberta”, flexibilizando o conhecimento. As temáticas vinculadas às áreas de conhecimento devem partilhar uma visão de homem-mundo, de relações sociais a partir de bases econômicas que considerem as diferenças e combata as injustiças. (PPC IES ROSA, 2---, p. 68).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da IES Rosa é organizada a partir de três núcleos formadores que se entrelaçam e são orientados pelas DCNCP (BRASIL, 2006b).

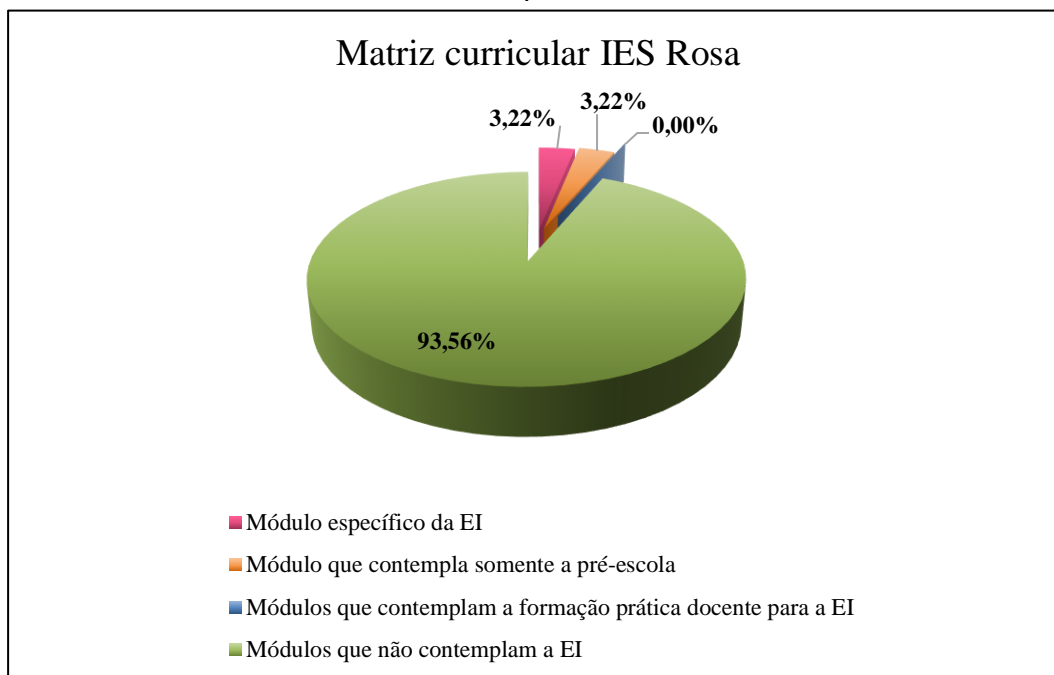
I - um núcleo de estudos básicos que, reconhece e valoriza a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, ancora-se em bases teóricas consistentes e toma por base a realidade educacional para o desenvolvimento da práxis profissional e pessoal de nossos (as) estudantes; **II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional propostas neste PPC** e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: investigações, análises e proposições sobre o fazer pedagógico e **III - um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular ao fomentar a participação na pesquisa, articulação teoria e prática, análise sobre a realidade e outras atividades de desenvolvimento pessoal e cultural de todos. (BRASIL, 2006b).

4.3.2 Módulos

A matriz curricular da IES Rosa é composta de 31 módulos, com os seus respectivos temas, constituindo uma carga horária de 3.200 horas. A seguir, apresento a descrição dos módulos, temas e ementas, que atendem ao foco principal da pesquisa, ou seja, a formação da professora da creche.

Justifico que a descrição das ementas aqui será diferente das demais instituições devido à sua organização curricular ser feita em módulos. Ao invés de classificar em categorias disciplinares, vou organizar os achados da pesquisa com base em: (1) Módulo específico da EI; (2) Módulo que contempla somente a pré-escola; (3) Módulos que contemplam a formação prática docente para a EI; (4) Módulos que não contemplam a EI. Observemos a matriz curricular da IES Rosa no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Representação dos módulos na matriz curricular da instituição de ensino superior Rosa



Nota: Total de módulos: 31

Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; EI – Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora

Pela leitura do material, observo que o descritor Educação Infantil apareceu em nove módulos. Acredito que é para constar essa etapa educacional, tendo em vista a obrigatoriedade da formação da professora da EI, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Entretanto, só encontrei uma ementa (3,22%) que propõe temas que contemplam a EI, considerando a creche e a pré-escola. Um módulo (3,22%) refere-se apenas à pré-escola e nenhum (0,0%) contempla a formação prática docente para a EI (creche e pré-escola), pelo menos na proposta curricular formal. Informo que não apareceram, nos outros módulos da IES Rosa, os demais descritores propostos nesta análise documental tendo o intuito de identificar se há a presença de conteúdos referentes aos bebês, crianças bem pequenas e creches.

A despeito de essa concepção curricular por meio de módulos ser interessante, sob o ponto de vista interdisciplinar, de articulação de conhecimentos e conteúdos, percebi que a discussão da temática da primeira infância, bebê(s), crianças bem pequenas, creche e Educação Infantil não foi acrescentada e/ou diluída no contexto da integração das diversas áreas de conhecimento proposta em seus módulos.

O módulo X – “*Processo educativo: corpo, identidade, ludicidade*”³² trata dos temas corporeidade, ludicidade e Educação Infantil. A descrição da ementa contempla os conhecimentos para as práticas educativas docentes nos contextos de creches e pré-escolas. Percebi ainda que, nas indicações das bibliografias básica e complementar, estão inseridas as discussões sobre bebês, crianças pequenas e Educação Infantil.

Esse módulo, com carga-horária de 100 horas-aula, é realizado no 3º período do curso.

Observemos a sua ementa:

Educação da infância: aspectos teóricos, históricos, sociais, políticos e legais. O binômio cuidar e educar; A organização do tempo, do espaço, dos conteúdos, orientações e avaliação na educação das crianças de 0 a 5 anos. Referenciais Curriculares Nacionais e de qualidade para a Educação Infantil. A educação e o corpo em movimento na infância. Vivência corporal em relação ao próprio corpo, ao corpo do outro e ao corpo social. Jogos e brincadeiras nas suas diferentes manifestações culturais no contexto educacional. Corporeidade e o lúdico. O professor de Educação Infantil, identidade e corporeidade.

O módulo XVIII – “*Linguagens: aprendizagem significativa, construção e avaliação do conhecimento*”³³ discute os temas: O ensino da Língua Portuguesa; O ensino da Matemática; Avaliação e aprendizagem; Estatística aplicada à educação. A sua ementa propõe a aprendizagem dos conteúdos e objetivos da Língua Portuguesa e Matemática no contexto da Educação Infantil. Parece-me, entretanto, que essa discussão se dirige para a pré-escola e Ensino Fundamental. Encontrei na bibliografia básica apenas a indicação de dois livros de Matemática que se destinam a crianças a partir de 4 anos de idade.

Não constam, no registro escrito do módulo, a carga horária e o período em que é realizado no curso.

Vejamos a sua ementa:

Concepção de linguagem e língua materna. As linguagens verbal, gráfica e matemática: ensino e significado. Análise e reflexão linguística. Usos e funções das diferentes linguagens. Conceitos, conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino. Língua Portuguesa e Matemática (conteúdos e objetivos) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A avaliação e aprendizagem. As modalidades avaliativas. Avaliação e Indicadores Educacionais. Estatística e linguagem. Avaliação sistêmica e tratamento dos dados oficiais da educação brasileira.

³² O registro escrito do módulo se encontra no Anexo J.

³³ O registro escrito do módulo se encontra no Anexo K.

O registro escrito do módulo XIII – “*Encontro de orientação e articulação teoria/prática*”³⁴ é o mesmo dos módulos XIX e XXIII e dos módulos XIV, XX E XXIV³⁵ – “*Estágio Supervisionado*”, destinado aos 3º, 4º e 5º períodos.

Na ementa desses módulos, conquanto haja o descritor Educação Infantil, criando a expectativa para a sua discussão e orientação da prática docente, esses aspectos não são detalhados e nem visualizados nas referências bibliográficas, conforme observado nos Anexos K e L. Vejamos a ementa desses módulos citados acima:

Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.

Gostaria de considerar a observação feita em outra IES de que as propostas dos planos de ensino não são totalmente seguidas pelas docentes, conforme se verificou nas entrevistas. Muitas vezes, os livros indicados são aqueles que constam na biblioteca da instituição e só são registrados nos documentos em virtude de processos para autorização e reconhecimento dos cursos. Na prática, podem ser selecionados outros livros para contemplar as discussões.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O curso de Pedagogia e a construção de seus aspectos legais e curriculares tem se constituído importante objeto de pesquisas na área da educação, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir desse texto legal, instaurou-se uma grande expectativa em relação à oferta e qualidade da formação de professoras (es) no âmbito do Ensino Superior, fruto da conquista política em contraposição ao engendramento de mecanismos de simplificação e aceleração dessa formação.

A Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica, a partir da LDB/96, fez germinar uma quantidade maior de pesquisas, dando-se, assim, visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelo cuidado-educação de bebês e crianças

³⁴ Os registros dos módulos se encontram no Anexo L.

³⁵ Os registros dos módulos se encontram no Anexo M.

pequenas. Nesse sentido, colocou-se em evidência a preocupação com a formação de professoras para atuar junto a esses sujeitos.

Estudos e pesquisas desenvolvidos durante esses 23 anos trouxeram o consenso da relevância da formação docente para a qualidade do trabalho na Educação Infantil. Nunes e Kramer (2013) apontam que a docência em creches e pré-escolas requer uma gama de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições. Essas são peças fundamentais para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e do espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento individual dos sujeitos e projetos desenvolvidos, da relação com as famílias e comunidade. Todos esses aspectos podem ser considerados complexos e exigem formação, tanto inicial, como continuada.

Pode-se considerar que a definição do curso de Pedagogia como o lócus principal da formação de professoras de Educação Infantil, a partir de 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) é uma conquista, já que a formação em nível superior pode possibilitar a discussão, a reflexão e a concretização da educação como direito para os bebês e crianças, constituindo-se direito também para as próprias profissionais que decidem trabalhar no contexto da EI.

Apesar do movimento na direção do reconhecimento da necessidade da formação inicial para docentes da EI, principalmente a partir das DCNCP (BRASIL, 2006b), de modo geral, ainda se percebe uma fragilidade de conhecimentos a respeito de bebês, crianças bem pequenas e suas relações com os contextos coletivos de educação-cuidado nos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia investigados. Tal fato se confirma pelo registro escrito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, matrizes curriculares, planos de ensino das disciplinas/módulos e respectivas ementas.

Com a intenção de sinalizar e facilitar a visualização, segue um quadro com alguns aspectos observados nesses documentos curriculares, tomando como foco a formação da professora que atua/vai atuar com os bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche.

Quadro 15 – Impressões do campo

Projeto Pedagógico do Curso	Matriz Curricular com Disciplinas/módulos	Planos de Ensino/Ementas
Desconsideração das DCNEI (BRASIL, 2009c) e outros documentos oficiais da EI na fundamentação legal do curso de Pedagogia das IES Tulipa e Hortência.	Quantidade reduzida de disciplinas/módulos que discutem a EI em seus conhecimentos teóricos e práticos. IES Tulipa: quatro (uma específica e três de formação teórica e prática). IES Hortência: duas (uma específica e uma de formação prática). IES Rosa: dois módulos (um específico e um que discute somente a pré-escola).	Fragilidade dos conhecimentos específicos para a atuação da professora nas creches.
Em todos os PPCs, é mencionada a formação da (o) pedagoga (o) para o exercício da docência na Educação Infantil, conforme apregoa as DCNCP (BRASIL, 2006b).	Ausência de diálogo sobre bebês, crianças bem pequenas e creches entre os componentes curriculares.	A relação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche não foi identificada pela proposta de discussão da área da Psicologia.
De modo geral, percebe-se o uso de termos e verbetes direcionados mais à escola. Entretanto, esse aspecto é mais relativizado no PPC da IES Rosa.	Desequilíbrio relação teoria-prática.	Falta de especificação clara como os estágios são organizados, realizados, supervisionados e acompanhados.
Fragilidades na escrita para identificar a creche como parte integrante da EI.	Fragilidades na escrita para identificar a creche como parte integrante da EI.	Os planos de ensino/ementas das disciplinas/módulo que contemplam saberes da EI abarcam muitos conteúdos, porém revelam pouco tempo para serem discutidos.
		Referências bibliográficas carentes de sugestões de livros e materiais direcionados à EI, creche, bebês, crianças bem pequenas.
		Fragilidades na escrita para identificar a creche como parte integrante da EI.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das análises empreendidas nesses documentos curriculares, observa-se que a Educação Infantil está presente nos cursos de graduação em Pedagogia pesquisados. Ainda que de forma embrionária, constitui como elemento importante para o desenvolvimento das profissionais que atuam/atuarão na docência com crianças de 0 a 5 anos de idade. No entanto, cabe ressaltar que a creche precisa ser mais evidenciada nesses contextos. Há demandas para

que a formação abranja dialeticamente as especificidades teórico-práticas no cotidiano das instituições educacionais para a infância. Pode-se inferir, a partir dos documentos curriculares, que, nos cursos de Pedagogia pesquisados, ainda são pouco trabalhadas algumas das dimensões relacionadas à atuação em contextos educativos da EI, principalmente da creche.

A carga horária e a quantidade de disciplinas/módulo específicos da EI apresenta-se de maneira distinta para cada instituição. As análises das ementas indicam que a Pedagogia tem sido o curso que prepara a profissional para a Educação Infantil, mesmo que de forma incipiente. As disciplinas/módulo propõem estudos que direcionam a compreensão de criança e infância; conhecimento das funções, objetivos da EI e organização curricular das instituições, porém revelam pouco tempo para essas discussões.

É preciso ressaltar, ainda, a necessidade de que as diversas áreas de conhecimento tenham como objeto de preocupação os bebês, as crianças e as infâncias, consolidando a inserção de teorizações e práticas na formação docente.

Em se tratando da área de Psicologia, posso dizer que não consegui identificar a relação dos bebês e crianças bem pequenas com os seus contextos educacionais coletivos.

Para melhor compreensão da oferta da formação que atenda às especificidades da EI em cada instituição, é preciso levar em consideração outros aspectos. É necessária uma imersão da realidade de cada instituição por meio de estudos aprofundados das relações dos projetos curriculares dos cursos com os planos de ensino; estrutura física das instituições, qualificação docente; propostas de ensino e metodologias, enfim, uma compreensão dinâmica do currículo vivido. Para entender um pouco melhor dessa realidade, no próximo capítulo, trago as vozes dos sujeitos que vivenciam/vivenciaram esses contextos.

É fundamental reconhecer que a formação docente para a Educação Infantil se constitui uma luta histórica traçada ao longo dos anos e tem se consolidado nos aspectos legais e nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Apesar de identificar que há uma predominância de propostas de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estando em segunda ordem a formação de professoras para a Educação Infantil, mesmo assim é preciso reconhecer os avanços no campo, principalmente em relação aos conhecimentos referentes à pré-escola. A creche ainda fica invisível nesse processo. Faz-se necessária uma sólida formação teórico-prática, a qual possibilite a ação da (o) pedagoga (o) junto aos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano dessas instituições. São essenciais as discussões que evidenciem as especificidades do trabalho com a Educação Infantil em sua plenitude.

Santos (2014) aponta a necessidade de refletir sobre a maneira como se dá essa formação, para evitar a alienação e a automatização do fazer docente. É preciso (re) significar

conceitos e concepções para atender a infância em seus direitos básicos, bem como indagar sobre quais saberes serão eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial dessas profissionais, além de selecionar quais saberes possibilitam a construção de práticas que priorizam o bebê, a criança e suas experiências. Mais recentemente, o campo da Educação Infantil tem debatido a natureza da docência com os bebês. Em síntese, a questão é como garantir que o conjunto de interrogações possa, de fato, significar qualidade nas instituições que recebem bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa defende a ideia de que a atuação da docência na Educação Infantil necessita de conhecimentos que deverão a princípio ser adquiridos no âmbito da formação inicial do curso de Pedagogia e depois, ao longo de toda a trajetória profissional docente.

Para tal, torna-se imprescindível que a formação da professora de Educação Infantil seja implementada com base no reconhecimento das potencialidades e particularidades do bebê e da criança, situada em um mundo globalizado, no contexto do século XXI, com novos contornos nas relações familiares e de trabalho.

5 DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA/DA CRECHE

*As coisas são porque as vemos,
E o que vemos,
E como vemos,
depende das artes que tenham influído em nós.
(Oscar Wilde)*

No capítulo 3 desta tese, apresentei o Grupo Focal (GF) como uma das estratégias metodológicas escolhidas para a produção de dados desta pesquisa. Participaram desse encontro cinco estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia investigados e que atuam/atuavam como docentes em creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Informo que, apenas uma participante do GF não atua mais na creche. Desde agosto de 2018, assume contratos temporários como docente na rede municipal de ensino. Das cinco professoras, três concluíram o curso de Pedagogia na IES Rosa e duas se formaram pela IES Tulipa. Conforme já mencionado, não houve a participação de egressas da IES Hortência uma vez que o seu curso de Pedagogia se iniciou em 2016 e, portanto, ainda não possui pedagogas (os) formadas (os).

No mesmo capítulo referido acima, delineei o caminho da análise dos dados. Importante ressaltar que a aglutinação dos indicadores, levando em consideração a aproximação, as convergências e/ou divergências dos assuntos discutidos no GF, culminou, para esta pesquisa, na construção de três núcleos de significação. São estes:

- (a) *Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê* - Formação da professora da creche no curso de Pedagogia;
- (b) *Quando eu entrei na creche todo mundo me falava assim: ah, você vai trabalhar na creche pra trocar fralda, né? Porque tem muita gente com essa fala. E aí você descobre que não é isso* - Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche;
- (c) *Mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço* – Condições identitárias e materiais da docência na/da creche.

Os títulos dados aos núcleos foram compostos por falas das professoras e alguns excertos foram selecionados para tecer as reflexões e análises. Pode-se dizer que esses núcleos de significação anunciados se constituíram do encontro com a palavra e reverberaram o objetivo principal deste trabalho, qual seja, analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de

Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas das creches.

Interessante destacar que a análise dos três núcleos se concentrou a partir do debate sobre a formação da professora da creche oferecida nos cursos presenciais de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora e a docência vivenciada nas creches conveniadas do mesmo município.

Do diálogo tecido no grupo focal articulado às entrevistas, emergiram vários pontos importantes sobre a temática estudada, além de reflexões, compreensão das inquietações e possíveis caminhos para ressignificações, considerando as questões propostas da pesquisa.

5.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: *Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê* - Formação da professora da creche no curso de Pedagogia

Para analisar esse primeiro núcleo, selecionei nove indicadores que fazem parte da sua constituição, a saber (Quadro 16):

Quadro 16 – Indicadores do Núcleo 1: formação da professora da creche nos cursos de pedagogia

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Creche: primeiro ingresso docente ao mercado de trabalho • Invisibilidade do bebê, da creche, da (o) profissional da creche /despreparo para a profissão • Prioridade dos conhecimentos e práticas voltados para a pré-escola • Disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil/despreparo das (os) formadoras (es) • Reconhecimento e valorização dos saberes da disciplina de Psicologia • Teoria X prática: necessidade de articulação • Estágio na creche • Estágio obrigatório sem acompanhamento • Reformulação do curso de Pedagogia 	<p>1. Formação da professora da creche nos cursos de Pedagogia</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das falas das participantes do grupo focal e de algumas complementações das professoras e coordenadoras, é possível observar aspectos relevantes sobre os saberes

referentes aos bebês, crianças bem pequenas e creche nos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas. Esse primeiro núcleo oferece um panorama geral dessa temática, possibilitando conhecer como acontece essa abordagem na formação da professora que atua/atuará no contexto da creche. Permite, ainda, sinalizar avanços, dificuldades, desafios e possibilidades do campo.

Após os devidos esclarecimentos sobre o processo investigativo e a participação de cada professora no grupo focal, ressaltando a relevância das suas vivências e experiências com relação à sua formação nos cursos de Pedagogia e atuação no contexto da creche, levantei a primeira questão para reflexão e discussão. Pedi que cada professora dissesse o que a levava a ingressar nessa instituição coletiva de Educação Infantil.

A maioria das docentes identificou a creche como a primeira “porta” que se abriu durante o curso de Pedagogia. A fala da professora Julieta revela que as (os) estudantes, naquela época, poderiam ingressar na instituição após cursarem a disciplina de Educação Infantil.

Bom, eu procurei a creche porque na época eu ainda estava cursando Pedagogia. Eu tentei, na verdade, procurar estágio em outros lugares, mas eu preferi recorrer à creche porque na época me falaram que se eu já tivesse cumprido a disciplina de Educação Infantil, eu conseguiria entrar na Amac³⁶. E aí eu fiz isso, eu entreguei meu currículo lá e fui selecionada. E entrei na creche. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Sabe-se que a LDB/96 aceita a formação mínima do curso normal, em nível médio, para o ingresso do profissional docente nas instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Entretanto, na própria legislação citada e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), há indicação de formação em nível superior para o exercício docente. Nesse caso particular, a professora já tinha feito o curso Normal de nível médio e estava cursando, na época, o curso de Pedagogia.

Em outra fala da mesma professora, essa discussão sobre o primeiro emprego é articulada à falta de preparação para ele em sua formação docente. Esse fato parece ser curioso, considerando que o curso de Pedagogia é o locus responsável pela formação da professora de Educação Infantil, conforme apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Observemos o que Julieta diz:

...se você pegar mais relatos por aí, você vai ver que realmente pelo menos noventa por cento é a porta de entrada. Eu conheço tantas amigas que foram lá, tentaram

³⁶ É preciso lembrar aos leitores que a Amac é um órgão de assistência do município de Juiz de Fora, no qual algumas creches conveniadas se vinculam administrativamente.

empregos em tantos lugares e não conseguiram. Estão na creche porque foi a porta de entrada. E por que num curso de graduação não se fala nada? Não se vê nada? (Julieta – GF, 18/01/2019)

Esses relevantes questionamentos da professora associam-se ao segundo indicador levantado para a análise desse núcleo. Trata-se da invisibilidade do bebê, da creche, da (o) profissional da creche nos cursos de Pedagogia, gerando um despreparo para a profissão. O relato da professora Julieta, do qual foi retirado da primeira frase o título desse núcleo, indica essa perspectiva.

Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê. É dito muito Educação Infantil, a Educação Infantil, não sei o quê da Educação Infantil, mas assim, nada. Ah....E os bebês? Como é isso? A inserção dos profissionais formados em Pedagogia atuando em creche. Nunca ouvi falar. (Julieta – GF, 18/01/2019)

O discurso da professora remete ao que as pesquisas específicas sobre a formação de professoras (es) de creche já anunciadas nesta tese têm denunciado. Ou seja, uma completa ausência e/ou pouca discussão dos saberes referentes aos bebês, crianças bem pequenas e creches nos cursos de Pedagogia (SECANECHIA, 2011; VITÓRIA, 2013; LIZARDO, 2017).

Percebe-se, ainda, no mesmo excerto, que o termo Educação Infantil assume a pré-escola como referência única dessa etapa educacional. Importante lembrar que a falta de identificação da creche como parte integrante da Educação Infantil foi percebida nos documentos oficiais, conforme já fora analisado no capítulo 4 desta tese. Ressalto que tal fato é recorrente nos discursos de algumas participantes do grupo focal e grande parte das próprias professoras e coordenadoras das IES investigadas.

Na presente pesquisa, as entrevistas com algumas professoras dos cursos de Pedagogia das IES privadas revelam a pouca abordagem da discussão dos bebês inseridos nos contextos das creches. A meu ver, esse cenário pode estar relacionado ao histórico assistencialista da creche, diferente da trajetória educacional da pré-escola (KULMANN JR, 1998; VIEIRA, 1999). Reflete, ainda, as experiências e a formação dessas formadoras. Sabe-se que o trabalho docente, independente da etapa educacional, requer competência teórica, metodológica e relacional. Entretanto, Tardif (2014) destaca a subjetividade das professoras e professores nesse contexto. As suas histórias de vida, experiências familiares, infantis, escolares, afetividade, emoção, crenças, valores pessoais etc., são elementos importantes a serem considerados na atuação profissional. Observemos como essa experiência pessoal é

ênfaticamente, quando pergunto à P4 se a sua disciplina perpassa a Educação Infantil como um todo.

Como um todo. Assim, não fala muito se eu devo trabalhar com a creche ou com a de 3, 4 anos. Eu que tenho uma visão mais de gostar, de valorizar a importância da creche na Educação Infantil mesmo. Vamos dizer assim, às vezes, até pela influência da Núbia também, porque eu fiz matéria com a Núbia e tenho outras colegas que sempre estudaram bebês, né? Eu acho que isso também me influencia. Porque eu vejo nos professores, eles privilegiam mais 3, 4, 5 anos. (P4 – entrevista, 30/08/2018)

Além da sua identificação particular com os estudos sobre a creche e os bebês, P4 traz em sua fala a negligência do curso de Pedagogia na omissão desses saberes para a formação das (os) profissionais da Educação Básica. Apesar de um movimento de avanço nas discussões do campo da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, após as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), ainda se constata que a ênfase dos conhecimentos e práticas proferidos fica restrita às crianças mais velhas, deixando a creche, os bebês e as crianças bem pequenas alijados desse processo. Com isso, percebe-se, nas disciplinas/módulo específicos da Educação Infantil, uma prioridade dos conhecimentos e práticas voltados para a pré-escola nos cursos de Pedagogia. Esse indicador é ilustrado com a fala da professora Julieta.

A pré-escola. É destinado à pré-escola. Tanto que em alguns momentos que a gente fazia de repente, algum tipo de oficina que também pra mim, também foram raros, eram coisas que você consegue lidar aí no 1º e 2º períodos. Levar para os bebês, tudo bem, você poderia fazer uma adaptação, claro, mas assim nada que te levasse a uma experiência relacionada aos bebês. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Parece, conforme já abordado no capítulo 4, que essa prioridade do trabalho direcionado à pré-escola pode estar sob influência da obrigatoriedade da educação no Brasil para a faixa etária dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009c). Os estudos de algumas pesquisadoras indicam que essa realidade ocasiona a perda da identidade da Educação Infantil e a consequente hierarquização entre pré-escola e creche (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012; CAMPOS, R. F., 2011; CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R., 2012; ROSEMBERG, 2009).

Além disso, Kishimoto (2008) já apontava a forte influência de um modelo escolar na formação do profissional da Educação Infantil, gerando práticas de escolarização na docência junto aos bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade no país. Nunes e Kramer (2013)

observam a ampliação crescente dessas práticas, baseando-se num modelo que dissocia arte, ciência e vida.

Podem-se aliar esses pensamentos das autoras acima à ideia de adaptação inserida ao final do discurso da professora Julieta. A coordenadora do curso de Pedagogia da IES Rosa, C2, toca nessa questão da adaptação, ao relatar o comentário de estudantes sobre algumas oficinas que o módulo específico da EI realizava para elas (es). No trecho destacado, pode-se verificar ainda a confusão de termos, quando C2 fala da Educação Infantil referindo-se somente à pré-escola. Vejamos os dois aspectos abordados:

...aí elas falaram assim: “a gente nem discutiu muito essa questão da creche.” Porque não discutia, porque ficava muito na questão da Educação Infantil. Só que aí, elas falaram assim: “a gente aproveitou muita ideia pra poder adaptar pras crianças menores”. (C2 – entrevista, 19/08/2018)

Embora concorde que a adaptação de atividades pedagógicas possa ocorrer para qualquer segmento educacional, considerando a faixa etária e o interesse dos educandos, defendo a necessidade de o curso de Pedagogia garantir as discussões sobre bebês e creche. Entendo que se trata de direitos de formação em prol de uma atuação docente consciente e responsável nesses ambientes coletivos de Educação Infantil.

O quarto indicador: Disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil/despreparo das (os) formadoras (es) sinaliza os problemas relacionados à carga horária e à percepção de que as (os) docentes responsáveis por ministrar os conteúdos da Educação Infantil não tinham experiência profissional da creche. Tânia, egressa da IES Rosa, comenta assim:

Eu só tive a oportunidade de ter uma aula durante um semestre e era uma aula ainda compartilhada. Era uma semana sim e uma semana não. Então, era uma aula muito pobre, muito pobre. Poucas horas, né? (Tânia – GF, 18/01/2019)

Parece-me que, no discurso da professora, aula significa o módulo específico da Educação Infantil cursado por ela em um semestre. Entendi que houve uma reclamação por parte de Tânia com relação à qualidade e ao pouco tempo destinado para a discussão da EI. A carga horária reduzida para contemplar todas as temáticas da EI nas disciplinas e módulo específicos é algo recorrente na fala de pelos menos duas professoras muito comprometidas com essa etapa educacional. Quando perguntei à P2 se o módulo que ela ministra contempla a Educação Infantil como um todo, ela me diz:

Com prazer. Só não consigo produzir mais com elas, Patrícia, porque é igual eu falo com a C2. É muito difícil eu pegar um semestre com três aulas de 50 minutos para trabalhar Educação Infantil. Olha isso. Olha o universo da Educação Infantil, e ela é reduzida a um semestre. (P2 – entrevista, 04/10/2018)

A pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia é discutida nos estudos de Albuquerque (2013) e Kiehn (2007).

Gatti (2010) conclui que, ao analisar, em um de seus estudos, as disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais de 71 instituições brasileiras, apenas 5,3% dizem respeito à Educação Infantil. Assim como a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, a EI é incorporada a outras disciplinas que tratam essas áreas de forma genérica. São poucos os cursos que aprofundam essas questões e especificidades e, quando o fazem, é por meio de disciplinas optativas, em grande parte dos casos.

Sobre a carga horária do módulo específico da Educação Infantil, P2 reconhece que o tempo curto é um dificultador para trabalhar com todos os conteúdos necessários para a formação de qualidade da professora dessa etapa educacional. Essa situação é compartilhada com a coordenadora do curso de Pedagogia da IES Rosa que lhe pede que dê prioridade aos assuntos que devam ser abordados. Mas P2, que tem muita experiência tanto na docência como na coordenação pedagógica da Educação Infantil, sabe da importância de todos os temas e fica sem saber o que é prioritário para a abordagem na formação docente. Observemos o seu comentário.

Então, na verdade, eu tinha que trabalhar com muitas coisas que a gente sabe que são importantes. Aí eu falo “C2, não tem tempo para isso, é muita coisa”. Aí ela fala: “mas P2, vê o que é prioridade”. Eu falei: o que não é prioridade? Como eu vou escolher o que é prioridade e o que não é? Tudo é importante. (P2 – entrevista, 04/10/2018)

É preciso destacar a conquista das discussões da Educação Infantil no curso de Pedagogia com a inclusão de disciplinas específicas que tratam dessa área, apesar da amplitude da demanda da formação docente a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Para Gatti (2010), essas exigências provocam tensões e impasses no desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia. Englobar todas as orientações em uma matriz curricular se torna uma tarefa complexa, principalmente para as classes noturnas, nas quais se localizam a maioria das (os) estudantes.

Diante dessa realidade, Silva (2018) sugere a incorporação das temáticas da Educação Infantil ao conjunto de disciplinas do curso de Pedagogia, buscando reconhecer a creche e pré-escola como primeira etapa da Educação Básica.

A importância do diálogo entre as disciplinas de outras áreas de conhecimento é muito enfatizada nos estudos curriculares dos cursos de Pedagogia, tomando como foco as reflexões e as discussões sobre a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil (DRUMOND, 2014). Entretanto, o que vemos, na maioria dos cursos, inclusive como já fora anunciado também na análise documental desta pesquisa, é a histórica articulação da disciplina de Psicologia na área da infância (VASCONCELLOS, 2008).

Esta é a discussão do próximo indicador que compõe este núcleo que surgiu com a seguinte pergunta: Qual é a sua principal lembrança do curso de Pedagogia referente à Educação Infantil? (de qualquer tipo). De início, as participantes do grupo focal disseram que não se lembravam de nenhuma disciplina, de nada que contemplasse especialmente a creche. Mais tarde, reconheceram e valorizaram os saberes da disciplina de Psicologia para a prática docente delas. Algumas falas confirmam esse pensamento:

Na teoria, a gente estuda muitas pessoas envolvidas com a educação que falam das etapas de desenvolvimento. E a criança não é igual uma a outra, né? (Ana – GF, 18/01/2019)

Olha que muitas das coisas que eu soube lidar aqui fora na minha primeira oportunidade de emprego que foi a creche, foram as coisas que me remeteram à minha professora da área de Psicologia. Que me ajudaram e eu ia saber lidar com aquelas coisas ali e sabe, estar atenta, do que de Educação Infantil. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Embora as professoras tenham a convicção da contribuição da área de Psicologia para o cotidiano delas com os bebês e crianças bem pequenas na creche, preciso rememorar aqui a análise documental de disciplinas de Psicologia das IES pesquisadas. De acordo com os seus planos de ensino, não foi possível identificar a relação entre o desenvolvimento humano e as instituições coletivas de Educação Infantil.

A respeito dessa integração, notei, pelas entrevistas, que a maioria das coordenadoras e professoras cita a Psicologia do desenvolvimento como uma área diretamente ligada à EI. Quanto às outras, acreditam ter relação, mas não souberam dizer com certeza quais se articulam e se a creche participa desse diálogo.

Interessante destacar que, quando pergunto à P3 se há diálogo entre os módulos do curso que contemple as discussões da Educação Infantil, ela é enfática dizendo que sim, citando alguns módulos. Contudo, pela ementa, no meu entendimento, as discussões não se referem à creche e, sim, à pré-escola. Assim, pergunto mais especificamente, no caso da creche, se ela acha que há articulação entre as disciplinas. Em sua resposta, P3 traz a relação com a Psicologia. Observemos:

Pouco, muito pouco. Creche é muito pouco. Elas já fizeram muita coisa e aulas inclusive com a professora de Psicologia sobre essa questão desses cuidados primeiros, né? (P3 – entrevista, 12/11/2018)

No entanto, é preciso ressaltar a importância do diálogo não somente com a Psicologia, mas entre as várias áreas de conhecimento, tais como História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e ainda aquelas que se preocupam com a organização do trabalho pedagógico. Todas, sem dúvida, são consideradas de extrema necessidade para contribuírem com reflexões sobre a educação de bebês e crianças pequenas e para buscarem propostas para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Outra questão sobre essa temática refletida por C2 é que, na realidade, as (os) professoras (es) das IES privadas não recebem gratificações para participar de reuniões, o que afeta sobremaneira a articulação dos conteúdos. Vejamos o que C2 diz sobre isso:

A gente tem muita dificuldade na questão da articulação porque os professores não ganham pra reunião, né? A gente só tem o colegiado. (C2 – entrevista, 19/08/2018)

Pelos relatos das professoras e coordenadoras das IES privadas, é possível identificar a precarização das suas condições de trabalho: realização de somente duas reuniões por semestre para planejamento com a equipe pedagógica; falta de autonomia docente para a construção dos documentos curriculares; multifunções das coordenadoras como, por exemplo, a orientação individual dos estágios obrigatórios, dentre outros aspectos, emergiram da nossa conversa. A pesquisa sobre a mercantilização da educação e docência do Ensino Superior privado de Nonnenmacher (2008), caracteriza o docente dessas instituições:

É um professor que trabalha quase sempre solitariamente, não referindo partilha de saberes ou mesmo a construção coletiva desses saberes na instituição. Tem pouco apoio institucional para desenvolver-se profissionalmente e mesmo pessoalmente. É um professor cuja função está em, essencialmente, dar aulas. Não participa diretamente das decisões da instituição e seu principal envolvimento não é com a instituição como um todo, pois muitas vezes nem a conhece muito bem. O que lhe

toma quase o tempo inteiro é a tarefa de dar aulas, planejá-las e realizar as tarefas pertinentes ao processo de avaliação dos estudantes. (NONNENMACHER, 2008, p. 109).

No levantamento dos dados produzidos para esta pesquisa, um indicador que emergiu como potência para análise diz respeito à necessidade da articulação teoria e prática nos cursos de Pedagogia. Aliás, esse tema é de extrema relevância no processo de formação docente. Entretanto, de acordo com várias pesquisas, tal tema é considerado a principal lacuna em muitos cursos de Pedagogia (BACELAR, 2012; CORDÃO, 2013; DRUMOND, 2014; FEBRÔNIO, 2010; GONÇALVES, 2016; LIZARDO, 2017; OLIVEIRA, 2016). As falas de Sílvia e Julieta ilustram esse cenário.

É muita teoria e pouca prática. (Sílvia – GF, 18/01/2019)

Eu acho que deveriam existir dois caminhos assim. E você ter que trilhar os dois. Mas eu acho que além da teoria, você ter uma oportunidade prática de vivência, de experiência. E não existe. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Nessas falas, observa-se uma sobreposição da teoria sobre a prática. Algo que as pesquisas de formação docente têm revelado. Cordão (2013) afirma que a indissociabilidade desses aspectos precisa permear todas as disciplinas do curso de Pedagogia, não apenas no estágio. Para isso, a pesquisadora propõe a construção de um trabalho coletivo dos formadores, aproximando os seus discursos teóricos da prática, das especificidades da docência e da realidade educativa.

É comum verificarmos formadores que não têm experiências profissionais na creche. Na presente pesquisa, de cinco professoras do curso de Pedagogia, apenas uma trabalhara como professora numa creche conveniada de Juiz de Fora. Mesmo assim, com turma de crianças de 2 e 3 anos, ou seja, não tivera experiência com bebês. Nas IES privadas, não existem grupos de pesquisa para propiciar o conhecimento do contexto da instituição. Isso porque, na lógica da remuneração por hora-aula, não se tem espaço para a organização do tripé ensino/pesquisa/extensão. Tudo isso influencia na associação teoria-prática. Tal fato é percebido pela professora Julieta. Observemos:

Eram professores que, pra mim, eu acho que nem nunca tiveram contato com a Educação Infantil, quem dirá creche. Eram professores que assim, pelo perfil, com certeza, nunca trabalharam com isso. (Julieta – GF, 18/01/2019)

P4 apresenta concordância com a fala da professora Julieta. Ao longo da entrevista, foi trazendo elementos importantes para refletirmos acerca do desconhecimento das (os) formadores com relação aos saberes e fazeres que permeiam o cotidiano das creches. Segundo ela, esse fato se constitui um impedimento para promover a articulação da teoria e da prática na formação da professora da creche.

A gente não faz essa ligação porque eu acho que a gente não conhece com profundidade esses saberes e fazeres que devem ser construídos com esse professor que pega essa criança. (P4 – entrevista, 30/08/2018)

P4 menciona ainda a prioridade da abordagem dos conhecimentos a partir da criança maior, levando em consideração as suas concepções de bebê e de criança pequena, que, por sua vez, inserem-se na cultura, de modo geral. Segundo ela, o desconhecimento do formador pela temática provoca um desinteresse do estudante.

O que eu vejo é que a gente acaba privilegiando, enquanto formador, a gente acaba privilegiando a partir de 3 anos. Eu não sei, eu acho que também vem na nossa cabeça que o bebê, que o bebê não é esse ser sociocultural como é uma criança de 3 anos. Eu acho que tem essa cultura na gente enquanto formador. E eu acho que eu, enquanto formadora, eu conheço quase nada desse ser... Então, eu acho que assim, o formador não tem conhecimento dessa faixa etária. Por isso que o aluno dele também não se interessa. (P4 – entrevista, 30/08/2018)

Observem que P4, embora identifique o seu desconhecimento em relação à categoria bebê, compartilha o seu pensamento de que ele tem uma condição social diferente da criança maior. Tal concepção corrobora com o que indica a pesquisa de Tebet (2013), já discutida no quarto capítulo.

Essa reflexão, possibilitada por P4, enfatiza a necessidade do movimento de formação inicial e continuada das (os) formadoras (es) dos cursos de Pedagogia, de modo a promover a compreensão das singularidades e especificidades que exigem o trabalho docente nas diferentes etapas da Educação Básica.

Ainda sobre a relação teoria-prática, neste momento, trago a discussão sobre o estágio da Educação Infantil no curso de Pedagogia. Dois indicadores contemplam essa temática. São eles: o estágio na creche e o estágio obrigatório, sem acompanhamento. Iniciamos o nosso diálogo, quando pergunto se as professoras fizeram o estágio obrigatório na creche. Para a minha surpresa, Julieta logo dispara esta afirmação:

Mas creche não tem essa opção (estágio). Geralmente você pega uma cartinha de recomendação pra você levar naquele local. Eles não têm elo de ligação com, com a creche não. A cartinha já é direcionada pra essas outras escolas grandes que a gente conhece aí fora. (Julieta – GF, 18/01/2019)

O relato da professora Julieta me fez pensar na questão do estabelecimento de parceria entre a IES privada onde se formou e instituições educacionais para a realização do estágio obrigatório. C2, coordenadora do curso de Pedagogia dessa IES, confirma essa situação, mencionando que a instituição já tem uma listagem de escolas onde os estágios obrigatórios podem ser realizados. Geralmente são desenvolvidos em escolas maiores, particulares e públicas, compostas por crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental. Na maioria das vezes, consegue-se para as (os) estudantes estágios remunerados em escolas privadas. De acordo com a coordenadora, para o desenvolvimento do estágio na creche, só uma instituição educacional particular oferece remuneração. Mas há uma rotatividade maior das (os) estudantes nesse lugar. Segundo C2, elas (es) não gostam de ir para a creche devido às desvalorizações profissionais, questões que abordaremos no núcleo 3.

C1, na época que me concedeu entrevista, relatou que as (os) estudantes do curso de Pedagogia da IES Hortência desenvolviam o estágio obrigatório na pré-escola devido à falta de creches no entorno da região onde a IES se localizava e as alunas moravam.

Já C3, coordenadora do curso de Pedagogia da IES Tulipa, foi bem enfática dizendo que o estágio

obrigatório é na pré-escola. O obrigatório. O da creche não. O obrigatório é o da pré-escola. Mas assim, quando eles estão em uma escola que tem a creche, eles conseguem pelo menos vivenciar um pouquinho alguma coisa. Mas as atividades obrigatórias... Mas as questões obrigatórias estão realmente na pré-escola. (C3 – entrevista, 04/12/2018)

Pergunto a ela o motivo dessa obrigatoriedade do estágio da Educação Infantil ser desenvolvido somente na pré-escola, uma vez que tanto creche como pré-escola fazem parte dessa etapa educacional e que, por lei, a creche deveria ser contemplada na formação do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Além disso, argumento que, neste caso, as estudantes saem do curso de Pedagogia sem vivenciar as práticas no contexto da creche. Como fica essa situação? Onde está o direito das (os) futuras (os) pedagogas (os) da creche de conhecer e vivenciar as práticas docentes neste contexto educacional? Foram os questionamentos que fiz a ela. Percebo que C3 reflete e responde em seguida:

É. A creche especificamente, saem sem essa base, sem essa base da creche. É aquilo que eu te falei, pela experiência de todo mundo, você trata do assunto dentro da sala. E quando a gente traz algum convidado, a gente sempre traz alguma coisa que agregue algo que eles não têm no dia-a-dia da sala de aula. Isso é uma preocupação que a gente sempre teve, de trazer pessoas que têm outras experiências, outras vivências. Na época da nossa jornada acadêmica, a gente sempre traz alguma coisa daquilo que também não é trabalhado em sala de aula. Então assim, sair zerado, zerado, zerado, ele não sai, não. Sai com uma informação sim. Mas o foco maior é na questão da escolarização. O foco maior está em relação a isso. (C3 – entrevista, 04/12/2018)

As duas últimas frases da fala de C3 nos convidam a rememorar o que já foi colocado sobre a diferença da trajetória histórica desses dois lugares da Educação Infantil: creche e pré-escola (KULMANN JR, 1998; VIEIRA, 1999). Sabe-se que essa diferença ainda não acabou no Brasil, pelo contrário, vem sendo intensificada a partir da legislação que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006e) e, mais tarde, com a obrigatoriedade da pré-escola mediante a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009c).

Já foi anunciado também, ao longo desta tese, o impacto desses textos legais na formação dos cursos de Pedagogia brasileiros. Muitas pesquisas indicam que esses cursos estão assumindo, como centralidade da formação, o processo de escolarização e a ideia de criança-aluno (ALBUQUERQUE, 2013; ALMADA, 2011; KIEHN, 2007).

A partir desses estudos e das vozes das participantes desta pesquisa, inclino-me a dizer que parece que há realmente pouca discussão, reflexão e prática sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas no interior da formação nos cursos de Pedagogia investigados.

Sobre o segundo indicador que se refere à temática ainda do estágio, a professora Julieta reclama sobre a falta de acompanhamento nesse momento que deveria ser compartilhado com a professora e demais pares. Parece existir uma preocupação maior com a parte mais burocrática de preenchimento de documentos para entregar na instituição a ser realizado o estágio, além de buscar auxiliar na produção da escrita do relatório final. Observemos a sua fala:

Você é encaminhada pra fazer o seu estágio obrigatório, mas não existe uma supervisão daquilo, não se tem um suporte pra aquilo, não se fala nada. Você até tem aqui, eu tive uma disciplinazinha que era uma aula uma vez no mês ou a cada dois meses porque faltava e que a professora tava ali pra te ajudar a construir o

relatório do estágio. Mas não pra compartilhar com você, pra te assessorar. “Mas e aí, o que que você acha? Mas e aí, o que você aprendeu? O que você acha que pode contribuir pra esse episódio que você viu lá?” Não tem isso. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Pode-se dizer que o relato da professora é confirmado pela conversa que tive com P3, professora de estágio do curso de Pedagogia da IES na qual Julieta se formou. Quando pergunto sobre a orientação do estágio, a professora diz:

A gente sempre teve aulas de Estágio, porque a gente fazia o estudo de algum tema que elas queriam, por necessidade, fazia estudo de caso. Excelentes! Aí acontecia alguma coisa na escola que chamava a atenção por grupos, a gente pedia, elas elegiam algum, a gente estudava o tema, apresentava o que a escola fez, o que poderia ter sido feito. Era riquíssimo. Agora são só de 15 em 15 dias, muito pouco a aula. E a gente conversa mais a documentação e as necessidades básicas. (P3 – entrevista, 12/11/18)

A fala de Julieta indica que as aulas de estágio não lhe possibilitaram reflexão sobre sua vivência no cotidiano do seu futuro campo de atuação profissional. O relato da professora da IES Rosa traz elementos de como era feita a dinâmica da aula de estágio em tempos passados. Com pesar, justifica que, por conta da diminuição da carga horária, a burocracia tomou conta desse diálogo com as (os) alunas (os). É preciso dizer que esse aspecto não foi o único levantado nas conversas com professoras e coordenadoras. Outros também, como a falta de disciplina para orientação do estágio, acompanhamento individual do processo sendo assumido pelas próprias coordenadoras, dentre outros, retratam o processo de mercantilização da educação superior privada já abordado nesta pesquisa (NONNENMACHER, 2008). Uma lástima diante da compreensão da relação intrínseca entre o estágio curricular com os processos de formação e de trabalho docente (CALDERANO, 2017). A pesquisadora ressalta que o estágio não deve ser concebido como um momento apenas da prática, no sentido operacional. Ele deve se constituir como oportunidade de reflexões teórico-práticas, ampliação do olhar sobre o processo educacional, identificação e reconhecimento dos desafios encontrados no cotidiano da instituição educacional. E todos esses aspectos devem buscar a construção coletiva de novas possibilidades neste contexto (CALDERANO, 2017).

Diante dessa perspectiva, é preciso aproximar formação e trabalho docente, ou seja, fazer a ponte entre IES e instituições da Educação Básica. A formação docente precisa atentar para a realidade educacional das instituições feita concretamente pelos docentes que lá atuam, educandos e gestores, se quiser cooperar com a qualidade da atuação profissional.

Pode-se dizer que todos esses diálogos, reflexões e análises sinalizam o que constitui o último indicador desse núcleo: Reformulação do curso de Pedagogia, levando-se em consideração a formação da professora da creche nesse contexto. A fala da professora Julieta deseja esse cenário, porém, não explicita como pode ser efetivado.

Eu acho assim, eu não sei se eu tô errada. Hoje, assim, eu tenho uma visão diferente, eu queria tanto, eu almejo que um dia o curso de Pedagogia, ele podia ser reformulado. (Julieta – GF, 18/01/2019)

O auxílio de algumas pesquisas pode indicar a possibilidade de alguns caminhos para a reformulação do curso de Pedagogia, especialmente considerando as especificidades da Educação Infantil (DALRI, 2007; DRUMOND, 2014; SECANECHIA, 2011; SILVA, 2011; VITÓRIA, 2013).

No caso particular da presente pesquisa, constata-se, a partir da análise deste núcleo, que a formação da professora da creche precisa ser contemplada nos cursos de Pedagogia estudados. Ressalto que houve um avanço nas discussões com relação à pré-escola, mas os conhecimentos referentes aos bebês e crianças bem pequenas no contexto dessa instituição de Educação Infantil ainda ficam muito alijados do processo formativo docente, tanto inicial, como continuado. A creche é considerada uma efetiva possibilidade de ingresso docente ao mercado de trabalho. Portanto, é imprescindível que a (o) pedagoga (o) possua conhecimentos teóricos e práticos iniciais para uma atuação responsável e consciente nesse ambiente coletivo de Educação Infantil. Sabe-se que, ao longo da trajetória profissional, na relação com todos os envolvidos do cotidiano e nas demais propostas de formação continuada, as professoras irão adquirindo outros conhecimentos e saberes para a construção das suas práticas pedagógicas.

É fundamental que as (os) formadoras (es) desses cursos compreendam e reconheçam a creche como parte integrante da Educação Básica e busquem garantir o direito de formação à (ao) pedagoga (o). Para oferecer uma formação de qualidade, o corpo docente das IES deve se preparar teoricamente e incluir as discussões nas diversas áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia. Além disso, deve se aproximar da creche, seja por meio do acompanhamento de estágios e/ou atividades de pesquisa e/ou de extensão, buscando conhecer o trabalho na/da instituição. A partir desse movimento, é possível construir, junto com as (os) estudantes e docentes das creches, reflexões e perspectivas acerca da realidade vivenciada. Corroboro com o pensamento de Tardif (2014), quando menciona que é preciso fazer uma parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Essa proposta abre a possibilidade de os

professores de profissão “manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2014, p. 55).

Pensando nas atribuições do curso de Pedagogia voltado para a Educação Básica, pode-se dizer que é extremamente necessário revisitar seus projetos curriculares, de maneira a contemplar a diversidade de percursos formativos que atendam às demandas dos docentes das creches, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Urge, nesse sentido, buscar a construção de uma pedagogia da infância nesses cursos, tomando como foco o bebê, a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 1999).

5.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: *Quando eu entrei na creche todo mundo me falava assim: ah, você vai trabalhar na creche pra trocar fralda, né? Porque tem muita gente com essa fala. E aí você descobre que não é isso – Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche*

Este núcleo é composto por sete indicadores que discutem o que as professoras sabem e/ou precisam saber para desempenharem a docência na creche. Foram aglutinados da seguinte forma (Quadro 17):

Quadro 17 – Indicadores do Núcleo 2: Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da Educação Infantil no curso de Pedagogia • Cuidar-educar • Concepção de bebê e de criança • Desenvolvimento infantil • Rotina na creche • Relação adulto-bebê-criança/seriedade do trabalho/responsabilidade • Relação com as famílias 	2. Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche

Fonte: Elaborado pela autora

Para iniciar o diálogo deste segundo núcleo, acredito ser importante considerar que a relação dos saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já

consolidados. O saber docente é plural, constituído de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais e se relaciona diretamente com a atuação profissional (TARDIF, 2014).

O primeiro indicador deste núcleo traduz a memória das professoras da creche em relação ao conjunto de saberes da Educação Infantil discutido nos cursos de Pedagogia no qual se formaram. Ao perguntar sobre qual era a principal lembrança (de qualquer tipo) do curso de Pedagogia referente à Educação Infantil, eis que vieram à tona as seguintes reflexões:

Eu vou dizer pra você que nem diário foi me dito. “O que que é um diário?” Não conhecia. A única coisa que eu posso dizer pra você que eu aprendi, é... Assim, eu aprendi, mas se você me pedir eu vou ter que consultar no meu material. É fazer o tal do calendário escolar. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Tem um momento que fala sobre pedagogia de projeto muito superficialmente no curso. (Ana – GF, 18/01/2019)

E citou a avaliação de alunos, aí eu ofereci pra levar o caderno da creche, que nem eu te falei, eu não senti tanta falta porque eu tava atuando na creche e estudando lá, aí eu ofereci de levar o caderno, e todo mundo quis ver, porque só citou ‘ah faz a avaliação’, tá, faz como? Aí tiveram a curiosidade de ler. Pediram emprestado. Elas gostaram muito. (Ana – GF, 18/01/2019)

É, eu me lembro de assim, uma pincelada em relação aos projetos, e como assim, você colocaria no papel, para cada parte que você vai ter que transcrever ele. Mas, no mais, de como preencher o diário, do que você colocar, de como você avaliar um, quais palavras você pode usar pra se referir a uma criança e quais não colocar, essas coisas também não... (Tânia – GF, 18/01/2019)

Respeitar o tempo da criança. Respeitar o momento da criança, o tempo da criança, no momento do desfralde, da adaptação. (Sílvia – GF, 18/01/2019)

Essas falas rememoram o que ficou marcado para cada professora em relação aos saberes originários da sua formação acadêmica. Julieta considera que só aprendeu, para a sua atuação profissional, a elaborar o calendário escolar que, a meu ver, não se constitui um conhecimento relevante para o cotidiano da EI. Já os conteúdos evidenciados por Ana, Tânia e Sílvia, referentes aos projetos pedagógicos, diário, avaliação e a discussão do tempo aliado ao desenvolvimento que é único para cada bebê e criança, são conteúdos e discussões necessários para a organização e o desenvolvimento de propostas pedagógicas da EI, apesar de não contemplarem toda a dimensão do trabalho. Fica aberto um questionamento: será que os bebês,

as crianças bem pequenas e a creche foram incluídos na discussão e reflexão desses conteúdos? Segundo as professoras, não. A abordagem foi direcionada para a atuação docente com as crianças da pré-escola. Diante desse cenário, parece que, mais uma vez, esses relatos sugerem a invisibilidade desses sujeitos e de seu ambiente coletivo de educação na formação inicial docente.

Observando esses excertos, pode-se afirmar que, por melhor que seja a formação inicial, esta não dá conta de atender a todas as necessidades apresentadas pelas situações pedagógicas ao longo da profissão, uma vez que, como aponta Freire (1996), o fazer docente é histórico e inacabado.

Nesse sentido, a formação continuada é concebida como um processo permanente que se estende ao longo da atuação docente. Nas palavras de Garcia (1995), “não se deve pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1995, p. 55).

Tendo a função de contribuir com a formação inicial, no sentido de aprofundar, ampliar, ressignificar os conhecimentos, a LDB/96 demarca a necessidade da formação continuada para as (os) professoras (es). Esse texto legal consagra a ideia de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão. O Artigo 67 indica que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos (as) profissionais da educação, assegurando-lhes, dentre outros, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

Tomando por base as legislações vigentes, bem como reconhecendo a relevância da formação continuada para possibilitar uma atuação docente qualificada, acredito que espaços e tempos devem ser oportunizados tanto pelos órgãos centrais como pelas instituições educacionais. A formação continuada docente não se restringe apenas a cursos, palestras, seminários e atividades esporádicas, promovidos por várias instituições isoladas. Esta também deve ser concebida dentro do ambiente de trabalho, mediante interações com os pares, educandos, famílias, buscando, constantemente, construir e reconstruir conhecimentos.

Entendida como uma das modalidades de formação continuada, a formação em contexto deve propiciar a reflexão crítica sobre a prática, a troca de experiências, ideias, propostas, projetos, no sentido de buscar o que deve ser evidenciado no cotidiano profissional. A reflexão coletiva possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995).

O envolvimento de Ana e Tânia no processo de formação continuada e em contexto é subtendido por meio das suas falas. Os temas referentes ao preenchimento do diário e o

processo de avaliação das crianças com certeza fazem parte dos saberes vivenciados por elas em contextos de formação fora e/ou na própria instituição. Importante relatar que essas creches em que as professoras atuam participaram de uma proposta de formação continuada em contexto no período de 2009 a 2013, promovida pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. A formação acontecia uma vez por mês nas unidades e contava com a presença de duas pedagogas da SE e todas (os) as (os) profissionais das instituições. Como uma das pedagogas responsáveis por essa formação em contexto, lembro-me de alguns temas elencados pelo grupo das unidades e que fizeram parte das nossas reflexões e discussões. Foram os seguintes: concepções de criança e infância; rotinas na creche; brinquedos e brincadeiras; educar- cuidar; planejamento; projetos de trabalho; avaliação, dentre outros.

Outro saber que não poderia ficar de fora das nossas discussões sobre a especificidade da docência na creche é o significado das ações de cuidar-educar bebês e crianças bem pequenas nesses contextos formais de educação coletiva, temática que compõe o segundo indicador deste núcleo de significação.

Na conversa com as participantes do GF, Julieta explica como acontece a indissociabilidade dessas práticas no cotidiano da creche. Vejamos:

Deu um banho na criança, aconteceu algum conflito, alguma coisa, é algo que você vai ensinar para aquela criança. Deu a hora do almoço, aconteceu alguma coisa, aquela criança não quer almoçar, ela não sabe pegar na colher, ela não sabe como que é, o quê que é aquilo que ela está comendo, então aquilo tudo você está ensinando alguma coisa pra aquela criança. Então eu acho, que o ser professora de creche é você estar ensinando a todo momento, desde a hora que você entra, que você recebe aquela criança na sua sala, até a hora que você entrega novamente pra família, eu acho que é isso. (Julieta – GF, 18/01/2019)

O que significa cuidar na Educação Infantil? O que significa educar na Educação Infantil? É possível cuidar sem educar ou educar sem cuidar?

Sabe-se que as palavras são prenes de significados existenciais, uma vez que são construídas ao longo da história da humanidade. As palavras circulam a história, são produzidas nela e por ela, são consideradas expressões da experiência humana em cada tempo e cultura e, portanto, refletem visões e sentimentos de mundo. Segundo Boff “precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida” (1999, p. 87).

Nesse movimento, Montenegro (2001) e Tiriba (2005) pesquisam a origem etimológica das palavras cuidar e educar. Afirmam que cuidar vem de *cogitare* e inclui as dimensões de cuidar de si e de cuidar do outro. O termo educar, por sua vez, é originário do

termo latino *educare* e possui como significado instruir, ensinar, promover a educação de um indivíduo ou conjunto de indivíduos, proporcionar o desenvolvimento humano, levar o indivíduo a construir conhecimentos, a desenvolver competências e habilidades, entre outros. Pode-se dizer, então, que o educar se relaciona mais aos aspectos cognitivos, ao conhecimento, à mente, à inteligência, à razão, enquanto o cuidar se vincula ao corpo, à emoção e à sensibilidade (TIRIBA, 2005).

Visando superar essa separação, o binômio educar-cuidar transformou-se no objetivo da docência na Educação Infantil. No campo teórico, o consenso em torno do binômio se deu a partir do final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, quando se questionava a visão assistencial de guarda, tutela, proteção da creche e a visão preparatória, relativa ao ensino e a dimensão da pré-escola (CERISARA, 1999; CORRÊA, 2003; FARIA, 2005).

No campo legal, esses debates em torno do binômio educar-cuidar estiveram presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Diante da definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, surgiu a necessidade de as creches serem incorporadas aos sistemas de ensino, conforme estabelecido na LDB (BRASIL, 1996). A partir daí, “era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho mais pedagógico desenvolvidas nas pré-escolas” (TIRIBA, 2005, p. 66), sendo que a solução conceitual encontrada foi a adoção do binômio educar- cuidar.

Nesse sentido, desde meados da década de 1990, o discurso oficial incorporou as dimensões indissociáveis das ações de cuidar e educar como especificidade da Educação Infantil, embora considere que essa relação é intrínseca à constituição do ser humano e deve permear as demais etapas educacionais. No entanto, devido à faixa etária, essas relações sociais, afetivas, cognitivas tornam-se mais intensas para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Conquanto haja o reconhecimento da relação intrínseca entre cuidar-educar, é importante considerar a centralidade da dimensão do cuidado com bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche. Cuidar é apoiar o desenvolvimento (MARANHÃO, 2011). O cuidado não se restringe a essa fase da vida, mas se torna fundamental quanto menor é o sujeito a quem se destina, uma vez que o bebê humano nasce com enorme capacidade de interação e ação no ambiente, mas extremamente dependente do cuidado adulto para sobreviver e se desenvolver plenamente (BARBOSA, 2010; BARBOSA; RICHTER, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Pode-se dizer que essa prática é carregada de significado para a experiência de adultos, bebês e crianças no ambiente educacional. Observemos que a mesma professora que acabou de explicar o compartilhamento das ações de educar e cuidar reflete que o cuidar é mais desempenhado na creche:

Acaba que, na maioria do tempo e na maioria dos dias, por serem bebês e crianças pequenas, realmente a gente acaba desempenhando mais a parte de cuidar do que do educar, né? Porque não tem como, você tá ali com um bebê que usa fralda, que de repente é tão pequeno que não consegue se alimentar sozinho, então acaba que o seu dia gira mais em torno do cuidar do que do educar. Mas é nisso que eu bato a todo momento, porque a gente pode ensinar alimentando o bebê e a gente pode ensinar dando banho, então, o que eu penso dessa fala que a gente tem que desmistificar. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Silva (2016) nos ensina que é preciso pensar na educação-cuidado de forma ampla.

Para educar - ensinar, orientar, construir regras de convivência, do uso de espaços e dos materiais, de organização dos tempos, etc. – é preciso ao mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, afetiva e da cultural. Mesmo porque quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global, fazendo interagir os diferentes aspectos que a constituem. Assim, ao mesmo tempo que a professora consola uma criança que chora diante da separação da mãe, no início da jornada na instituição de Educação Infantil, ela a ajuda a se tornar mais segura e a internalizar e compreender o transcurso do tempo até que a mãe volte para buscá-la no final do dia. E se além de consolá-la esse adulto estimula a interagir com os colegas e com os objetos, outras aprendizagens entram em ação, na medida em que para isso será preciso compartilhar o espaço, os brinquedos, esperar sua vez, dar a vez ao colega, marcando uma série de operações cognitivas e de relações sociais e afetivas fundamentais na constituição do ser humano. (SILVA, 2016, p. 66).

O segundo indicador nos faz pensar nesses sujeitos tão pequenos que convivem no espaço-tempo da creche. Afinal de contas, quem são os bebês? Quem são as crianças bem pequenas da creche? Como as professoras e os funcionários desses ambientes de educação coletiva os concebem? O que é preciso saber para ampliar as experiências e aprendizagens desses sujeitos em desenvolvimento? Vejamos o que Ana diz sobre essas concepções.

Lá na creche que eu fiquei, tinha um funcionário homem que era o José. E ele ficava rindo do outro lado, falando assim: “você tá conversando com uma criança, mas ela entende?” Eu tô falando é pro bem dela que eu tô fazendo isso ó, vou lavar seu rostinho, fecha o olhinho então, pra não cair. O tempo inteiro durante o banho a conversa acontecia. (Ana – GF, 18/01/2019)

Essa fala da professora revela a concepção de bebê (“criança”) do funcionário José a partir de uma prática social observada por ele no cotidiano da creche. Essa situação me remeteu aos ensinamentos de Barbosa em seu texto “*Especificidades da ação pedagógica com os bebês*”, publicado no ano de 2010 (BARBOSA, 2010).

Segundo a autora, durante muito tempo e observa-se que ainda hoje, os bebês foram/são descritos e definidos por muitas pessoas, principalmente, por suas fragilidades e imaturidade. Felizmente, as pesquisas vêm desconstruindo esses pensamentos, indicando as inúmeras potencialidades dos bebês. É preciso atentar para a complexidade da sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais. E, para além dessas capacidades orgânicas, reconhecer que os bebês são potentes no campo das relações sociais e da cognição. O seu corpo é dotado de afeto, intelecto e motricidade. A forma singular como esses elementos se articula vai definindo as particularidades de cada sujeito ao longo de sua história. “Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Quando nascem, os bebês necessitam de um período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos é acolher esses novos integrantes da sociedade, seja no aconchego das famílias e/ou compartilhando essa tarefa com outras pessoas e instituições.

As instituições de Educação Infantil são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009c) como um local que visa à efetivação de um direito social das famílias e que tem por objetivo garantir bem-estar a todos que nele se inserem. Do ponto de vista pedagógico, esses ambientes educacionais devem oferecer uma experiência de infância intensa e qualificada para os bebês e crianças. Pode-se dizer que é um espaço de vida coletiva, onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês têm a oportunidade de conviver com os seus pares e com um grupo de crianças pequenas. Nesse contexto, esses sujeitos, sob a coordenação de adultos especializados, têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas.

Para a construção de propostas educativas em espaços de vida coletiva, é importante compreender os bebês e crianças na história e como sujeitos de direitos: à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com os pares e adultos. Os bebês e crianças se tornam protagonistas do projeto educacional à medida que são entendidos como seres capazes. Para Barbosa (2010), essa concepção gera um compromisso com a promoção de aprendizagens permeadas pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Pode-se dizer que, nesse espaço, “os bebês aprendem observando,

tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura” (BARBOSA, 2010, p. 3).

A valorização das relações interpessoais, de convivência entre os pares e com os adultos é um aspecto fundamental no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos bebês e crianças bem pequenas. É nessa faixa etária que as interações sociais adquirem maior valor para a construção das identidades infantis, tanto no âmbito pessoal, como coletivo (BARBOSA, 2010).

Além da concepção de bebê e interação social, evidenciamos, no excerto selecionado, a aprendizagem de uma prática social realizada por meio da linguagem oral, de cuidados corporais, de experiências com as palavras, toques e olhares compartilhados numa situação de banho. As práticas sociais ensinadas pelas famílias e instituições educativas se constituem como as primeiras aprendizagens para os bebês e crianças pequenas e vão auxiliando na construção de novas aprendizagens e identidade pessoal. Embora esses conhecimentos sociais e culturais sejam pouco valorizados nas instituições de EI, são extremamente ricos para a constituição dos hábitos, dos modos de proceder, das construções sociocognitivas e das relações afetivas de bebês e crianças pequenas. Barbosa (2010, p. 5) complementa:

Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas [...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BARBOSA, 2010, p. 5).

Pode-se concluir, então, que tais práticas sociais realizadas no cotidiano da creche impulsionam a qualidade do processo de desenvolvimento infantil. Essa é a discussão do quarto indicador desse núcleo.

É notável a identificação do processo intenso de desenvolvimento que ocorre ao longo do tempo que as crianças ficam nas creches. Afinal de contas, a maioria dos bebês entra na instituição sem falar, sem andar, usando fraldas etc. e conquista essas ações, considerando as singularidades de cada um.

Em suas falas, Ana e Tânia demonstram o reconhecimento do processo das crianças, no sentido de crescimento, de desenvolvimento humano. Observemos:

Porque assim, eu não tenho vínculo, eu não tenho filho, eu não tenho sobrinho, eu não tenho contato com muita criança pequena, mas eu amo os pequenos. É uma coisa impressionante... Tipo assim, no início do ano é uma coisa, quando chega no final, eles evoluem muito e a gente fala: nossa, que legal! (Ana – GF, 18/01/2019)

A gente realmente vê no processo da criança, o tanto que eles evoluem, desde o momento em que você pega ele, que você começa a trabalhar com a criança, até o final do ano. Realmente como que ele evolui. (Tânia – GF, 18/01/2019)

A LDB/96 estabelece, em seu Art. 29, que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996)

As DCNEI (BRASIL, 2009c) reforçam e ampliam essa discussão propondo uma organização curricular que vislumbre o desenvolvimento integral da criança nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo-a em sua multiplicidade e indivisibilidade.

Na busca da efetivação dessa orientação, faz-se necessário construir contextos educativos para os bebês e crianças pequenas que possibilitem as suas diversas experiências, conhecimentos, habilidades, interações. Isso se faz por meio da organização do ambiente, usos do tempo, seleção e oferta de materiais, planejamento e realização de atividades diversificadas, levando em consideração a observação, a escuta das vozes infantis, o acompanhamento dos seus corpos. É observando e realizando intervenções, avaliando e adequando a sua proposta educativo-pedagógica às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de bebês e crianças e de cada uma delas em particular, que a professora vai contribuindo para o seu desenvolvimento saudável e integral.

Outro saber e fazer importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças no contexto da creche diz respeito à rotina, o quinto indicador contemplado neste núcleo.

A rotina é considerada uma categoria pedagógica sistematizada pelos responsáveis das instituições de Educação Infantil para organização do trabalho cotidiano (BARBOSA, 2006). Pode ser entendida também como uma

estrutura gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nestas instituições. (BATISTA, 1998, p. 2).

A sua estabilidade (e não rigidez) é muito bem-vinda à organização dos tempos e espaços das instituições de EI, uma vez que promove mais segurança para todos os que se inserem nesses ambientes. Além disso, possibilita que “a criança pequena consiga apreender o mundo melhor e, conseqüentemente, passe a se orientar e se situar nele” (MOURÃO, 2011, p. 26). Diante dessa perspectiva, a rotina permite a criação de um percurso desejável para os acontecimentos planejados anteriormente.

Entretanto, ela pode também demarcar um processo mecânico, alienado e monótono, tendo em vista a ênfase das práticas referentes à higiene, alimentação e sono de bebês e crianças bem pequenas no cotidiano das creches. Diante desses momentos, o trabalho educacional-pedagógico, muitas vezes, é colocado em segundo plano. No decorrer da conversa ocorrida no grupo focal, parece-me que Julieta aborda essa situação.

Hoje de repente você programou de estar ali na creche com as crianças e você vai contar uma história. E aí você sabe como que é o horário de almoço, depois vai vir o horário de repente de acordar, tomar café, tomar um banho e arrumar as crianças pra ir embora. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Noto que fica subtendido, na fala da professora, que o planejamento pedagógico pode ficar impossibilitado mediante a rotina inflexível de práticas de cuidados no cotidiano da creche.

A pesquisa de Abreu (2014), que teve como objetivo investigar os significados construídos pela coordenadora pedagógica, professoras e pesquisadora a respeito da rotina de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, mostra a rigidez desse processo e indica a necessidade de repensar algumas questões no interior da instituição. Destaca a possibilidade de a rotina ser mais flexível e a necessidade de considerar a partilha entre crianças e adultos na construção de tempos e espaços.

Para Barbosa (2006), é preciso considerar que essas rotinas são impostas, na maioria das vezes, pelas autoridades de fora e/ou responsáveis pelas instituições às professoras, bebês e crianças. Esses sujeitos, quando chegam à creche, já encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de bebês e crianças (hora da entrada, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, sucessivamente até o final do dia). O que se verifica é que as ações docentes estão subordinadas a essa sequenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos dos bebês e das crianças ao ritmo único da rotina da instituição.

Nesse sentido, o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo. O tempo da creche parece estar alheio aos bebês, crianças e adultos. Esses sujeitos, com funções distintas nesse contexto, parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la. Para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com bebês e crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar, torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que ela possa ter.

É importante destacar o tempo enorme que a grande maioria de bebês e crianças pequenas que frequentam a creche passa diariamente nessas instituições. Esse dado revela a necessidade de que o tempo-espço da creche seja urgentemente pensado, discutido, refletido e pesquisado.

Algumas pesquisas têm indicado que a lógica temporal predominante na organização da rotina nas instituições que trabalham com bebês e crianças pequenas tem dificultado um trabalho educacional-pedagógico que permita a formação do sujeito em suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva (BATISTA, 2001). A mesma autora revela que

sua tendência é a de abreviar as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos e fantasias. Ou seja, a creche com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças proclamados. (BATISTA, 2001, p. 3).

Os dois próximos indicadores a serem discutidos dizem respeito à importância das relações sociais no cotidiano da creche, tanto com os sujeitos com quem as professoras atuam diretamente quanto com as suas famílias. Esses aspectos são considerados de extrema relevância e exigem responsabilidade e seriedade na atuação profissional.

Como já mencionado, a pedagogia orientada para os bebês e crianças assume como centralidade as brincadeiras e as interações sociais (BRASIL, 2009c). Portanto, é imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relações que se estabelecem entre as pessoas nos contextos educacionais da EI. Ao conversarmos sobre

o educar-cuidar de bebês e crianças na creche, a atenção e o cuidado na relação entre adultos e esses sujeitos pequenos ficaram muito evidenciados nas falas das professoras.

Eu acho que a gente, como educadora, tem que tomar muito cuidado, não só como educadora, como mãe, que, a partir de um momento que você está lidando com uma criança, independente da situação, a gente tem que tomar muito cuidado, porque deixa marcas realmente pro resto da vida, marcas positivas ou negativas, mas deixa. (Tânia – GF, 18/01/2019)

Na fala de Tânia, é possível afirmar que a relação adulto-criança pode exercer influência tanto positiva como negativa para a vida dos seres-humanos. Tal situação não é somente restrita à comunicação oral. Segundo Barbosa (2010), para educar bebês e crianças, é preciso colocar-se física e emocionalmente à disposição deles. Responsabilidade, competência, formação de gestoras (es), professoras (es) e demais profissionais devem ser associados à delicadeza, ternura, empatia, capacidade comunicativa. Essa pequeniníssima infância deve ser protegida de qualquer forma de violência simbólica ou física e/ou de negligência no interior da instituição. Cada ato educativo, pedagógico, de cuidado, cada palavra proferida precisa articular os dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação do ser humano.

Julieta concorda com a discussão de Tânia e acrescenta que essa percepção mais aguçada no que se refere ao tratamento com os bebês e crianças precisaria ser discutida no curso de formação docente para preparar melhor os profissionais.

Você vai fazer o diferencial ou não na vida daquela criança. Então, eu acho que sim, é uma responsabilidade muito grande e, acima de tudo, um trabalho muito sério. E eu acho que esse diálogo e essa percepção, ela deve ser levada já no curso de formação porque a gente não ouve falar disso nunca (Ana concorda) e é por isso que a gente tem profissionais na creche, talvez muitos, não quero falar dos meus colegas de trabalho, mas muitos talvez não conseguem lidar com essas situações porque não são preparados pra isso e isso reflete na vida daquele serzinho ali tão pequeno. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Acredito ser importante contemplar esses saberes no curso de Pedagogia, mas não podemos esquecer que, para compreender os bebês e crianças, é preciso estar com eles. Observar, olhar com atenção, ouvir as suas vozes, acompanhar os seus corpos. A professora precisa acolher, sustentar e desafiá-los a participar de um percurso de vida compartilhado. É necessário, na prática docente cotidiana, observar, realizar intervenções, avaliar e adaptar sua proposta de acordo com as necessidades, desejos e potencialidades do grupo de bebês e crianças

e de cada um em particular. A profissão de professora da creche exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010).

Essa complexidade, seriedade, responsabilidade e valorização da profissão precisam ser levadas em consideração nos cursos de Pedagogia, nos espaços de formação continuada e, de maneira geral, na efetivação de políticas de melhoria das condições de trabalho e de valorização das professoras de creche.

Sobre a relação família-creche, Tânia destaca com muita destreza esse saber indispensável de construção de laços, partilha, confiança e que precisa ser efetivado com atenção e cuidado no contexto da instituição.

Na creche você não tem só que ensinar às crianças, você tem que aprender também a lidar com os pais, porque são pais de diferentes formas, de diferentes temperamentos e aí a criança chega e fala, sei lá, uma disputa de brinquedo “ah fulano me bateu” e não foi nada disso, aí o pai já chega brigando e você tem que saber como falar, você tem que passar uma confiança. (Tânia – GF, 18/01/2019)

Nas últimas décadas, no Brasil, os cuidados iniciais e a educação de bebês e crianças pequenas têm sido cada vez mais compartilhados com as instituições de Educação Infantil. O fato de já se ter conquistado, pelo ao menos no plano legal, o reconhecimento do direito dos bebês e crianças a creches e pré-escolas vem impulsionando o desenvolvimento de orientações normativas e de produções de conhecimentos que fundamentam e orientam essas relações com as famílias.

No artigo 7º das DCNEI (BRASIL, 2009c), uma das formas de garantir que as propostas pedagógicas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica é assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Na Educação Infantil, por se constituir uma relação mais frequente e intensa, ela tem sido permeada por colaboração e apoio, mas também por tensões e conflitos.

Pesquisas nacionais e internacionais têm indicado a valorização das famílias com relação aos cuidados, educação, socialização e possibilidades de novas aprendizagens no contexto da creche (CAMPOS, M. M.; COELHO; CRUZ, 2006; CRUZ, 2001; EMILIANI; MOLINARI, 1998) e também aos conflitos existentes entre os familiares e as (os) profissionais das instituições de EI (BONOMI, 1998; HADDAD, 1987).

Um dos fatores que dificulta o relacionamento entre famílias e professoras é a comunicação insuficiente entre ambas as partes. Muitas vezes os familiares omitem situações importantes da vida do bebê e/ou da criança por temerem o juízo da professora. Por outro lado,

na subjetividade docente, encontra-se o temor ao juízo das famílias, seja sobre a sua pessoa e/ou ao seu profissionalismo, ou até mesmo em relação à instituição.

A creche é considerada uma instituição que revela pouca capacidade comunicativa com o mundo exterior (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Não há um contato permanente com as famílias no sentido de oferecer-lhes um conhecimento e acompanhamento das experiências vividas por bebês e crianças nesse ambiente coletivo de práticas de educação e cuidado. Conforme evidenciado por Casanova (2011), há um excesso de circulação de informações, não de conhecimento sobre o desenvolvimento e as experiências infantis nesse contexto.

A relação com a família é um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil. Exige conhecimento, planejamento, sensibilidade e comprometimento. As interações devem ser possibilitadas por diferentes formas: mais ou menos formais, individualizadas ou coletivas, por meio de reuniões, entrevistas, festas, etc., com o intuito de favorecer a escuta, as trocas, a construção de laços, de vínculos de confiança e de segurança. É um elemento tão precioso no contexto educativo que vem sendo considerado como uma das dimensões dos indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Entretanto, o que se observa é que, de modo geral, as (os) profissionais não têm oportunidade de uma preparação e um acompanhamento mais específico relacionado a esse tema, uma vez que ele não é visto como parte da ação educativo-pedagógica. Uma realidade dessa situação é visualizada nos próprios currículos dos cursos de Pedagogia envolvidos nesta pesquisa que não o configuram como tema específico da formação vinculado à prática docente.

Com a intenção de compor e complementar este núcleo, acredito ser importante trazer o que as professoras dos cursos de Pedagogia disseram quando lhes foi perguntado sobre quais são os saberes e fazeres necessários para trabalhar com a faixa etária da Educação Infantil, especialmente com os bebês e as crianças bem pequenas (0 a 3 anos). Na opinião delas, a professora de creche precisa:

Ter conhecimento dos sujeitos que atua; ter conhecimento de todas as fundamentações de desenvolvimento, tanto a nível físico, mental, emocional; ter sensibilidade; ter prazer em lidar com a criança; gostar da profissão. (P1, entrevista, 01/10/2018)

Ter formação técnica, formação humana, olhar diferenciado para os bebês e crianças bem pequenas da creche, olhar de acolhimento, olhar de considerar; entender os bebês; conhecer o que é prioridade na vida desse bebê para ele poder atuar; estar aberta ao diálogo; conceber a família como parceira nesse processo;

conhecer a realidade dessa criança; trabalhar de acordo com as necessidades dos sujeitos; tornar os bebês e crianças protagonistas; ouvir o bebê, entender as suas expressões; ter conhecimento para o entendimento; ter vontade. (P2, entrevista, 04/10/2018)

Saber de música; promover a descoberta de sons do próprio corpo da criança, de sons ambientes, do som de trem, de carro, de avião; oferecer música clássica; resgatar a história da música; mostrar instrumentos musicais, determinados desenhos animados instrutivos e jogos digitais interessantes; possibilitar que crianças manipulem a terra, brinquem com areia, construam montinhos, descubram bichinhos, admirem a natureza, descubram as cores do céu, da grama; priorizar as artes. (P3, entrevista, 12/11/2018)

Ter um saber polivalente; entender de psicologia infantil; entender de metodologia para essa faixa etária; saber cuidar; saber educar; conhecer o currículo da creche em que atua; conhecer o projeto-político-pedagógico da creche; trabalhar com a coordenação motora infantil; ter formação sensorial; ser especialista. (P4, entrevista, 30/08/2018)

Saber das leis; ter fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da criança, sobre as reações; conhecer as características da faixa etária; ter afetividade; saber interagir com a criança; mediar as conquistas, as autonomias, as habilidades e conhecimentos. (P5, entrevista, 26/09/2018)

De modo geral, percebe-se que as professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil dos cursos de Pedagogia estudados elencaram o que julgaram ser importante para a atuação da professora na creche, o que reflete a subjetividade de cada uma delas (TARDIF, 2014).

Certamente, não são saberes simples de desenvolver, construir, viver. No processo dialético de sua vivência, a professora da creche vai precisar deles para exercer a docência com seriedade, responsabilidade, de maneira consciente e profissional.

Considero que toda essa diversidade discutida neste núcleo de significação é extremamente relevante para uma prática docente de qualidade na creche. São saberes e fazeres que exigem especificidades de conhecimentos, habilidades e experiências ao longo da trajetória docente e que portanto, precisam fazer parte das discussões de formação tanto nos cursos de Pedagogia como em outros espaços de formação continuada.

5.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: *Mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço* – Condições identitárias e materiais da docência na/da creche

Este núcleo de significação é composto por seis indicadores que revelam nuances da identidade e entraves da profissão docente na/da creche. Foram proclamados pelas professoras a partir dos seus saberes experienciais advindos do contexto das condições materiais em que desenvolvem as suas atividades docentes (TARDIF, 2014).

Interessante compreender como as docentes enunciam os desafios do trabalho cotidiano em seus discursos, refletindo sobre eles em processos de diálogo, de cujo movimento fazem parte a concordância e a discordância de pontos de vista. Diante dessa perspectiva, a pesquisa acontece aliada ao processo formativo, reflexivo, enunciativo e dialógico, provocando novos sentidos para a discussão da docência na/da creche. Os indicadores se apresentam no Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Indicadores do Núcleo 3: Condições identitárias e materiais da docência na/da creche

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Professora maternal/maternagem³⁷ • Professora/ Educadora • Reconhecimento da identidade docente na creche e valorização da profissão • Desvalorização da profissão docente da creche – contexto social, político, econômico • Desmotivação: acomodação/ conformismo /falta de perspectiva de crescimento profissional na creche • Creche como lugar de passagem 	<p>3. Condições identitárias e materiais da docência na/da creche</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os dois primeiros indicadores que compuseram a construção deste núcleo dizem respeito à concepção da docência na/da creche. Ao perguntá-las o que é ser professora da

³⁷ O termo *maternagem* tem sido utilizado nos estudos de gênero para revelar os processos sociais de cuidado e educação dos bebês e das crianças, diferentemente da maternidade que se vincula à dimensão da gestação e do parto (CERISARA, 2002).

creche, as participantes do GF puderam refletir como se veem neste lugar. Ana expressa em sua fala ainda a ideia de substituta da mãe. Vejamos:

Eu acho que é uma segunda mãe, porque eu vou te falar, é um apego muito grande que eles têm... Então, assim, é uma referência muito grande pra elas, e aí elas ficam na dúvida naquela saída do colo da mãe pra nossa, aí tem também: "será que eu tô traindo a minha mãe e querendo minha tia?" (Ana – GF, 18/01/2019).

Até a promulgação das definições legais, existiam, no país, de forma bastante desigual em termos regionais, de classe social, local de moradias etc., a criação de creches e pré-escolas com diversas denominações e sem uma definição clara do atendimento em relação à faixa etária. As mulheres predominavam no trabalho dessas instituições e o realizavam sem saber qual era a sua função e o papel desempenhado nesses ambientes institucionais coletivos nos contextos educacional e social (HADDAD, 1987).

A mesma pesquisadora citada revela, ainda, que, principalmente na atuação com os bebês e crianças bem pequenas nas instituições de período integral, preconizava-se a ideia de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe. Na maioria dos casos, as pessoas responsáveis pelos bebês e crianças nas creches e também em pré-escolas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer, ou seja, cuidar-educar bebês e crianças em espaços coletivos formais de educação. Segundo Kramer (2006), bastava ter boa vontade, carinho, paciência, amor, para exercer essa atividade junto aos pequenos.

A fala de Ana remete às experiências institucionalizadas de educação de bebês e crianças pequenas existentes no Brasil, a partir do final do século XIX e que, ainda, como se pode observar, permeiam o contexto das creches, mesmo após o estabelecimento, no plano legal, da função da Educação Infantil e do perfil da professora para atuar nessa etapa educacional.

Para Kohan (2004), a infância tem sido associada a uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Pode-se dizer que a minoridade exerce influência nas concepções que permeiam o trabalho das professoras, especialmente daquelas que atuam nos berçários. Uma ideia forte é que esse trabalho não exige muito conhecimento. Daí as representações vinculadas à maternagem e ao gostar de cuidar de bebês que originam um espontaneísmo e um sentimento romântico da profissão. Tais ideias se vinculam à crença de que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito planejamento, formação e profissionalização por parte das docentes da creche.

É imprescindível trazer, ainda, para a discussão, a constituição feminina dessa profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a docente. Cerisara (2002) reflete a respeito do aspecto positivo dessas formas femininas de relação e de organização para o trabalho junto aos bebês e crianças nas creches e pré-escolas e de suas consequências contraditórias para a identidade de suas profissionais, apresentando atitudes tanto de acomodação como de resistência. O papel de gênero na constituição da profissão docente não está presente somente na experiência doméstica, mas nos âmbitos econômicos, políticos ou de poder. Sua análise nos faz compreender a identidade dessa profissão e de suas profissionais. Para Bruschini e Amado, “tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil” (BRUSCHINI; AMADO 1988, p. 11).

A identidade como um lugar de lutas e conflitos, como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e a formação profissional devem ser consideradas elementos prioritários das políticas públicas (NÓVOA, 1995). Esse cenário envolve tanto a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e carreira.

Ser professora da creche significa pertencer ao conjunto dos docentes inseridos nos sistemas de ensino brasileiros como categoria profissional única. É claro que cada etapa educacional exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas (SILVA, 2013).

A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade e/ou substituição dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que implica o saber e o fazer fundamentados no conhecimento aprofundado sobre os bebês, crianças e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e bebês, bebês e crianças e entre estas e o ambiente natural e social, possibilitando o bem-estar, desenvolvimento, aprendizagem e participação na cultura (SILVA, 2013).

O indicador Professora/Educadora também diz respeito a essa discussão da construção da identidade profissional das professoras das creches. Entretanto, é uma questão ainda pouco discutida e muito negligenciada nos contextos profissionais e formativos. Muitas professoras da creche trazem consigo essa ideia de que ser cuidadora e educadora se aproximam mais do seu trabalho cotidiano do que ser docente. Observemos o pensamento de Tânia:

Eu vejo a gente mais assim como uma cuidadora realmente, uma educadora, do que professora propriamente dito. (Tânia – GF, 18/01/2019)

Embora a relação de cuidado das professoras com os bebês e crianças bem pequenas das creches assumam uma intensidade profunda, como já discutido nesta tese, é preciso fortalecer o binômio educar-cuidar nas práticas e a condição docente no contexto social e político para buscar a construção da identidade profissional.

Sabe-se que os direitos conquistados historicamente na área da Educação Infantil não são, de fato, cumpridos pelos governos neste país. Vieira (2011) ressalta que uma das tensões nessa etapa educacional se refere aos diferentes arranjos propostos pelas políticas municipais que apresentam disparidades e contradições na contratação, formação e qualificação para os profissionais. De modo geral, o que se vê nesse cenário são: maiores jornadas de trabalho, menores salários e condições mais precárias para as profissionais da creche.

Pesquisas indicam que, em Juiz de Fora, a gestão das creches é efetivada pela via do convênio com instituições comunitárias, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos e o cargo do profissional para trabalhar nas creches como responsável pelas turmas de bebês e crianças bem pequenas é de educador em detrimento do professor, contrariando o que preconiza a legislação específica³⁸ (ARAÚJO, 2019; ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018; ZANETTI, 2015). Tal situação de enfraquecimento da profissionalização docente e de precarização do trabalho afeta sobremaneira a identidade da professora da creche e contribui para que nem mesmo a própria profissional saiba dizer de fato quem ela é. A identidade da professora da creche, assim como da própria Educação Infantil são questões que necessitam ser permanentemente construídas e problematizadas no cotidiano das instituições, em vários espaços de formação docente e de movimentos sociais, como, por exemplo, nos fóruns dessa etapa da Educação Básica.

A fala de Tânia provocou uma contrapalavra da professora Julieta, desencadeando um importante processo formativo reflexivo entre todas as participantes do grupo focal. Vejamos o que diz a professora Julieta:

Eu entendo o que você quis dizer, mas eu acho que tem que estar atrelado essa parte do cuidar e do educar. A gente não pode esquecer que é professora e tem que mostrar isso pra sociedade... Às vezes, você vê um pai no calor de uma discussão... Te vê ali como uma simples pessoa que ele largou o filho e cuidar do filho dele ali o período que tem que cuidar, mas não te enxerga como uma profissional. Nós somos uma pessoa especializada naquele assunto ali. Espera aí!

³⁸O documento do MEC (BRASIL, 2009d, p. 17), que orienta convênios como o realizado em Juiz de Fora, define que “os profissionais que desenvolvem atividades educacionais sistemáticas com crianças são professores”, devendo, assim, ser contratados conforme a profissão e com o registro da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

Você não está falando, não desmerecendo também talvez a babá que, por muitas vezes, também tem aquela experiência, mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço, sabe? ...A gente tem que ter segurança de nós mesmos, o que eu quero fazer por aquilo ali? De onde eu estou? Porque a gente não pode esquecer do nosso papel, do que a gente faz pra estar ali. A gente vai exercer na creche muitas vezes, sim, papel de cuidadora, de educadora, que é o termo que eles usam que eu não concordo, mas nós somos professoras, nós somos especializadas e capacitadas pra estar ali. Então, a gente tem muito mais pra dar pra aquela criança do que simplesmente dar um banho ou trocar uma fralda. E a gente tem que mostrar pra sociedade isso, sabe? Que mesmo dando um banho e trocando uma fralda, se você prestar atenção e parar pra refletir, a criança está aprendendo muito com aquilo ali. Muito! (Julieta – GF, 18/01/2019)

O articulado discurso da professora³⁹, composto por uma fala que denomina o título deste núcleo e, ainda, formador de um indicador, provocou uma reação positiva de todas as participantes do GF. Julieta reconhece a sua identidade docente e o valor da profissão desenvolvida na creche e propõe que as próprias profissionais façam o mesmo por meio do entendimento do seu papel educacional e social. Segundo a professora, é necessário mostrar, para a sociedade, e, talvez, para elas mesmas, que as docentes são qualificadas para essa atuação. Nesse excerto pode-se observar, além de outras questões, que a professora também não concorda com o termo “educadora”, definido pelo contexto da política local. Importante lembrar que, antes da exigência legal de formação docente, existiam diversas denominações para as pessoas que lidavam diretamente com os bebês e crianças bem pequenas da creche, tais como “pajem”, “atendente”, “auxiliar”, “babá” (CAMPOS, 2008). Até hoje, podem ser encontradas, pelo país afora, as titulações de recreadoras, crecheiras, cuidadoras, educadoras, entre outras.

Interessante observar as palavras como signo ideológico e, nesse sentido, os termos usados têm retratado uma ocupação ainda equiparada às atividades menos valorizadas da sociedade (CAMPOS, 2008). Essa ideia se associa à discussão do próximo indicador, ou seja, a desvalorização da docência na/da creche promovida pelo contexto social, político e econômico do nosso país. No excerto a seguir, Júlia percebe uma situação de preconceito de algumas pessoas em relação à profissão e que mostra o completo desconhecimento da amplitude do trabalho, isto é, da dimensão cuidar-educar. Observemos:

³⁹Importante registrar que Julieta participou como integrante do Grupo de Pesquisa Licedh/UFJF no período de março de 2018 a janeiro de 2019. Acredito que as discussões promovidas nesses espaços de formação, sem dúvidas, contribuem muito para reflexões de cunho pessoal, profissional e social.

O preconceito é muito grande mesmo. Quando a gente acaba de formar e comenta com um ou outro que vai trabalhar em creche, eles falam: “nossa, mas você estudou três anos pra cuidar dos filhos dos outros, pra limpar o bumbum dos filhos dos outros?” (Júlia – GF, 18/01/2019)

Sabe-se que, de modo geral, a desvalorização da sociedade em relação à profissão docente é muito marcante em nosso país. Tal situação tem a ver com a baixa remuneração e às condições de trabalho, tais como: jornada exaustiva, violência na escola, falta de perspectiva profissional, entre outros fatores (GATTI, 2009). Os dados produzidos da pesquisa dessa autora indicam que as (os) professoras (es) da Educação Infantil ocupam uma posição desvantajosa em comparação com o contingente docente que trabalha no Ensino Fundamental e Médio. É possível afirmar que a legislação propõe conquistas que ainda não se efetivaram na realidade, trazendo, segundo Santos (2014, p. 131), “uma equação perversa: quanto menor a idade da criança, menor a oportunidade de formação e, conseqüentemente, menor a remuneração”.

A desvalorização profissional assume contornos muito mais delicados no caso da creche, pois o acolhimento de bebês e crianças de zero a três anos e em período integral ainda é associado, dentro e fora dos círculos educacionais, à dimensão da assistência (SILVA, 2016), que, por sua vez, sugere “apenas” práticas de cuidados com a alimentação e com a higiene dos corpos”, como expressa o pensamento de alguns representantes da sociedade trazido por Júlia.

Na entrevista realizada com P4, emergiu um diálogo sobre a falta de interesse das alunas do curso de Pedagogia da IES Tulipa em estudar sobre bebês e fazer estágios nas creches. Segundo P4, *elas não gostam. Elas acham que não estão estudando para serem cuidadoras*, apesar da professora explicar que *cuidar e educar é uma via de mão dupla* (P4, entrevista, 30/08/2018).

P4 anuncia, ainda, que, na Educação Infantil, o interesse maior das estudantes é pela pré-escola. Conforme já discutido no interior deste trabalho, observa-se a cisão histórica cada vez mais incorporada entre a creche e pré-escola no campo das políticas e da formação docente no país. Tal fato pode ocasionar a perda da identidade da Educação Infantil e a conseqüente hierarquização da pré-escola sobre a creche (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012; CAMPOS, 2010; ROSEMBERG, 2009).

Em Juiz de Fora, nota-se que a condição de trabalho das professoras das creches e das professoras da pré-escola que pertencem ao quadro da Secretaria Municipal de Educação se constitui numa “disparidade real e um abismo brutal entre a formação, a remuneração e a carga horária” conforme aponta Santos (2014, p. 136).

Observa-se, ainda, uma grande contradição no que se refere à organização da etapa da Educação Infantil.

Enquanto a pré-escola tem atendimento praticamente universalizado no município, inclusive com professores concursados e com carreira própria, de acordo com o que preconiza a legislação, no segmento de creche, de forma contrastante, todo o atendimento é realizado através de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos. O município também possui uma extensa demanda de bebês e crianças que não conseguem vagas nas creches. As profissionais apesar de terem a formação mínima exigida pela legislação, não possuem carreira própria e são contratadas como educadoras. (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018, p. 33).

Essa situação complexa constitui-se um campo de tensão e provoca, ao mesmo tempo, um processo de acomodação/conformismo ou um grande desestímulo para a permanência de algumas professoras na creche. Nos dois casos, há uma situação de desmotivação, conforme anuncia o quinto indicador deste núcleo. Julieta observa que:

Então eu vejo que essas pessoas desmotivadas, e se vocês fizerem uma pesquisa, vocês vão ver que são pessoas com esse perfil, pessoas que... muitas têm só o magistério, outras têm Pedagogia e que simplesmente Tá ótimo! “Eu tô ganhando o meu salário, tá ótimo, tá dando pra sustentar”. A verdade é essa: “tô sustentando a minha casa, é... Não corro o risco de ser mandada embora, então vamo levando”. É aquele termo: “empurrando com a barriga”. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Algumas pesquisas indicam que as professoras da Educação Infantil, oriundas de diversos contextos sociais, sentem-se insatisfeitas com a sua profissão, apresentando o mal-estar docente e o desejo de abandoná-la (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013). Dentre algumas causas dessas situações, pode-se citar a sobrecarga de responsabilidade, a falta de demarcação clara entre as atividades de mulher, mãe e professora, a baixa remuneração, a precariedade das condições de trabalho, o pouco prestígio da profissão, o alto índice de rotatividade devido à desvalorização profissional. Esse último aspecto apontado é uma realidade corriqueira no cotidiano das creches conveniadas de Juiz de Fora. Há uma grande rotatividade de profissionais, o que corrobora para ocasionar alguns entraves, tais como: falta de vínculo com a instituição; prejuízos à proposta pedagógica, ao processo formativo, relacional, dentre outros aspectos (ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018).

Ao refletir sobre a sua saída dessa instituição educativa, Julieta, apesar de “amar aquele lugar, amar as crianças e amar o trabalho”, nos conta do seu sentimento de falta de perspectiva de crescimento profissional, o que está atrelado ao indicador: Desmotivação: falta

de perspectiva na creche. No excerto a seguir, ela destaca a falta de valorização da qualificação docente. Por conta desse e de outros desafios, preferiu optar por assumir contratos temporários⁴⁰ de professora na Secretaria Municipal de Educação. Julieta anuncia que:

Hoje, o profissional que está na creche como educadora, por exemplo, a Patrícia, se ela fosse pra uma creche hoje terminando o doutorado dela é a mesma coisa... Como especialização, pedagogia só, não faz diferença, não há valorização...Então, eu saí da creche porque eu não enxerguei uma perspectiva nenhuma pra minha vida. E aí eu quis buscar novos horizontes, porque eu fiz pós, já terminei minha pós. Eu fui pra prefeitura, eu não sou concursada. Então, eu não tenho direito, mas quem é concursado vai tendo uma certa valorização. (Julieta – GF, 18/01/2019)

Segundo Vieira (2007), os profissionais das creches possuem uma condição de trabalho distinta daqueles que atuam nas instituições administradas pela Secretaria de Educação. Sua atividade é regida pela Consolidação das Leis do Trabalho, a jornada é constituída de oito horas diárias e não há uma carreira de valorização da sua formação, o que resulta numa discrepância salarial em comparação aos docentes inseridos na rede municipal de ensino. Tal cenário retrata a realidade brasileira, uma vez que, ao longo da história, os campos da assistência social e da educação disputaram e compartilharam as atribuições e recursos da Educação Infantil, alocando, para isso, pessoas com diferentes status e qualificações profissionais.

Os professores da rede municipal de Juiz de Fora, por sua vez, além de contar com adicionais por formação e licença remunerada para estudos, possuem outros avanços da carreira que foram assegurados pela mobilização histórica da própria categoria docente em Juiz de Fora, tais como: regime estatutário com jornada de 20 horas semanais, sendo 15 horas de atividades desenvolvidas na escola e 5 horas de atividades extraclasse; 30 dias de férias acrescidos de um recesso de 30 dias em janeiro e reunião pedagógica remunerada (ZANETTI, 2010).

Abuchaim (2018) revela que, no âmbito nacional, mais da metade dos municípios brasileiros não possui planos dessa ordem. A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 do CNE que estabelece as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009b) deveria ser

⁴⁰A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que a contratação de professores para a rede pública deve ser realizada por meio de concurso público. Entretanto, ao analisar o tema, Vieira e Oliveira (2014) apontam que há redes municipais e estaduais que ora preenchem as lacunas de seu quadro de profissionais por meio de concurso, ora com contratos temporários. Juiz de Fora está há dez anos sem efetuar concurso público para o quadro do magistério da rede municipal, apresentando, portanto, essas duas realidades. Pode-se considerar que as condições de emprego dos profissionais temporários são precárias, dentre outros aspectos, não possuem estabilidade e progressão na carreira.

considerada na elaboração de carreira e políticas de valorização do magistério, mas, infelizmente, sabe-se que essas determinações legais e orientações do governo federal ainda não foram totalmente incorporadas pelas redes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Outro aspecto comentado entre as participantes do grupo focal que gera desmotivação dos profissionais para permanecer como docentes das creches diz respeito à remuneração e, mais uma vez, isso se alia à falta de incentivo para seus estudos. Vejamos o que a professora Tânia diz sobre esse assunto:

E a questão do salário também, porque desmotiva muito, porque aí você fala “poxa, eu estudei quatro anos, eu paguei, me formei, eu estou me especializando ainda, tô fazendo uma pós, tô buscando mais”, mas aí vem uma pessoa dos serviços gerais que, não desmerecendo os serviços gerais, mas que às vezes tem só o Ensino Médio e ganha 100 a menos que eu, aí 100 reais a menos, mas ela ainda tem o auxílio-família pra quem tem filho, ela ainda tem uma insalubridade ali, ela ganha mais do que você. (Tânia – GF, 18/01/2019)

Observa-se, na fala da professora, a reincidência da ausência do plano de carreira que invista na sua formação. Junto a essa realidade, é preciso atentar para o fato de que essas professoras recebem um piso salarial inferior ao estabelecido da rede privada, além de uma carga infinitamente maior de trabalho, conforme aponta Araújo (2019).

A pesquisadora, discutindo, em sua tese, a natureza jurídica da instituição, destaca que, se a creche é pública, teria que seguir, dentre outros fatores, o quadro de carreira do magistério. Isso implica a inserção dos profissionais por concurso público, plano de carreira e piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Se é privada, deveria seguir as regras da rede privada que também tem carreira específica assegurada através de convenção coletiva de trabalho. Entretanto, no quesito remuneração, não se enquadra nem na primeira, nem na segunda situação.

A ausência de investimento dos gestores municipais para buscar uma carreira específica, com salários dignos e com um tempo destinado à formação continuada, são fatores revelados em diversas pesquisas locais (ARAÚJO, 2019; ARAÚJO; SANTOS; REZENDE, 2018; ZANETTI, 2015). Essa ausência contribui para que a creche seja compreendida por muitas professoras como um lugar de passagem. Esse indicador foi constituído por meio do pensamento da professora Julieta. Vejamos:

Você trabalha porque gosta e porque você se formou pra aquilo, mas, pra você se dispor a ficar naquele local, ali, por muito tempo, você tem que entender que você

vai ficar aí, isso dizendo hoje, pode ser que amanhã seja um outro pensamento, mas eu tô dizendo até hoje, você tem que entender que você vai tá ali sem perspectiva nenhuma de crescimento. (Julieta – GF, 18/01/2019)

A fala de Julieta nos leva a refletir e a nos indignar pelo fato de que muitas profissionais qualificadas não permanecem por muito tempo na creche, uma vez que não há um plano de carreira e salários que possam atraí-las a continuar nesse segmento.

A despeito de se considerar que há avanços nos documentos oficiais brasileiros em relação à unicidade da concepção de formação docente e carreira para todos os profissionais da Educação Básica, há um longo caminho para a efetivação desses direitos proclamados para as profissionais da creche.

M. M. Campos (2018) anuncia a demora das políticas públicas em rever padrões de oferta de formação inicial e continuada, desenhos de carreira e condições de trabalho para as profissionais da creche que ainda são seguidos pelos modelos herdados do passado. Segundo Rosemberg (2007), esses modelos considerados “não formais”, são defendidos por organismos multilaterais e pautam-se na “educação para a subalternidade”, incorporando a precariedade, o baixo investimento público e atendimentos incompletos ou emergenciais. Pode-se afirmar que se trata de modelos incoerentes com a especificidade do trabalho na Educação Infantil onde a centralidade é o educar-cuidar com equidade e qualidade.

Não é possível desarticular as questões reveladas nos enunciados das professoras sobre as condições materiais de trabalho à realidade das políticas de formação na atualidade. Importante considerar, nessa discussão, a intensificação gritante do processo de mercantilização da educação brasileira, originada pelo crescimento desordenado das IES privadas lucrativas, tanto na modalidade presencial, como a distância. Além de negligenciar o direito socialmente constituído à educação superior, pública e de qualidade, tal fato vem contribuindo sobremaneira para a fragilidade do ensino superior no Brasil, apresentando, como aspectos principais, uma formação acrítica, não reflexiva e aligeirada, a promoção da desarticulação da teoria-prática com a ausência da tríade ensino-pesquisa-extensão, a quantidade enorme de estudantes nas turmas e a intensificação, precarização, desvalorização e desqualificação do trabalho docente (LOPES; VALLINA e SASSAKI, 2018; MOTTA e LEHER, 2017).

Importante lembrar que tudo o que acontece no interior de uma creche tem a ver com a macrorrealidade e a macropolítica. Nesse sentido, pode-se inferir que a aprovação da PEC 95⁴¹ agrava ainda mais esse contexto, visto que o PNE (BRASIL, 2014) não será cumprido

⁴¹ A Emenda Constitucional 95/2016 limita por 20 anos os gastos públicos.

e, como consequência, a política de formação e o financiamento da educação já estão comprometidos.

Diante de todos esses desafios discutidos nesse núcleo, faz-se urgente promover a articulação orgânica entre as políticas de educação no Brasil e a viabilização das políticas locais para que as creches e suas professoras sejam, de fato, reconhecidas como integrantes da primeira etapa da Educação Básica. Para percorrer esse caminho, a luta docente pelo processo de tomada de consciência crítica de si e do outro é fundamental, como nos alerta Paulo Freire (1980,1987), para buscar a transformação do contexto social. Quanto mais o oprimido conhecer sobre sua situação de opressão, tanto mais lhe será possível desenvolver práticas sociais cujas consequências se materializarão na forma de um outro mundo possível e necessário.

6 E CONTINUAMOS A REFLETIR SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Minhas certezas se alimentam de dúvidas.
(Eduardo Galeano)

Aprendi, com as crianças, que as perguntas assumem, em cada momento da nossa existência, um sentido especial, mas que nem sempre são satisfatoriamente ou cientificamente respondidas... Acredito que as perguntas revelam o nosso desejo de saber, aliado ao processo de reflexão, problematização e de investigação. Para mim, esse é o movimento da pesquisa de abordagem qualitativa, de inspiração bakhtiniana. Ao dialogar com a realidade, tem, como ponto de partida, uma ou várias questões, porém, não procura respostas exatas e nem únicas para elas. Busca capturar a pluralidade de sentidos dentro de um contexto, instigando a ir além. Na realidade, percebo que, a partir das primeiras questões, outras vão emergindo e exigem a necessidade de mais reflexão, discussão, estudos, pesquisas, ação e desejo de transformação.

Esta pesquisa teve como questão inicial a seguinte pergunta: como acontece a formação docente nos cursos presenciais de Pedagogia das instituições privadas de Juiz de Fora para a atuação na Educação Infantil, especificamente na creche? Foi construída tendo como base as minhas vivências e experiências em espaços docentes da Educação Infantil e de formação em contexto nas creches conveniadas do município de Juiz de fora.

Para tentar desvelá-la, percorri alguns possíveis caminhos, buscando perseguir o objetivo principal da presente pesquisa, qual seja: analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas das creches.

A partir daí, alguns objetivos passaram a se constituir mais especificamente, tais como:

- analisar se a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora propõe conhecimentos teóricos e práticos referentes aos bebês e crianças bem pequenas, voltados para a atuação docente no contexto da creche;
- analisar a produção discursiva das estudantes-egressas das IES pesquisadas/professoras de creches sobre as suas vivências e experiências nos cursos de Pedagogia e contextos das creches;

- compor a análise de como ocorre a formação de professoras que atuam/atuarão em creche a partir do diálogo com as professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil e coordenadoras dos cursos de Pedagogia investigados;
- compreender quais são os saberes/fazer necessários para a atuação no cotidiano da creche a partir das vozes das participantes, do meu olhar e dos teóricos envolvidos nesta pesquisa.

Com a intenção de conhecer os estudos sobre a formação de professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia, de modo especial, em relação à faixa etária de 0 a 3 anos, no primeiro capítulo desta tese, realizei uma revisão bibliográfica, considerando algumas bases de dados, no período de 2007 a 2017. A partir desse levantamento, pude perceber que, apesar de considerar carente a quantidade da produção acadêmica sobre a temática, as discussões apresentadas foram importantes para eu me situar, buscando me apropriar do assunto, conhecer e ampliar os meus parceiros de caminhada.

Os estudos que discutem a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, portanto, próximo do objeto desta investigação, mostraram-me que já havia um movimento de avanço das discussões da Educação Infantil na proposta curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, após as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), porém, apresentando muitas insuficiências, lacunas e precariedades nessa formação diante da especificidade que requer o trabalho educativo-pedagógico junto aos bebês e crianças bem pequenas da creche.

Buscando compreender essas complexidades confirmadas e acrescidas de outras na presente pesquisa, recorri, no segundo capítulo, ao diálogo com autoras (es)/pesquisadoras(es) do campo da EI que me possibilitaram visualizar o contexto histórico, político e suas implicações no processo de formação da professora da creche.

O caminho teórico-metodológico foi delineado no terceiro capítulo. Escolhi a abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural para aprender a observar a realidade com um olhar atento, ampliado e exposto. A partir do compartilhamento desse olhar, analisei os documentos curriculares dos cursos de Pedagogia, entrevistei professoras e coordenadoras desses contextos e constituí um grupo focal com a participação de estudantes-egressas desses cursos/docentes das creches conveniadas de Juiz de Fora. Para compreender os sentidos e os significados construídos mediante essa realidade, utilizei, como procedimento de

organização, análise e interpretação dos dados, os núcleos de significação, propostos por W. M. J. Aguiar (2006).

Ao olhar os documentos curriculares dos cursos de Pedagogia das três Instituições de Ensino Superior, ressaltai o meu respeito às singularidades desses contextos, buscando reconhecer a identidade institucional, a autonomia de organização e o processo histórico-cultural de cada unidade na construção dos documentos. Considerando essas particularidades apresentadas no quarto capítulo desta tese, de modo geral, observei que os documentos apresentam fragilidades na escrita para reconhecer o lugar que os bebês e as crianças bem pequenas têm o direito de ocupar nas discussões curriculares. Também percebi uma falta de identificação da creche como parte integrante da Educação Infantil e, por sua vez, da Educação Básica. Ressalto que as impressões desse campo foram revistas e ampliadas pelo encontro com as participantes da pesquisa, a partir do diálogo no grupo focal e das entrevistas com as professoras das disciplinas/módulo específicos da Educação Infantil e coordenadoras dos cursos de Pedagogia das IES Tulipa, Hortência e Rosa.

Nesse caminho de produção de conhecimento, alguns ecos ressoaram e precisam ser ouvidos, problematizados e ampliados, nos âmbitos formativos, profissionais e sociais, com o intuito de vislumbrar uma atuação docente digna de respeito e de reconhecimento pelos direitos dos sujeitos envolvidos no contexto da creche. Enumerei-os sem a intenção de classificá-los por ordem de importância. Considero que cada item, alinhavado aos demais, possibilita o entendimento do que foi encontrado e busca a reflexão do que seja necessário para a promoção de uma formação coerente com as especificidades e qualidade da docência da creche. São eles:

- (1) A creche é considerada o primeiro ingresso ao mercado de trabalho, no entanto, observa-se que há um despreparo teórico-metodológico da professora que atua/vai atuar nessa instituição;
- (2) Identifica-se, apesar do movimento de avanço da discussão da Educação Infantil pós DCNCP (BRASIL, 2006b), uma carga-horária limitada nas disciplinas e módulo específicos, de modo a reduzir a amplitude da discussão dessa etapa educacional;
- (3) Nas disciplinas e módulo que se referem à EI, revela-se que a prioridade da discussão é a pré-escola, deixando, em segundo plano, os saberes e fazeres relacionados aos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano da creche;

- (4) Observa-se uma fragilidade de conhecimentos teóricos e práticos das professoras/formadoras e coordenadoras dos cursos de Pedagogia para contemplar a dimensão que requer a formação da professora de creche;
- (5) Nota-se a ausência de diálogo entre os campos disciplinares/modulares para discutir temáticas relacionadas aos bebês, crianças bem pequenas em seus ambientes coletivos de educação-cuidado;
- (6) A questão pontuada acima se alinha com a falta de um planejamento docente coletivo nas IES pesquisadas. Essa dificuldade e de outros aspectos relacionados à precarização das condições de trabalho dessas professoras e coordenadoras dos cursos de Pedagogia estudados, refletem o processo de mercantilização da educação e docência do Ensino Superior privado;
- (7) Percebe-se o reconhecimento dos saberes referentes à área da Psicologia pelas estudantes-egressas dos cursos de Pedagogia/professoras das creches para a compreensão do bebê e da criança bem pequena. Observa-se, entretanto, uma ausência da relação com os fazeres no contexto coletivo de educação-cuidado nos planos de ensino das disciplinas de duas IES;
- (8) Encontra-se uma ausência histórica de articulação entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia, o que sugere a fragilidade dos estágios, especialmente no contexto das creches; distanciamento entre o curso de formação docente com a docência da EI gerado pela ausência dos estágios na creche e de projetos de pesquisa e de extensão nessa área. Esses fatores indicam um contexto de formação acrítica, não reflexiva e aligeirada que serve à mercantilização da educação do Ensino Superior privado;
- (9) Verifica-se a prioridade da pré-escola nas IES Hortência e Rosa para os estágios obrigatórios da Educação Infantil. Na IES Tulipa, o estágio obrigatório deve ser realizado somente na pré-escola. Não é aceito o estágio realizado na creche;
- (10) Nota-se uma orientação burocrática dos estágios com a falta de acompanhamento, discussão e reflexão sobre a vivência do presente/futuro campo de atuação profissional; diminuição da carga-horária das orientações, acompanhamentos individuais somente quando necessários. Esses aspectos

também evidenciam o processo de mercantilização da educação do Ensino Superior privado;

- (11) Constroem-se alguns saberes necessários na formação docente para a atuação profissional na creche, a partir da discussão dos indicadores do núcleo 2, quais sejam: cuidar-educar; concepção de bebê e criança; desenvolvimento infantil; rotina; relação com a criança/seriedade do trabalho/responsabilidade; relação com as famílias e ainda os que foram proclamados pelas professoras dos cursos de Pedagogia;
- (12) Indica-se a necessidade de reformulação do curso de Pedagogia, considerando as especificidades da docência na creche;
- (13) Nota-se uma cisão da Educação Infantil, envolvendo os aspectos referentes à identidade docente, formação, condições de trabalho, carreira, remuneração, prestígio e perspectiva da profissão;
- (14) Ressalta-se a necessidade da construção da identidade docente para a professora da creche e da identidade da própria área da Educação Infantil;
- (15) Revela-se a necessidade de reconhecimento e valorização profissional para a professora da creche nos contextos formativos, profissionais, sociais, políticos e econômicos do nosso país.

Diante dessas considerações, a minha voz se alia às vozes das participantes, ressaltando a necessidade urgente de repensar e reformular os cursos de Pedagogia das IES privadas envolvidas nesta pesquisa. É de fundamental importância garantir à professora da creche o seu direito à especificidade dos saberes para uma atuação responsável junto aos bebês e crianças bem pequenas. Na medida em que a especificidade da creche não é considerada, ou seja, pouco contemplada nos currículos de formação inicial, é grande o risco de que os saberes do senso comum se tornem o principal sustentáculo do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas inadequadas às experiências e desenvolvimento desses sujeitos com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Pensando nessa articulação entre saberes e fazeres, importante ainda se faz a nossa união no sentido de buscar o reconhecimento docente e a valorização da profissão.

Sabemos da complexidade dessas questões em nosso país, principalmente diante de um contexto atual bastante desafiador, mas reconhecemos o compromisso ético e político de lutarmos por elas, seja com a produção e socialização dos conhecimentos, seja no engajamento

aos movimentos sociais. Nesse sentido, proponho seguirmos de mãos dadas, conforme nos sugere Carlos Drummond de Andrade (1999) para construir, de acordo com Paulo Freire (1996), a nossa condição de ser não somente objetos, mas os sujeitos da história, buscando cotidianamente a transformação da realidade social. É trilhando esse caminho que pretendo perseguir a almejada conquista do direito à especificidade da formação e da docência de qualidade na/da creche.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ABREU, M. D. de. **Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora**. 2014. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261453por.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322; jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75. jan./mar. 2015.

ALBUQUERQUE, M. H. de. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALMADA, F. A. A. C. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AQUINO, L. M. L.; MENEZES, F. M. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Questões curriculares para Educação Infantil e PNE. *In*: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

ARAÚJO, V. C. **O programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora**. 2019. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ARAÚJO, V. C.; SANTOS, N. A. S. Políticas indutoras da educação infantil no Brasil: um olhar sobre o Proinfância. *In*: ALFERES, M. A. (Org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Curitiba: Atena, 2018. p. 161-172.

ARAÚJO, V. C.; SANTOS, N. A. S.; REZENDE, W. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, N. 3, p. 29-41, 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Estatuto**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/site2---efault/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf. Acesso: 11 nov. 2018.

AZEVEDO, A. M. L. Formação docente e representações sociais: o que dizem os Acadêmicos de pedagogia da UFS sobre criança, infância e Educação infantil? *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

AZEVEDO, A. M. L.; VIANA, S. M. A. V. Ressignificando o processo de formação docente. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: EdUnesp, 2013.

BACELAR, V. L. E. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. (Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil).

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-17. Tema: Perspectivas Atuais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, R. A rotina no dia-a-dia na creche: entre o proposto e o vivido. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2001. p. 1-14.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais: *In: BONDIOLLI, A. MANTOVANI, S. Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a. 92p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b. 48p.

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 136, n. 36, p. 3-9, 20 fev. 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 139, n. 67, p. 31-32. 9 abr. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13. fev. 2005a. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2005c.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 143, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 143, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 143, n. 243, p. 5-6, 20 dez. 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 146, n. 101, p. 41-42, 29 maio 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 146, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009c.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil.** Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 147, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

BRASIL. 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:** seção 1, Brasília, ano 153, n. 46, p. 1-4, 9 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 144, n. 219, p. 18-19, 14 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior.** 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

CALDERANO, M. A. **O estágio curricular e a docência compartilhada na perspectiva do realismo crítico**. Curitiba: Appris, 2017.

CALVINO, I. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMARGO, D. O que dizem, o que fazem, como tratam sobre o brincar e o corpo os estudantes de Pedagogia/Educação Infantil: passos iniciais de uma investigação. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. *In*: INSUMOS para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 22-43, 2013.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, p. 9-22, set./dez. 2018. Número especial. DOI: 10.24115/S2446-622020184especial582p.9-22.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, 26).

CAMPOS, R. F. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. *In*: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

CANAVIEIRA, F. O. *et al.*, A Educação Infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância. *In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*, 2010, Rio de Janeiro. Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2010, Rio de Janeiro.

CASANOVA, L. V. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011.

CAVALCANTE, G. O.; HADDAD, L. Formação de profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS*, 4., 2014, Goiânia. **Anais [...]**.Goiânia: UFG, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p.11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: [//http://periodicos.ufsc.br](http://periodicos.ufsc.br). Acesso em: 20 jun. 2015.

CORDÃO, T. S. R. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

COUTINHO, A. M. S.; ROCHA, E. A. C. Bases curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança do Professor de educação infantil**, Brasília, n.43, p. 10-11, 2007.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan. abr. 2001

DAGNONI, A. P. R. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT071910_int.pdf f. Acesso em: 12 jan. 2017.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

DRUMOND, V. **Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DRUMOND, V. O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-4266-1Int.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

EMILIANI, F.; MOLINARI, L. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. *In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 88-95.

ESPECIFICIDADE. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/especificidade>. Acesso em: 4 jul, 2017.

FARIA, A. L. G. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. *In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FEBRÔNIO, M. P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. Ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GARCIA, C. M. A. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, 29).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, T. M. R. **O currículo nos cursos de Pedagogia**: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

GUIMARÃES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29.*, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e Cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. *In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). Educação Infantil: formação e responsabilidade.* Campinas: Papirus, 2013. p. 31-47.

GUIMARÃES, D.; ARENHART, D.; SANTOS, N. O. Ética e alteridade na pesquisa com professores de bebês. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5.*, 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

HADDAD, L. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 70-78, 1987.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p.519-546, 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000300002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Juiz de Fora. *In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades.* [Rio de Janeiro]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 25 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 25 jan. 2018.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. **Convênio n. 02.2009.002**. Convênio, que entre si celebram o município de Juiz de Fora, com interveniência da Secretaria de Educação/Juiz de Fora e a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC. 21 de jan. 2009.

KIEHN, M. H. K. A. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA Anped, 30.*, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site2---efault/files/gt07-2875-int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KIEHN, M. H. K. A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007b.

KIEHN, M. H. K. A. Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 1-17.

KIEHN, M. H. K. A. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA Anped, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000300004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. DP&A, 2004.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1997, p. 13-38.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. *In*: PAIVA, A. *et al.*, (Org.). **No fim do século**: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p. 9-36.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300009.

KRAMER, S. Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013, p. 309-329.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: GERALDI, C. M. G. (Org.). **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 113-132.

LEHER, R. Para silenciar os Campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000300011.

LEITE FILHO, A. G. **Educadora de educadoras**: trajetória e ideias de Heloísa Marinho: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. 1997. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213-242.

LIMA, G. E. **A especificidade da educação infantil no curso de pedagogia**: processos identitários. 2009. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Mimeografado.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 313f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LIMA, S. D. **Formação (inicial) em Pedagogia**: um *outro* olhar para as infâncias. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LIZARDO, L. A. M. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

LOPES, M. G. A.; VALLINA, K.; SASSAKI, Y. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 6, p. 29-44, fev. 2018.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-44. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 5).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÁRIO, A. P. *et al.*, Formação inicial de professores(as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EdUnicamp, 2005, p. 139-158.

MARANHÃO, D. O cuidado de si e do outro. **Educação**, São Paulo, n. 2, p. 14-29, 2011.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARTINS, T. A. T.; BARBOSA, I. G. A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

MAZZOTTI T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, J. F. T. C. Estágio supervisionado em Educação Infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2012.

MELO, J. F. T. C.; LOPES, D. M. C. Formação de professores para a Educação Infantil: estágio supervisionado como contexto. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS*, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2012.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

MOREIRA, A. R. P. Arranjo espacial no berçário e o desenvolvimento de bebês na creche: uma questão relevante na formação do educador da infância. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS*, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

MOTTA, V. C. da; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *In: Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, vol. II, nº 03, p. 243-258, jul-dez, 2017.

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B.; BARROS, B. C.. Formação de professores da educação infantil: a especificidade em questão. *In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). Educação infantil: a luta pela infância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 177-207.

MOURÃO, B. Rotina. *In: CALINVAUX, D. (Org.). Cadernos creche UFF: textos de formação e prática*. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 25-28.

NASCIMENTO, S. M. B. **O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. *In: REUNIÃO ANUAL DA Anped*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais[...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2556_int.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

NONNENMACHER, S. **Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: Unesco, 2011. v. 1. 102 p.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013, p. 31-47.

OLIVEIRA, A. D. S. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa. *In*: **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 11 ago. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA, M. F. S. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP**: a práxis na visão dos alunos. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

POMNITZ, N. C. **O curso de pedagogia EaD e a formação para atuação na educação infantil**: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional uma política sociológica**: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEIRÓS, B. C. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIROZ, I. L. Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2012.

QUINTEIRO, J.; SILVA, L. C.; SERRÃO, M. I. B. A “Infância como conteúdo formativo” no curso de Pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMAO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, mar. 2016.

ROCHA, E. A. C. *et al.*, Pedagogia para a infância e especificidades da docência. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

ROCHA, E. A. C; KRAMER, S. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA Anped, 32., 2009, Caxambu. Texto preparado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped.

SANTOS, M. O. A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2012.

SANTOS, M. W. *et al.*, Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em educação infantil. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

SANTOS, N. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.** 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, N. A. S. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora. *In*: ARAGÃO, M. D. **Trajetórias de pesquisas em creches escolas de educação infantil.** Juiz de Fora: EdUFJF, 2014, p. 127-146.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.*, Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVAGET, A. *et al.*, Entre as montanhas e o mar, políticas para a infância carioca. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 4., 2014, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2014.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100004.

SEABRA, K. C. Desenvolvimento de bebês: o que sabem os educadores. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

SEABRA, K. C.; SANTOS, R. L. J. Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 4., 2014, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2014.

SECANECHIA, L. P. Q. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SENEDA, M. **Ao invés**. 2012. Disponível em: <http://sitedepoesias.com/poesias/83591>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, A. P. S.; PANTONI, R. V. Apresentação da série Educação de crianças em creches. **TV Escola – Salto para o Futuro**, Brasília, ano 19, n. 15, p. 5-16, out. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813_Apresentacao_da_Serie_Educacao_de_Criancas_em_Creche/links/0deec525074c419b85000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail. Acesso em: 13 jan. 2018.

SILVA, A. S. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. C. F. **A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, I. O. Docência na educação infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 57-83.

SILVA, J. L. **Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, J. M. S. *et al.*, Dilemas e perspectivas sobre a formação do (a) professor (a) que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

SILVA, K. B. A. **A formação inicial de professores em cursos de Pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, R. A. G. da. **Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. 2011. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!**. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. *In*: KRAMER, S. (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

VASCONCELOS, V. M. R. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. *In*: SARMENTO M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 62-81.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VIEIRA, L. M. F. Educação infantil. *In*: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 1 CDROM.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/9>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VIEIRA, L. M. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITÓRIA, T. **Aguçando o olhar para compreender a criança na creche**: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ZANETTI, A. Entre a história e seus desafios: por um contexto da pesquisa. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: EdUFF, 2010, p. 69-84.

ZANETTI, A. **O processo de transição das creches da assistência social para a educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas para coordenadoras e professoras**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISA:****OLHARES PARA A FORMAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES
PRIVADAS DE JUIZ DE FORA/MG: DESDOBRAMENTOS PARA O LUGAR DA
DOCÊNCIA NA CRECHE**

Pesquisadora responsável: Patrícia Maria Reis Cestaro

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS CURSOS

1. Qual a sua formação?
2. Você já teve ou tem experiências profissionais em outras etapas educacionais? Se sim, quais?
3. Há quanto tempo está nesta instituição?
4. Há quanto tempo está na coordenação do curso de Pedagogia desta instituição?
5. Atua ou já atuou também como professora do curso? Caso afirmativo, em qual (is) disciplina (s)?
6. Quando foi construída a matriz curricular do curso? Como foi elaborada e quem participou da sua elaboração?
7. Quando foi construído o projeto pedagógico da instituição? Como foi elaborado e quem participou da elaboração?
8. Que referências legais fundamentaram a construção da matriz curricular?
9. Quantas e quais disciplinas abordam a Educação Infantil no curso de Pedagogia desta instituição? 11.Os conteúdos que estão propostos nestas disciplinas tratam da creche e da pré-escola?
10. Há outros espaços (projeto de extensão, pesquisa, Iniciação Científica, residência pedagógica, Pibid, etc.) em que a discussão sobre a Educação Infantil é contemplada?
11. De que forma estas disciplinas e/ou estes outros espaços podem contribuir para a prática das professoras na creche?
12. Como acontece o estágio da/na Educação Infantil? O estágio da EI contempla tanto creche como Pré-escola? É realizado em qual período do curso? Qual é a carga horária do estágio? Como acontece a supervisão, a inserção na creche/escola, as intervenções, a relação instituição-creche/escola.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS RESPONSÁVEIS PELAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Qual a sua formação?
2. Você já teve ou tem experiências profissionais em outras etapas educacionais? Se sim, quais? Há quanto tempo está nesta instituição? Como vc entrou na instituição? E por que trabalha com esta disciplina?
3. Já esteve em outro (s) cargo (s) na instituição? Caso afirmativo, qual (is)?
4. Você participou da construção da matriz curricular do curso de Pedagogia? E do projeto pedagógico da instituição?
5. Há quanto tempo você ministra esta disciplina?
6. O que você discute na sua disciplina? E como você faz essa discussão? Vc desenvolve algum projeto? (projeto de extensão, pesquisa, Iniciação Científica, residência pedagógica, Pibid, etc.). Algum grupo de estudos?
7. Quais são os saberes e fazeres necessários, em sua opinião, para trabalhar com a faixa etária da Educação Infantil, especialmente com os bebês e as crianças bem pequenas (0 a 3 anos)?
8. Há outras disciplinas que dialogam com o seu conteúdo no curso? Caso afirmativo, quais?
9. De que forma a disciplina que vc ministra pode contribuir para a prática das professoras no contexto da creche?
10. Como acontece o estágio da/na Educação Infantil? O estágio da EI contempla tanto creche como Pré-escola? É realizado em qual período do curso? Qual é a carga horária do estágio? Como acontece a supervisão, a inserção na creche/escola, as intervenções, a relação instituição-creche/escola.

APÊNDICE B – Roteiro para o Grupo Focal



Pesquisas:

Com a palavra as professoras: um estudo sobre saberes/fazeres no contexto da creche

**Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG:
desdobramentos para o lugar da docência na creche**

Roteiro - Grupo Focal

Questões:

1. O que a levou a ingressar na creche?
2. O que é ser professora (or) nessa instituição?
3. O que é educar? O que é cuidar de bebês e crianças ainda tão pequenas? O que você faz na creche com esses sujeitos?
4. Qual é a sua principal lembrança do curso de Pedagogia referente à Educação Infantil? (de qualquer tipo)
5. Como a sua formação no curso de Pedagogia contribuiu para a sua prática na creche?
6. E o estágio, contribuiu de alguma forma? Como?
7. O que você acha que deveria saber para atuar na creche?
8. Quais os desafios enfrentados no cotidiano do seu exercício da docência?
9. Você acha que a sua formação no curso de Pedagogia contribuiu para enfrentar os desafios no contexto da creche? De que forma?

APÊNDICE C – Questionário Aplicado no Grupo Focal



Pesquisas:

Com a palavra as professoras: um estudo sobre saberes/fazer no contexto da creche

Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche

Cara professora/professor,
Este questionário faz parte de duas pesquisas que pretendem discutir e analisar como ocorre a formação das professoras (es) que atuam em creches a partir de suas próprias vivências e experiências. As informações fornecidas por você são muito importantes. Todos os dados recolhidos e produzidos através do presente questionário são sigilosos, bem como as informações relacionadas à sua identificação.
Contamos com sua ajuda para responder às perguntas abaixo, garantindo a qualidade das pesquisas. Não existem respostas certas ou erradas. Fique à vontade para registrar o que mais condiz com sua realidade.

1. Nome: _____
2. Ano de nascimento: _____
3. Creche na qual trabalha atualmente: _____
4. Há quanto tempo trabalha como docente de creche? _____
5. Com qual agrupamento de crianças você atua? _____
6. Em qual instituição você fez o curso de Pedagogia? _____
7. Em que ano se formou? _____
8. No curso de Pedagogia que você estudou, quais e quantas disciplinas referiam-se à Educação Infantil? Você participou de todas?
9. Essas disciplinas eram obrigatórias ou eletivas? Se eletivas, por que optou por fazê-las?
10. Alguma destas disciplinas abordavam conhecimentos, saberes e práticas da creche? Como?
11. Você acha que essas disciplinas são suficientes ou a creche ainda precisa de mais atenção na graduação? Por quê?
12. Estas disciplinas da Educação Infantil oferecidas na sua graduação contribuíram para a sua atuação na creche? Como?
13. Você fez estágio na Educação Infantil? Em qual segmento: creche/pré-escola/ambos? O estágio contribuiu para a sua prática educativa na creche? De que forma?

14. Outras disciplinas também contribuíram para a sua prática na creche? Quais? Como?
15. De que forma você vê e compreende o trabalho da (o) professora (or) na creche com os bebês e crianças bem pequenas?
16. Em sua opinião, quais são os saberes/fazeress necessários para atuar junto a essa faixa etária (0 a 3 anos)?

APÊNDICE D – Pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1. Bom, eu procurei a creche porque na época eu ainda estava cursando Pedagogia. Eu tentei, na verdade, procurar estágio em outros lugares, mas eu preferi recorrer à creche porque na época me falaram que se eu já tivesse cumprido a disciplina de Educação Infantil, eu conseguiria entrar na AMAC. E aí eu fiz isso, eu entreguei meu currículo lá e fui selecionada. E entrei na creche (Julieta, p. 4)</p> <p>De primeiro momento, eu procurei a creche sem experiência nenhuma com bebês, mas por conta de precisar de um emprego naquele momento e saber que ali era a primeira porta, e eu acredito que até hoje pra muitas pessoas, tanto que eu conheço, quanto que eu conheci na creche tem essa mesma fala, de que, pelo menos, a primeira porta de entrada no mercado de trabalho na nossa área para ter uma vivência e uma experiência relacionada ao que a gente está se dedicando, é a creche. (Julieta, p. 4)</p> <p>A minha fala também condiz com a dela. Eu estudava aqui na IES Rosa. Aí chegou os dois anos. No final do estágio procurei outros lugares, consegui um lugar, aí eu já estava no final da faculdade já, aí eu já comecei a procurar a área em si e foi onde eu também fui a AMAC, e estou lá até o presente momento. (Sílvia, p. 4)</p> <p>Eu fiquei um ano com a minha filha em casa. Aí quando eu fui procurar teve essa questão da dificuldade de encontrar um serviço em escola e eu não quis renovar nessa escolinha que eu trabalhei por conta do salário, porque lá era muito bom de trabalhar, mas aí por conta do salário pra mim já não ia valer a pena mais. Aí recebi uma oportunidade de trabalhar na creche e igual as meninas falaram, é a primeira porta que abre é a creche. (Tânia, p. 5)</p> <p>Eu entrei na faculdade e logo em seguida comecei a fazer o estágio. Terminei o estágio. Procurei a prefeitura pra tá conseguindo acompanhar uma criança especial, fiquei esperando ser chamada, aí eu consegui uma vaga na creche central, aí fiquei lá um ano e meio nesse estágio e logo em seguida eu formei e assim que eu formei fui pra AMAC, e aí eles me chamaram. (Júlia, p. 5)</p> <p>Eu acho Patrícia, que deveria ser tão falado que, olha só o relato aqui e se você pegar mais relatos por aí você</p>	<p>1. Creche: primeiro ingresso docente ao mercado de trabalho</p>

<p>vai ver que realmente pelo menos 90 por cento é a porta de entrada. Eu conheço tantas amigas que foram lá, tentaram empregos em tantos lugares e não conseguiram. Estão na AMAC ou estão em outra creche qualquer. AMAC é só uma instituição. Estão na creche porque foi a porta de entrada. E por que que num curso de graduação não se fala nada? Não se vê nada? E aí eu acho que muitas das vezes a gente tem que ir lá na creche e quebrar a cara mesmo, aprender ali na marra. E eu acho que muita coisa acontece na creche com alguns profissionais porque não foram habilitados pra isso e aí são profissionais que conseguem ter esse melindre de ir ali “vou aprendendo ali, vou aprendendo aqui” e aí a gente encontra aqueles estagnados, que realmente acham que, e infelizmente na creche a gente tem esse conflito, dos profissionais que já estão lá acham que a gente tem, ué, ficar lá mesmo e “não, não tem que fazer nada pra essa criança, não tem que fazer projeto, pra que?” (Julieta, p. 11)</p>	
<p>2. Eu nunca ouvi falar de creche no meu curso de graduação, eu nunca ouvi falar de bebê. É dito muito Educação Infantil, a Educação Infantil, não sei o quê da Educação Infantil, mas assim, nada. Ah...E os bebês? Como é isso? A inserção dos profissionais formados em Pedagogia atuando em creche. Nunca ouvi falar. (Julieta, p. 12)</p> <p>A resumir da minha formação é zero com relação a parte de educar com crianças, é zero. Principalmente de cuidar, aí do cuidar nem se fala, o cuidar a gente aprende lá na prática, no dia a dia mesmo, mas eu nunca ouvi falar em nenhum momento no meu curso de formação, nada, nenhum texto, nenhum artigo, nem nada sobre bebês, sobre essa porta de entrada. (Julieta, p. 12)</p> <p>E quando você fala: “não, eu fiz Pedagogia, muitas pessoas associam a escola e aí quando você entra na faculdade e também não vê essa disciplina pra creche nem nada, isso também contribui, querendo ou não, tanto pra gente entrar sem experiência nenhuma, sem base, porque a maioria da gente entra sem base. Quem é mãe, quem tem sobrinhos ou quem já fez magistério ainda tem uma base ou outra, uma referência, mas tem. Mas quem realmente saiu da faculdade e foi direto pra creche é muito complicado, passa muito aperto (Tânia, p. 14)</p>	<p>2. Invisibilidade do bebê, da creche, da (o) profissional da creche /despreparo para a profissão</p>
<p>3. A pré-escola. É destinado à pré-escola. Tanto que em alguns momentos que a gente fazia de repente, algum tipo de oficina que também pra mim, também foram raros, eram coisas que você consegue lidar aí no 1º e</p>	<p>3. Prioridade dos conhecimentos e práticas voltados para a pré-escola</p>

<p>2º períodos. Levar para os bebês, tudo bem, você poderia fazer uma adaptação, claro, mas assim nada que te levasse a uma experiência relacionada aos bebês. (Julieta, p. 12)</p>	
<p>4. Eu só tive a oportunidade de ter uma aula durante um semestre e era uma aula ainda compartilhada. Era uma semana sim e uma semana não. Então, era uma aula muito pobre, muito pobre. Poucas horas, né? (Julieta, p. 17)</p> <p>Eram professores que pra mim, eu acho que nem nunca tiveram contato com a Educação Infantil, quem dirá creche. Eram professores que assim, pelo perfil, com certeza, nunca trabalharam com isso. (Julieta, p. 17)</p>	<p>4. Disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil/despreparo das (os) formadoras (es)</p>
<p>5. Na teoria, a gente estuda muitas pessoas envolvidas com a educação que falam das etapas de desenvolvimento. E a criança não é igual uma a outra, né? (Ana, p. 13)</p> <p>Eu também não tenho nenhuma lembrança de nenhuma disciplina, nenhum período que falasse propriamente da creche. E realmente quando se fala são as fases do desenvolvimento da criança. Então, você sabe...Bom, até tantos meses a criança vai ter essas características propriamente. (Tânia, p. 14)</p> <p>Quando vocês falaram, acho que foram duas que falaram, das fases de desenvolvimento, não era mais na disciplina de Psicologia? (Pesquisadora, p. 16) Todas concordam com a cabeça.</p> <p>Eu vejo que muito pelo meu curso que eu fiz de Pedagogia, eu tive a oportunidade de ter mais disciplinas da área de Psicologia do que da Educação Infantil. Não me lembrava de certas quantas, mas eu acho que tive umas quatro disciplinas assim que envolvia aquele discurso que a gente vai lendo: Piaget, Vigotski. E de Educação Infantil eu só tive uma. (Julieta, p. 17)</p> <p>Eu acho que é muito importante o que a gente vive na área da Psicologia no curso de formação. Eu acho muito legal! (Julieta, p. 17)</p> <p>Olha que muitas das coisas que eu soube lidar aqui fora na minha primeira oportunidade de emprego que foi a creche, foram as coisas que me remeteram à minha professora da área de Psicologia. Que me ajudaram e eu ia saber lidar com aquelas coisas ali e sabe, estar atenta, do que de Educação Infantil. (Julieta, p. 15)</p>	<p>5. Reconhecimento e valorização dos saberes da disciplina de Psicologia</p>
<p>6. E assim, uma teoria que, eu tenho que dizer sobre isso, algumas coisas eu acho que são válidas, mas digamos que 30%. 70% pra mim não são válidas</p>	<p>6. Teoria X prática: necessidade de articulação</p>

<p>daquilo que foi dito e discutido. Eu acho que aquilo ali pudesse ser uma conversa pra frente. Eu acho que o curso de graduação, teria que ser uma coisa mais prática. Por exemplo, momentos como esse. Por que que a gente não vai lá conversar com profissionais que já estão atuando pra que vocês vejam qual o reflexo da ação desse profissional? (Julieta, p. 12)</p> <p>Eu acho que deveriam existir dois caminhos assim. E você ter que trilhar os dois, mas eu acho que além da teoria, você ter uma oportunidade prática de vivência, de experiência. E não existe. (Julieta, p. 12)</p> <p>A gente tem que estudar, mas tem que viver, porque é a nossa profissão. Assim como a de um médico é muito sério, a gente lida com vida, com ser humano, como que você vai ensinar. (Julieta, p. 15)</p> <p>Você não vê nem o seu professor de faculdade que tem mil anos de experiência e que já passou por várias seriações de primeiro ano, 2º ano, 3º ano...Ele não fala da experiência dele dentro de sala, ele não compartilha com você a experiência. Esse momento que a gente tá tendo aqui eu não tive, eu não tive, tem umas semanas que acontecem aqui, mas que de fato é mais por obrigação de você cumprir aquela carga horária que você tem que cumprir porque faz parte do currículo acadêmico do que de fato você evidenciar um momento prazeroso de, de compartilhar, de viver, de trocar experiência. (Julieta, p. 16)</p> <p>É muita teoria e pouca prática. (Sílvia, p. 17)</p> <p>Falam muito pouco sobre. Mas pra mim não fez tanta falta porque eu já estava atuando devido ao magistério que eu tinha. Então, eu podia atuar. Então pra mim, o meu dia a dia, aquilo pra mim era muito rico, eu já tava na prática. Quando faltava teoria lá pra mim, não fazia tanta diferença. Eu estudava lá, mas a minha prática já estava acontecendo. Então pra mim, não fez tanta falta. Mas eu acho que falam muito pouco sobre. A gente chega lá e lá que você vai aprender. Eu não senti tanta falta porque eu tava atuando na creche e estudando lá. (Ana, p. 18)</p> <p>Eram professores que, pra mim, eu acho que nem nunca tiveram contato com a Educação Infantil, quem dirá creche. Eram professores que assim, pelo perfil, com certeza, nunca trabalharam com isso. (Julieta, p. 17)</p>	
<p>7. É, realmente, a faculdade eu acho que nenhuma aceita o estágio na creche. (Júlia, p. 18)</p> <p>Mas creche não tem essa opção (estágio). Geralmente você pega uma cartinha de recomendação pra você</p>	<p>7. Estágio na creche</p>

<p>levar naquele local. Eles não têm elo de ligação com, com a creche não. A cartinha já é direcionada pra essas outras escolas grandes que a gente conhece aí fora. (Julieta, p. 18)</p> <p>Então, muitas vezes, você já vai direto pra escola. É direcionado. Eu fiz na creche, mas foi no período não obrigatório porque tem essa opção e aí ou você poderia fazer na creche ou acompanhar alguma criança com algum tipo de necessidade especial. (Tânia, p. 18)</p>	
<p>8. Você é encaminhada pra fazer o seu estágio obrigatório, mas não existe uma supervisão daquilo, não se tem um suporte pra aquilo, não se fala nada. Você até tem aqui, eu tive uma disciplinazinha que era uma aula uma vez no mês ou a cada dois meses porque faltava e que a professora tava ali pra te ajudar a construir o relatório do estágio. Mas não pra compartilhar com você, pra te assessorar. “Mas e aí, o que que você acha? Mas e aí, o que você aprendeu? O que você acha que pode contribuir pra esse episódio que você viu lá?” Não tem isso. (Julieta, p. 15)</p>	<p>8. Estágio obrigatório sem acompanhamento</p>
<p>9. Eu acho assim, eu não sei se eu tô errada. Hoje, assim, eu tenho uma visão diferente, eu queria tanto, eu almejo que um dia o curso de Pedagogia, ele podia ser reformulado. (Julieta, p. 14)</p>	<p>9. Reformulação do curso de Pedagogia</p>
<p>10. Eu vou dizer pra você que nem diário foi me dito. “O que que é um diário?” Não conhecia. A única coisa que eu posso dizer pra você que eu aprendi, é... Assim, eu aprendi, mas se você me pedir eu vou ter que consultar no meu material. É fazer o tal do calendário escolar. (Julieta, p. 34)</p> <p>E no estágio, Juliana, eu não vi também essa questão de diário, nunca foi me apresentado e também não vi relatório de aluno no estágio. (Julieta, p. 35)</p> <p>Tem um momento que fala sobre pedagogia de projeto muito superficialmente no curso. (Ana, p. 35)</p> <p>E citou a avaliação de alunos, aí eu ofereci pra levar o caderno da creche, que nem eu te falei, eu não senti tanta falta porque eu tava atuando na creche e estudando lá, aí eu ofereci de levar o caderno, e todo mundo quis ver, porque só citou ‘ah faz a avaliação’, tá, faz como? Aí tiveram a curiosidade de ler. Pediram emprestado. Elas gostaram muito. (Ana, p. 35)</p> <p>É, eu me lembro de assim, uma pincelada em relação aos projetos, e como assim, você colocaria no papel, para cada parte que você vai ter que transcrever ele. Mas, no mais, de como preencher o diário, do que você colocar, de como você avaliar um, quais palavras você</p>	<p>10. Saberes da Educação Infantil no curso de Pedagogia</p>

<p>pode usar pra se referir a uma criança e quais não colocar, essas coisas também não... (Tânia, p. 35)</p> <p>Respeitar o tempo da criança. Respeitar o momento da criança, o tempo da criança, no momento do desfralde, da adaptação. (Sílvia, p. 11)</p>	
<p>11. Quando eu entrei na creche todo mundo me falava assim: ah você vai trabalhar na creche pra trocar fralda, né? Porque tem muita gente com essa fala, e aí você descobre que não é isso. (Julieta, p. 4)</p> <p>Porque na creche, como eu falei antes, tem aquele preconceito de que você vai lá só pra trocar fralda, pra por neném pra dormir e dar banho. Realmente existe esse papel e ele deve existir. Se não, não seria creche, seria escola. A creche sim, tem o momento de cuidar, mas tem o atrelado que é o momento educar. (Julieta, p. 6)</p> <p>Deu um banho na criança, aconteceu algum conflito, alguma coisa, é algo que você vai ensinar para aquela criança. Deu a hora do almoço, aconteceu alguma coisa, aquela criança não quer almoçar, ela não sabe pegar na colher, ela não sabe como que é, o quê que é aquilo que ela está comendo, então aquilo tudo você está ensinando alguma coisa pra aquela criança. Então eu acho, que o ser professora de creche é você estar ensinando a todo momento, desde a hora que você entra, que você recebe aquela criança na sua sala, até a hora que você entrega novamente pra família, eu acho que é isso. (Julieta, p. 7)</p> <p>Acaba que, na maioria do tempo e na maioria dos dias, por serem bebês e crianças pequenas, realmente a gente acaba desempenhando mais a parte de cuidar do que do educar, né? Porque não tem como, você tá ali com um bebê que usa fralda, que de repente é tão pequeno que não consegue se alimentar sozinho, então acaba que o seu dia gira mais em torno do cuidar do que do educar. Mas é nisso que eu bato a todo momento, porque a gente pode ensinar alimentando o bebê e a gente pode ensinar dando banho, então, o que eu penso dessa fala que a gente tem que desmistificar. (Julieta, p. 8)</p> <p>Parece que as pessoas perderam, ou de repente nunca tiveram, eu não sei por quê. Eu sou nova e agora que eu tô nessa área, nunca tiveram o foco de enxergar com outro olhar a experiência e o poder que nós temos de trabalhar a parte pedagógica com essas crianças. (Julieta, p. 12)</p>	<p>11. Cuidar-educar</p>

<p>Eu amava aquele lugar, eu amava as crianças, eu amava o meu trabalho, eu amava trocar fralda, limpar cocô de criança, eu amava dar banho, limpar baba, limpar gofo. Pra mim aquilo era extraordinário, porque eu enxergava naquilo ali é... um momento prazeroso e de ensino, porque muitas das vezes eu ensinei uma criança que não sabia pegar na colher. Era tão lindo você ver uma criança que não sabe pegar na colher, experimentar sozinha. É lindo de ver uma criança que usa fralda e aí você vai naquele processo de tirar fralda. E aí ela vira pra você: “tia, eu posso ir no banheiro?” E aí ela vai até o banheiro, volta e tá com a roupa sem um pingão de xixi. Você contribuiu pra vida daquela criança. (Julieta, p. 32)</p> <p>Às vezes um simples banho, você está ensinando tanta coisa pra aquela criança que você não faz ideia. (Julieta, p. 6)</p>	
<p>12. Lá na creche que eu fiquei, tinha um funcionário homem que era o José. E ele ficava rindo do outro lado, falando assim: “você tá conversando com uma criança, mas ela entende?” Eu tô falando é pro bem dela que eu tô fazendo isso ó, vou lavar seu rostinho, fecha o olhinho então, pra não cair. O tempo inteiro durante o banho a conversa acontecia. (Ana, p. 9)</p> <p>Às vezes a pessoa chega e pega um acontecimento assim do nada e fala: “o que que tá fazendo?” A pessoa não sabe o que que tá acontecendo, a gente já sabe do dia a dia e tudo da criança. Às vezes uma criança minha cochilava fora do, fora do horário, assim, porque tem um horário do soninho, né? Tem gente que acha que é ruim e tudo, eu falei deixa ela, depois eu dou almoço pra ela, porque se ela não cochilar agora, ela vai ficar muito com mau estar o resto do dia. Aí nisso, com as explicações assim, as pessoas vão até acostumando, quem chega lá e vê fala: “nossa, mas o que que você tá fazendo? O que que você fez com a criança?” Você não entende que às vezes é uma coisa da criança, né? E tudo. (Ana, p. 34) (pessoas que vão à creche a passeio)</p>	12. Concepção de bebê e de criança
<p>13. A gente realmente vê no processo da criança, o tanto que eles evoluem, desde o momento em que você pega ele, que você começa a trabalhar com a criança, até o final do ano. Realmente como que ele evolui. (Tânia, p. 8)</p> <p>Porque assim, eu não tenho vínculo, eu não tenho filho, eu não tenho sobrinho, eu não tenho contato com muita criança pequena, mas eu amo os pequenos. É uma coisa impressionante... Tipo assim, no início do</p>	13. Desenvolvimento infantil

<p>ano é uma coisa, quando chega no final, eles evoluem muito e a gente fala: nossa, que legal! (Ana, p. 9)</p>	
<p>14. Hoje de repente você programou de estar ali na creche com as crianças e você vai contar uma história. E aí você sabe como que é o horário de almoço, depois vai vir o horário de repente de acordar, tomar café, tomar um banho e arrumar as crianças pra ir embora. (Julieta, p. 7)</p>	<p>14. Rotina na creche</p>
<p>15. Então eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado com o que a gente fala, porque às vezes a gente fala: “o que que você tá fazendo?”, “a tia não está gostando”, e aí isso interfere muito na vida da criança. (Tânia, p. 10)</p> <p>Eu acho que a gente como educadora tem que tomar muito cuidado, não só como educadora, como mãe, que a partir de um momento que você está lidando com uma criança, independente da situação, a gente tem que tomar muito cuidado, porque deixa marcas realmente pro resto da vida, marcas positivas ou negativas, mas deixa. (Tânia, p. 10)</p> <p>Eu acho que é muito importante essa fala, esse registro, porque esse lado, esse relato é uma visão de comparação hoje como educadora, mas uma visão de mãe do que aconteceu. Então assim, pra você ver a seriedade do nosso trabalho. Eu sempre discuti muito com algumas pessoas, não um discutir de brigar, mas um discutir de conversar com algumas pessoas da creche que é muito sério o que a gente faz. Eu vejo que as crianças, elas refletem o que nós fazemos. (Julieta, p. 11)</p> <p>Você vai fazer o diferencial ou não na vida daquela criança. Então, eu acho que sim, é uma responsabilidade muito grande e, acima de tudo, um trabalho muito sério. E eu acho que esse diálogo e essa percepção, ela deve ser levada já no curso de formação porque a gente não ouve falar disso nunca (Ana concorda) e é por isso que a gente tem profissionais na creche, talvez muitos, não quero falar dos meus colegas de trabalho, mas muitos talvez não conseguem lidar com essas situações porque não são preparados pra isso e isso reflete na vida daquele serzinho ali tão pequeno. (Julieta, p. 11)</p>	<p>15. Relação adulto-bebê-criança/seriedade do trabalho/responsabilidade</p>
<p>16. Na creche você não tem só que ensinar às crianças, você tem que aprender também a lidar com os pais, porque são pais de diferentes formas, de diferentes temperamentos e aí a criança chega e fala, sei lá, uma disputa de brinquedo “ah fulano me bateu” e não foi nada disso, aí o pai já chega brigando e você tem que</p>	<p>16. Relação com as famílias</p>

<p>saber como falar, você tem que passar uma confiança (Tânia, p. 7)</p>	
<p>17. Eu acho que é uma segunda mãe, porque eu vou te falar, é um apego muito grande que eles têm... Então assim, é uma referência muito grande pra elas, e aí elas ficam na dúvida naquela saída do colo da mãe pra nossa, aí tem também:” será que eu tô traindo a minha mãe e querendo minha tia?” (Ana, p. 6)</p> <p>Eu acho que o carinho, a gente, é muita responsabilidade, então o medo acaba que você fala assim: “não, vai dar tudo certo”, porque você vai com muito carinho. Eu quase chorava, aí a menina, assim, tudo que ela fazia em casa, ela começou a fazer lá, aí andou, falou, foi assim, perfeito. Assim, ela não chorava mais, ela não estava incomodada mais. (Ana, p. 9)</p>	<p>17. Professora maternal/maternagem</p>
<p>18. Eu vejo a gente mais assim como uma cuidadora realmente, uma educadora, do que professora propriamente dito. (Tânia, p. 8)</p>	<p>18. Professora/ Educadora</p>
<p>19. Eu entendo o que você quis dizer, mas eu acho que tem que estar atrelado essa parte do cuidar e do educar. A gente não pode esquecer que é professora e tem que mostrar isso pra sociedade... Às vezes, você vê um pai no calor de uma discussão...Te vê ali como uma simples pessoa que ele largou o filho e cuidar do filho dele ali o período que tem que cuidar, mas não te enxerga como uma profissional. Nós somos uma pessoa especializada naquele assunto ali. Espera aí! Você não está falando, não desmerecendo também talvez a babá que por muitas vezes, também tem aquela experiência, mas eu sou uma profissional, eu sou uma professora, eu sou uma pedagoga, eu fiz faculdade, eu tô aqui porque eu sei o que eu faço, sabe? ...A gente tem que ter segurança de nós mesmos, o que eu quero fazer por aquilo ali? De onde eu estou? Porque a gente não pode esquecer do nosso papel, do que a gente faz pra estar ali. A gente vai exercer na creche muitas vezes sim, papel de cuidadora, de educadora, que é o termo que eles usam que eu não concordo, mas nós somos professoras, nós somos especializadas e capacitadas pra estar ali. Então a gente tem muito mais pra dar pra aquela criança do que simplesmente dar um banho ou trocar uma fralda. E a gente tem que mostrar pra sociedade isso, sabe? Que mesmo dando um banho e trocando uma fralda, se você prestar atenção e parar pra refletir, a criança está aprendendo muito com aquilo ali. Muito! (Julieta, p. 8-9)</p>	<p>19. Reconhecimento da identidade docente na creche e valorização da profissão</p>

<p>20. O preconceito é muito grande mesmo. Quando a gente acaba de formar e comenta com um ou outro que vai trabalhar em creche, eles falam: “nossa, mas você estudou três anos pra cuidar dos filhos dos outros, pra limpar o bumbum dos filhos dos outros?” (Júlia, p. 8)</p> <p>Eles não colocam na nossa carteira de trabalho professores, eles colocam educadora. Então, quando você vai tentar um concurso, um contrato, você não consegue, porque você não tem tempo, você pode ficar lá 10 anos e quando você vai (não entendi) quando você vai ver, você não tem nada, porque você é educadora. (Tânia, p. 28)</p> <p>Eu ouvi muito das cozinheiras: “mas não é possível que você vai permanecer aqui, você já não tem a Pedagogia? O que que você tá fazendo aqui ainda? Você é doida, que não sei o que”. Eu falei assim: “ eu vou ficar aqui até o dia que eu achar que devo. Ou se eu me propor a outra oportunidade eu vou sair, falei. “Gente, ela vai ficar”. E falou muito tempo comigo. (Ana, p. 34)</p> <p>Você já vê o preconceito desde o momento que você escolhe fazer Pedagogia porque as pessoas falam: “nossa, você vai fazer Pedagogia, você vai ganhar pouco, você vai, realmente, trocar fraldas”. Você vai fazer o que? E quando você fala: não, eu fiz Pedagogia, muitas pessoas associam à escola (Tânia, p. 14)</p> <p>Os pais não veem essa diferença porque andar por andar, mesmo que seja assim: “ah, eu ensinei a comer, eu ensinei a pegar na colher direito, eu ensinei ele a resolver um conflito”, para os pais isso não é o suficiente. E tem esse preconceito de todos os lados, então eu acho que as universidades no geral pecam muito nesse aspecto. (Tânia, p. 14)</p> <p>Eles não enxergam isso. Então eu saí da creche, Duda, porque eu não enxerguei uma perspectiva nenhuma pra minha vida. E aí eu quis buscar novos horizontes, porque eu fiz pós, já terminei minha pós. (Julieta, p. 32)</p>	<p>20. Desvalorização da profissão docente da creche – contexto social, político, econômico</p>
<p>21. Então eu vejo que essas pessoas desmotivadas, e se vocês fizerem uma pesquisa, vocês vão ver que são pessoas com esse perfil, pessoas que... muitas têm só o magistério, outras tem Pedagogia e que simplesmente Tá ótimo! “Eu tô ganhando o meu salário, tá ótimo, tá dando pra sustentar”. A verdade é essa: “tô sustentando a minha casa, é... Não corro o risco de ser mandada embora, então vamo levando”. É aquele termo: “empurrando com a barriga”. (Julieta, p. 31)</p>	<p>21. Desmotivação: acomodação/ conformismo /falta de perspectiva de crescimento profissional na creche</p>

Não tem perspectiva, porque se tivesse perspectiva ou se tivesse uma rotatividade maior ‘ah hoje eu sou educadora, amanhã já sou outra coisa, outra coisa, então assim, há uma rotatividade nas funções, então isso motiva a gente. É tão legal quando trocam a gente de função e a gente vê que foi valorizado, que a gente vai desempenhar um novo papel, uma nova prática com outras perspectivas e isso não acontece. (Julieta, p. 32)

Mas elas estão acomodadas porque elas não têm perspectiva. (Julieta, p. 33)

Então assim, meio que a gente quer que esses desmotivados vão pra frente: “vamo gente, vamo pra frente, vamo mudar essa perspectiva!” Mas de que forma que elas vão mudar essa perspectiva se eles não são valorizados? (Julieta, p. 32)

Você se vê diante de profissionais que te desmotivam sim, e aí cai nessa questão de que ninguém te vê ali como profissional, porque você não tem base pra lidar com eles. Os que já estão há muitos anos te desanimam e a maioria não fazem realmente muita coisa, muita diferença. (Tânia, p. 14)

Então assim, é um meio termo que são culpados por estarem desmotivados. Ao mesmo tempo que não são culpados. É a perspectiva que eles escolheram pra eles. Eu saí da creche justamente, somente, por esse motivo, porque eu amava aquele lugar, eu amava as crianças, eu amava o meu trabalho. (Julieta, p. 32)

Hoje, o profissional que está na creche como educadora, por exemplo, a Patrícia, se ela fosse pra uma creche hoje terminando o doutorado dela é a mesma coisa... Como especialização, pedagogia só, não faz diferença, não há valorização...Então, eu saí da creche porque eu não enxerguei uma perspectiva nenhuma pra minha vida. E aí eu quis buscar novos horizontes, porque eu fiz pós, já terminei minha pós. Eu fui pra prefeitura, eu não sou concursada. Então, eu não tenho direito, mas quem é concursado vai tendo uma certa valorização. (Julieta, p. 32)

E a questão do salário também, porque desmotiva muito, porque aí você fala “poxa, eu estudei quatro anos, eu paguei, me formei, eu estou me especializando ainda, tô fazendo uma pós, tô buscando mais”, mas aí vem uma pessoa do serviços gerais que, não desmerecendo os serviços gerais, mas que às vezes tem só o ensino médio e ganha 100 a menos que eu, aí 100 reais a menos, mas ela ainda tem o auxílio-família pra quem tem filho, ela ainda tem uma insalubridade ali, ela ganha mais do que você. (Tânia, p. 28)

22. Você trabalha porque gosta e porque você se formou pra aquilo, mas pra você se dispor a ficar naquele local ali por muito tempo, você tem que entender que você vai ficar aí, isso dizendo hoje, pode ser que amanhã seja um outro pensamento, mas eu tô dizendo até hoje, você tem que entender que você vai tá ali sem perspectiva nenhuma de crescimento. (Julieta, p. 31)

22. Creche como lugar de passagem

APÊNDICE E – Indicadores e núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Creche: primeiro ingresso docente ao mercado de trabalho • Invisibilidade do bebê, da creche, da (o) profissional da creche /despreparo para a profissão • Prioridade dos conhecimentos e práticas voltados para a pré-escola • Disciplinas/módulo específicos de Educação Infantil/despreparo das (os) formadoras (es) • Reconhecimento e valorização dos saberes da disciplina de Psicologia • Teoria X prática: necessidade de articulação • Estágio na creche • Estágio obrigatório sem acompanhamento • Reformulação do curso de Pedagogia 	<p>1. Formação da professora da creche nos cursos de Pedagogia</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da Educação Infantil no curso de Pedagogia • Cuidar-educar • Concepção de bebê e de criança • Desenvolvimento infantil • Rotina na creche • Relação adulto-bebê-criança/seriedade do trabalho/responsabilidade • Relação com as famílias 	<p>2. Saberes e fazeres da professora no cotidiano da creche</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Professora maternal/maternagem • Professora/ Educadora • Reconhecimento da identidade docente na creche e valorização da profissão • Desvalorização da profissão docente da creche – contexto social, político, econômico • Desmotivação: acomodação/ conformismo /falta de perspectiva de crescimento profissional na creche • Creche como lugar de passagem 	<p>3. Condições identitárias e materiais da docência na/da creche</p>

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 2.319.837

Ausência	TCE_F_Professores.doc	06/10/2017 14:06:42	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
TCE F / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_Coordenadores.doc	06/10/2017 14:06:32	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/10/2017 14:06:09	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
Projeto Detalhado / Prochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado.docx	23/08/2017 13:36:48	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Decla_Infra.pdf	23/08/2017 13:27:17	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
Outros	siglopatricia.jpg	06/08/2017 14:23:32	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas.docx	17/05/2017 10:35:18	PATRICIA MARIA REIS CESTARO	Aceito

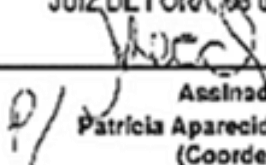
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 08 de Outubro de 2017


Assinado por:
Patrícia Aparecida Fontes Vieira
(Coordenador)

Comitê de Ética em Pesquisa
com Seres Humanos
CEP/UFJF

Endereço: JOSE LOURENCO KEMER S/N
Bairro: SÃO PETERO CEP: 36.038-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1162-3788 E-mail: cep.pesquisa@ufjf.edu.br

ANEXO B – Plano de Ensino– Disciplina – Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil

CURSO: Pedagogia

SÉRIE: 1º semestre

DISCIPLINA: Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 1,5 Horas/aula

CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 30 Horas/aula

I- EMENTA

O reconhecimento histórico da Infância e a organização das instituições de Educação Infantil. Planejamento, registro e avaliação da Educação Infantil. Fundamentos e métodos da Educação Infantil. O trabalho docente na instituição de Educação Infantil. O fazer do professor em Educação Infantil: uma perspectiva de pesquisa, ensino, reflexão e crítica.

II – OBJETIVOS GERAIS

Compreender que a trajetória histórico-filosófica do conceito de infância influencia diretamente a trajetória da Educação Infantil. Dominar princípios teórico-metodológicos das áreas de conhecimento que se constituam objeto da prática docente na Educação Infantil. Compreender o processo de construção do conhecimento nas crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos como inserido no seu contexto social e cultural.

III – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (1) Comparar e estabelecer relações entre os períodos históricos e as funções assumidas pelas instituições de Educação Infantil.
- (2) Perceber o significado da intervenção educacional nessa etapa da educação básica, desde os primeiros anos de vida, como voltada para uma formação para a cidadania.
- (2) Reconhecer e refletir sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas áreas de conhecimento do currículo da Educação Infantil com vistas à ampliação da aprendizagem das crianças.
- (3) Discutir sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil e a necessidade de sua adequação aos diversos contextos socioculturais das crianças.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I - EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO E ATUAIS ORIENTAÇÕES

- 1.1 História social da infância.
- 1.2 Educação Infantil: contexto histórico e seus precursores.
- 1.3 A formação de professores e sua relação com as funções e objetivos das instituições de Educação Infantil
- 1.4 A Educação Infantil: atuais orientações.

Unidade II - ASPECTOS QUE EMBASAM O PLANEJAMENTO E A AÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 2.1 A criança e sua formação pessoal e social
- 2.2 O currículo e as áreas de conhecimento de mundo - As linguagens expressivas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita.
- 2.3 O currículo e as áreas de conhecimento de mundo – o eixo de Natureza e Sociedade.
- 2.4 O currículo e as áreas de conhecimento de mundo – o eixo de Matemática.

V - ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Aulas expositivas, debates, relatos de experiências, leituras e discussão de textos;
- Atividade de pesquisa, elaboração e apresentação de seminários pelos discentes, com acompanhamento e interferência do professor.
- Projeção de vídeos para análise e reflexão;

VI – AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com as normas regimentais e critérios específicos da disciplina. O processo formal de avaliação do aprendizado compreende duas avaliações bimestrais denominadas NP1 e NP2. Cada uma delas deve conter 10 questões objetivas valendo 0,6 cada, totalizando 6,0 pontos e duas questões discursivas com resposta de cunho dissertativo-argumentativo valendo até 2,0 pontos cada. Os conteúdos para cada avaliação correspondem aqueles especificados no cronograma de aulas. Serão respeitados os critérios de aprovação definidos pela Universidade e explicitados no manual acadêmico.

VII - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (3 volumes)

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em junho/2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2010.

COMPLEMENTAR:

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/446/1/01d14t03.pdf> (Acesso em Junho/2016).

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA. Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em Junho/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2013.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOBBI, Marcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. In: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em Junho/2016)

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. In: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em junho/2016).

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.** In Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6669-ascriancaseoconhecimentomatematico&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em Junho/2016).

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil - Enfrentando o desafio.** Porto Alegre: ARTMED. 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/361/3/D14_Caderno.pdf (p. 109-120). (Acesso em junho/2016).

NONO, Maévi Anabel. **Avaliação na Educação Infantil: Legislação e Pesquisas.** Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/298/1/01d13t09.pdf> (Acesso em Junho/2016).

_____. **Identidade e Autonomia na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/293/1/01d13t04.pdf> (Acesso em Junho/2016).

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.) **A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil.** 5a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em Junho/2016).

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** In: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em:**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 (Acesso em Junho/2016).

OSTETO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis.** Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> (Acesso em Junho/2016).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO C – Plano de Ensino – Disciplina Jogos e Brinquedos na Infância

CURSO: Pedagogia

SÉRIE: 1º semestre

DISCIPLINA: Jogos e Brinquedos na Infância

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 03 horas/aula

CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 horas/aula

I- EMENTA

Estudo das teorias sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira para a compreensão do processo de construção do conhecimento pela criança na faixa etária de 0 a 10 anos de idade, bem como a atuação de espaços lúdicos para o desenvolvimento integral do educando. Discussão do valor educativo do jogo na educação infantil e séries iniciais.

II- OBJETIVOS GERAIS

- Compreender princípios teórico-metodológicos relacionados ao jogo, brinquedo e o brincar oportunizando atividades lúdicas como recursos pedagógicos nas instituições de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
- Possibilitar a compreensão ampla e consistente da importância do jogo, do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos e a atividade lúdica como norteadora da prática pedagógica na educação.

III- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer relações entre as teorias pedagógicas e as concepções sobre o jogo reconhecendo a necessidade de uma futura atuação profissional baseada no lúdico.
- Conhecer o processo de construção do conhecimento do educando inserido no seu contexto social e cultural através das concepções relacionadas ao brincar e o jogar e introduzindo-as no exercício da profissão.
- Vivenciar situações práticas de jogos e brincadeiras relacionadas à cultura brasileira, bem como a organização e montagem de espaços lúdicos como a Brinquedoteca.

IV- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I

1.1-HISTÓRIA CULTURAL DO JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

1.1.1- O brinquedo artesanal

1.1.2- Brinquedos e Brincadeiras para crianças pequenas (CRECHE)

1.2.3 – O brincar nas diferentes culturas

1. 2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE JOGO E BRINCADEIRA

1.2.1- Froebel, Dewey, Brunner e Piaget

1. 3- USOS, COSTUMES E BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

1. 4- AS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

UNIDADE II

2.1- A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA

2.2-O JOGO E A EDUCAÇÃO

UNIDADE III

3.1- OS PROJETOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO

3. 2. ESPAÇOS LÚDICOS- A BRNQUEDOTECA

IV- ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Aulas teóricas: exposições orais com apoio de textos, vídeos e pesquisas.

Aulas práticas: Construções de jogos, livros vivos, caixas que contam um conto brinquedos e sua aplicação. O material confeccionado pelo aluno será acrescentado ao acervo do laboratório de Brinquedos Pedagógicos do campus.

VI- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e Companhia. São Paulo: 2004.

GOLDSCHMIED, Elinor & JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre, Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M.(Org.). Jogo, Brinquedo e a Educação. São Paulo: 1999.

• COMPLEMENTAR

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BANDIOLI, ANNA & Mantovani, Suzanna- Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos-uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1988.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. A infância e as brincadeiras nas diferentes culturas. In: <http://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/OMEP%20-%20Campo%20Grande.pdf>.

Silva. Jr., Hédio Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial /. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) O Brincar e suas teorias. São Paulo. Pioneira, 2002.

SANTOS, Santa Marli P. dos(org.) . Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos. Editora Vozes, 1997.

RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Célia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. Editora Ática série Educação- 2007.

REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na escola- Atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2007.

ANEXO D – Plano de Ensino – Disciplina - Orientação em Práticas e Projetos na Infância (OPPI)

CURSO: Pedagogia

SÉRIE: 2º período

DISCIPLINA: Orientação em Práticas e Projetos na Infância - OPPI

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 03 horas

CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 horas

I- EMENTA

A profissão docente e os desafios da Educação Infantil. Competências e habilidades requeridas para o ato pedagógico. A organização da dinâmica da prática pedagógica na educação infantil. As relações entre sociedade/educação/escola. A atuação profissional do pedagogo na formação e aprendizagem da criança.

II- OBJETIVOS GERAIS: Competências Básicas

- Dominar princípios teórico-metodológicos das áreas de conhecimento que se constituam objeto de sua prática pedagógica.
- Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto social e cultural.
- Produzir opinião crítica dos estágios realizados com o embasamento teórico adquirido durante o curso.

III- OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Habilidades

- 1- Identificar características do desenvolvimento infantil para uma melhor atuação profissional.
- 2- Reconhecer a necessidade em elaborar o planejamento pedagógico para a ação educativa.
- 3- Identificar procedimentos necessários à futura atuação profissional.
- 4- Selecionar programas e atividades curriculares próprias à faixa etária.

IV- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

- 1 - O estágio supervisionado e a formação docente
- 2 - A adaptação da criança à escola
- 3 – Cuidar e educar
- 4 - A relação da educação infantil com o ensino fundamental e a avaliação da aprendizagem

Unidade II

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

- 1 - A organização do espaço e tempo
- 2- Interação e aprendizagem

Unidade III

O PLANEJAMENTO E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- O Planejamento na educação Infantil
 - 1.1 - A intencionalidade pedagógica no planejamento
 - 1.2 - Os projetos como proposta de trabalho construtivista em Educação Infantil - especificidades do trabalho de acordo com a faixa etária (0 a 3 e 4 a 5 anos de idade).
- 2- O trabalho com projetos na Educação Infantil.

V- ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Leitura e discussões de textos relativos a experiências de estágios, trabalhos e seminários, nos quais os alunos possam estabelecer relações entre a teoria e a prática de uma escola de Educação Infantil.
- Aulas teóricas: com exposições orais e atendimento individual para a elaboração do relatório de estágio com debates e mesa redonda, nos quais cada aluno expõe a sua experiência no estágio.

VI- AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com as normas regimentais e critérios específicos da disciplina. O processo formal de avaliação do aprendizado compreende duas avaliações bimestrais denominadas NP1 e NP2. Cada uma delas deve conter 10 questões objetivas valendo 0,6 cada, totalizando 6,0 pontos e uma questão discursiva com resposta de cunho dissertativo-argumentativo valendo até 4 pontos. Os conteúdos para cada avaliação correspondem aqueles especificados no cronograma de aulas. Serão respeitados os critérios de aprovação definidos pela Universidade e explicitados no manual acadêmico.

VII- BIBLIOGRAFIA

• BÁSICA

BARBOSA, Maria Carmen S. HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

MELO, Rodrigo Macedo de. **A rotina e a organização espacial na instituição de educação infantil como meio auxiliar do processo de desenvolvimento da primeira infância**. In Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano V - Número 10 - Julho de 2007 - Periódicos Semestral. Disponível em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/asemf8UWqZYb7Tt_2013-6-28-15-16-21.pdf. Acesso em dezembro/2015.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

• COMPLEMENTAR

BARBOSA, Maria C. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. In Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em dezembro/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HELM, Judy Harris. **Como Aprofundar o trabalho com projetos**. In Revista Pátio no 22 jan. 2010. Disponível em http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/trabalho_com_projetos.html. Acesso em dezembro/2015.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons e aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2004.

KINNEY, Linda. WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças - Educação Infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

MARANHÃO, Damaris G. **Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde**. In Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6677-saudeebemestardascricancas&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em dezembro/2015.

NONO, Maévi Anabel. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil** – Pesquisas e Práticas. Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos / Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Vol. 2. Disponível <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso em dezembro/2015.

OLIVEIRA, Zilma de M R de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais** In Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em dezembro/2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos na Educação infantil**. 9a ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PAIGE-SMITH, Alice. CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

SOUZA, Gisele. **Educação da Infância - estar junto sem ser igual - conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a03.pdf>. Acesso em dezembro/ 2015.

ANEXO E – Plano de Ensino – Disciplina - Projeto e Prática de Ação Pedagógica

CURSO: Pedagogia

SÉRIE: 3º semestre

DISCIPLINA: Projeto e Prática de Ação Pedagógica

CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 100 horas

I- EMENTA

Inserção na realidade da educação infantil. Fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação. As correntes pedagógicas da educação infantil e a profissionalização docente no contexto da atualidade. Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Conteúdos e métodos nas propostas curriculares infantis. Seleção dos conteúdos, metodologia do trabalho, organização do espaço e tempo. A rotina e as atividades para crianças de 0 a 5 anos: a brincadeira, corpo e movimento, artes, histórias e recreação. Construção de projeto de intervenção a partir da realidade observada em escolas de educação infantil.

II- OBJETIVO GERAL: competências básicas

Espera-se que ao final desta disciplina o aluno seja capaz de:

- Conhecer a realidade de instituições de educação infantil, construindo um projeto de pesquisa e prática pedagógica que articule demandas da formação de pedagogos e pedagogas e das unidades escolares (campos de estágio).

III- OBJETIVOS ESPECÍFICOS: HABILIDADES

- Discutir a relação pesquisa e prática pedagógica, suas implicações políticas e perspectivas para a formação e a prática docente;
- Identificar os fundamentos teórico-metodológicos da Pesquisa e Prática Pedagógica com vistas à construção e execução de um projeto de pesquisa e/ou docência;
- Interpretar a realidade educacional em diferentes instituições de ensino infantil;
- Elaborar projeto de pesquisa e/ou projeto de trabalho/intervenção, articulando as demandas da instituição e as da formação.
- Interpretar o conceito de infância, refletindo sobre a organização dos tempos, espaços e saberes nos contextos de educação infantil e anos iniciais.
- Elaborar um projeto de pesquisa e/ou docência

IV- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação
- O projeto de pesquisa: delimitando tema, objeto, questões.
- Métodos, procedimentos de pesquisa e produção de conhecimento.
- Perspectivas metodológicas na produção de conhecimento em educação
- A relação pesquisa, formação e prática docente.
- O campo de estágio: configurações e demandas
- Inserção na realidade educacional formal com ênfase na educação infantil
- A infância: revisitando conceitos
- A educação infantil

V- ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Aulas expositiva 2---dialogadas e/ou envolvendo atividades práticas.
- Leitura e discussão de textos.
- Estudo dirigido realizado em sala de aula ou extraclasse (individual ou em grupo).
- Apresentação de oficinas e seminários.
- Tematização da prática por meio de projeção e análise de vídeos.

VI- AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com as normas regimentais e critérios específicos da disciplina. O processo formal de avaliação dessa disciplina compreende a participação das atividades orientadas, o estudo do meio,

apresentação e entrega do projeto final. As médias bimestrais poderão ser compostas por notas de provas, trabalhos, seminários e participação em sala de aula que possibilitem a apuração das competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso. A avaliação do aprendizado deve ser realizada em todos os momentos, em cada atividade intra e extraclasse, privilegiando a formação integral do aluno. Serão respeitados os critérios de aprovação definidos pela Universidade e explicitados no manual acadêmico.

VII- BIBLIOGRAFIA

• BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2010.

• COMPLEMENTAR

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar**. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 34, n. 3, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022008000300010.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602009000300014.

ANEXO F – Plano de Ensino – Disciplina - Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital

CURSO: Pedagogia

SÉRIE: 6o Período

DISCIPLINA: Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 3 horas

CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60 horas

I- EMENTA

Principais fenômenos e processos do desenvolvimento humano do período pré-natal à velhice, concebidos de forma integrada (físico/motor, cognitivo, psicossocial) e dos processos de perdas, separações, morte e luto, em diferentes contextos sócio-históricos e culturais.

II- OBJETIVOS GERAIS

- Reconhecimento e compreensão dos pressupostos epistemológicos relativos ao processo de desenvolvimento humano.
- Identificação e compreensão dos fenômenos e processos psicológicos do desenvolvimento humano, ao longo do ciclo vital nas suas interfaces: biológica, cognitiva e psicossocial e nos diferentes contextos sócio-históricos e culturais em que se inserem.
- Reconhecimento e compreensão dos processos de separações, perdas, morte e luto em todas as fases do ciclo vital e suas implicações psicossociais.

III- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tais competências serão desenvolvidas a partir das seguintes habilidades:

- Identificar e caracterizar relações entre contextos e processos psicológicos/comportamentais nas diferentes fases de desenvolvimento humano.
- Identificar, descrever e explicar os processos de mudanças biológicas e psicossociais ocorridos na infância, adolescência, vida adulta e velhice.
- Identificar e descrever os processos de separações, perdas, aquisições e os processos de luto envolvidos na infância, adolescência, idade adulta e velhice.
- Levantar informações a partir da observação de processos de desenvolvimento, para análise, descrição e interpretação, através do referencial teórico, estabelecendo relações entre os dados coletados e os processos psicológicos subjacentes.
- Localizar informações bibliográficas em bases de dados, livros, periódicos e manuais técnicos através dos meios convencionais e de sítios na Internet.
- Articular o conhecimento científico à realidade brasileira e mundial.

IV- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

- 1- A família: histórico e importância na formação da pessoa
- 2- As Influências pré e perinatais no desenvolvimento.
- 3- A Primeira Infância (0 _ 2 anos)
Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.
- 4- A Segunda Infância (2 – 6 anos)
Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.
- 5- A Terceira Infância (6 – 12 anos)
Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

Unidade II

- 1- A Puberdade e Adolescência (12 – 20 anos)
Mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.
- 2- O Adulto-Jovem (20 – 40 anos)
Mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.
- 3- A Meia-Idade (40 – 65 anos)
Mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.

4- A Velhice (a partir dos 65 anos)

Mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.

5- A Morte: visão histórica, social e cultural.

A morte nas diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Morte, Separação, Perdas e o Processo de Luto.

V- ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Aulas expositivas com incentivo à participação dos alunos no questionamento e nas discussões.
- Discussões pautadas em situações-problema.
- Discussões em grupo atrelando exercícios aos textos da bibliografia básica e complementar.
- Realização de exercícios individuais e em grupos, pautados em questões emergentes relacionadas ao mundo contemporâneo em diferentes contextos sócio-históricos e culturais.
- Projeção de filmes e documentários.
- Observações de crianças em escolas, creches ou outros contextos sociais, para conhecimento, análise e reflexão sobre os processos de desenvolvimento.
- Entrevistas com pessoas nas faixas etárias da adolescência, adulto-jovem, meia-idade e velhice, para conhecimento, análise e reflexão dos processos de desenvolvimento.
- Elaboração e apresentação de seminários sobre os trabalhos de observação e as entrevistas.

VI- AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com as normas regimentais e critérios específicos da disciplina. O processo formal de avaliação do aprendizado compreende duas avaliações bimestrais (NP1 e NP2), que devem conter 40% questões objetivas e 60% dissertativas. As médias bimestrais poderão ser compostas por notas de provas, trabalhos, seminários e participação em sala de aula que possibilitem a apuração das competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso. A avaliação do aprendizado deve ser realizada em todos os momentos, em cada atividade intra e extraclasse, privilegiando a formação integral do aluno. Serão respeitados os critérios de aprovação definidos pela Universidade e explicitados no manual acadêmico.

VII- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOYD, D. A Criança em Crescimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRIFFA, M. C. Chaves para a psicologia do desenvolvimento. Tomo 2. 8ª ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

KOVÁCS, M. J. A Morte e o Desenvolvimento Humano. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

• COMPLEMENTAR

DELL'AGLIO, D. D. & Koller, S. H. (Orgs). Adolescência e Juventude – Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GRIFFA, M. C. Chaves para a psicologia do desenvolvimento. Tomo 1. São Paulo: Paulinas, 2011.

MOURA, M. L. S. (org.) O Bebê do século XXI e a psicologia em Desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PAPALIA, D. E. Desenvolvimento Humano. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013

PERIÓDICOS

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. In Psicologia Escolar e Educacional, jun. 2007, vol.11, no.1, p.63-76.

BROCHSZTAIN, C. O susto ao espelho. In Revista Kairós: gerontologia / Núcleo de Estudos e Pesquisa do Envelhecimento - PUC-SP. Ano I, n. 1- 1988 - São Paulo: EDUC.

FÉRES-CARNEIRO, T. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. In Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.11, n.2, Porto Alegre, 1998.

MORI, M. E. E.; COELHO, V. L. D. Mulheres de Corpo e Alma: Aspectos Biopsicossociais da Meia-Idade Feminina In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.177-187.

BASE DE DADOS

MOURA, M. L. S. (org.) - Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2004, 9(3), 421-429 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a04v09n3.pdf>

THOMAZ, Ana Claire Pimenteira *et al.*, Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

BARRETO, M. L. F. Admirável Mundo Velho: Velhice, Fantasia e Realidade Social, 1a ed. São Paulo: Ática, 1992. Disponível em: http://www.faac.unesp.br/pesquisa/idosomidia_antigo/docs/aline/admiravelmv.pdf

VIII- ANEXOS

- Primeiro bimestre
 - Procedimentos do Trabalho de Observação
 - Carta de Apresentação
 - Termo de Consentimento
- Segundo bimestre
 - Orientação para as Entrevistas
 - Roteiro da Entrevista
 - Carta de Apresentação
 - Termo de Consentimento
 - Recursos (sugestões de obras, artigos, filmes, documentários, dados estatísticos, etc.)

ANEXO G – Disciplina: Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino nas Creches e Educação Infantil

Disciplina:	CON, METOD. E PRÁT. DO ENS. NAS CREC. E EDU. INF.
Período:	3 PERIODO
Carga horária:	72 HORAS
Descrição (ementário):	A construção do conceito de infância. História do atendimento à criança no Brasil: assistencialismo e educação. Políticas educacionais para crianças de 0 a 5 anos. Princípios educativos da creche: o cuidar e o educar. Bases para a elaboração da proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. O brincar como atividade fundamental. A organização do tempo e do espaço no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Letramento: ambiente alfabetizador. Educação Moral e Afetiva na infância. A integração escola, família e comunidade no desenvolvimento saudável das crianças.
Conteúdos programáticos:	<p>Unidade I - A história do conceito de infância e da educação infantil no Brasil e os seus princípios educativos</p> <p>1.1 História social do conceito de infância</p> <p>1.2 A mulher, a criança e o surgimento da creche no Brasil.</p> <p>1.3 Políticas educacionais para crianças de 0 a 5 anos.</p> <p>1.4 O cuidar e o educar no cotidiano do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.</p> <p>1.5 O perfil do educador e da educadora responsável pelo trabalho na creche.</p> <p>Unidade II - A elaboração da proposta pedagógica para o trabalho na creche</p> <p>2.1 O brincar como atividade principal da infância.</p> <p>2.2 Os caminhos possíveis para a elaboração de uma proposta pedagógica: diferentes realidades, novos desafios.</p> <p>2.3 A criança de 0 a 5 anos e as múltiplas linguagens</p> <p>2.4 A organização do tempo e do espaço - a “rotina” e as atividades de trabalho no ambiente de educação infantil.</p> <p>Unidade III - Os educadores e educadoras e os seus instrumentos de trabalho</p> <p>3.1 A anamnese</p> <p>3.2 A observação</p> <p>3.3 O diário</p> <p>3.4 O planejamento</p> <p>3.5 Letramento: ambiente alfabetizador</p> <p>3.6 Educação Moral e Afetiva na infância - roda de conversa</p> <p>3.7 As reuniões pedagógicas/ a formação em serviço dos educadores.</p> <p>3.8 Reuniões com pais e a aproximação com a família e a comunidade.</p>
Bibliografia básica:	<p>FORTUNATI, Aldo. Famílias (crianças e pais) e serviços. In A educação infantil como projeto da comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.</p> <p>GARCIA, Regina Leite e Filho, Aristeo Leite. Em defesa da educação infantil. RJ. DP&A, 2001.</p> <p>MOYLES, Janet. Fundamentos da Educação Infantil - enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p>

Bibliografia complementar:	<p>BONDIOLI, Anna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p> <p>OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A parceira com a família na educação da criança. In Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>PHILIPPE, Ariés. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978</p>
-----------------------------------	--

ANEXO H – Disciplina - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil

Disciplina:	PRÁT.DE ENS. E ESTÁG. SUP. EM DOCÊN.EDU. INFANTIL
Período:	4 PERIODO
Carga horária:	102 HORAS
Descrição (ementário):	A contribuição do campo de estágio para o olhar pesquisador do aluno. A ação docente observação-atuação numa perspectiva crítico-reflexiva. Aspectos fundamentais na produção e organização de relatório. Competências e habilidades necessárias à formação de professores para a educação infantil. Elaboração de um projeto de atuação pedagógica com crianças de educação infantil baseado nas múltiplas linguagens da infância. Relato da experiência docente baseado na auto-observação e na valorização da fala das crianças durante as atividades.
Conteúdos programáticos:	<p>Unidade I – A construção de um olhar pesquisador: a observação do cotidiano nas instituições de educação infantil</p> <p>1.1 A escolha do lugar para a pesquisa-estágio;</p> <p>1.2 A construção do olhar pesquisador do educador e da educadora responsável pelo trabalho na creche e instituições de educação infantil;</p> <p>1.3 O cuidar e o educar no cotidiano do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos;</p> <p>1.4 O caderno de campo e as relações observador-observado;</p> <p>1.5 A percepção do tempo e do espaço - a “rotina” e as atividades de trabalho no ambiente de educação infantil em suas varias faces: instrumentos de liberdade ou prisão para crianças.</p> <p>Unidade II - A elaboração da proposta pedagógica: pedagogia de projetos</p> <p>2.1 A criança de 0 a 5 anos e as múltiplas linguagens: corpo-movimento, música, jogos e brincadeiras, dramatização e contação de histórias.</p> <p>2.2 Os caminhos possíveis para a elaboração de uma proposta pedagógica, diferentes realidades, novos desafios e as diferentes áreas: língua escrita, matemática, ciências e artes.</p> <p>2.3 Organização de atividades significativas.</p> <p>Unidade III – Vivendo o cotidiano – o relato da prática e autoavaliação crítica</p> <p>3.1 Respeito ao ritmo de cada criança – a compreensão das especificidades de cada faixa-etária e de suas experiências culturais</p> <p>3.2 A auto-observação: percepção de suas próprias ações pedagógicas partindo dos referenciais teóricos estudados.</p> <p>3.3 Troca de experiências cotidianas: dificuldades e sucessos</p> <p>3.4 Projeto Político Pedagógico</p> <p>3.5 Elaboração de relatório contemplando as ações propostas, as relações estabelecidas, as dificuldades encontradas e, sobretudo, as considerações pessoais sobre a realidade observada e a experiência vivida no estágio.</p>
Bibliografia básica:	<p>CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria de Pessoa de (Org.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005</p> <p>BARBOSA, Maria Carmen e HORN, Maria da Graça de Souza. Projetos pedagógicos na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> <p>OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002</p>

Bibliografia complementar:

CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Bom professor e sua prática. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ANEXO I – Disciplina - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Ementa

Desenvolvimento Humano: Teorias e Etapas. Perspectivas Contemporâneas de Aprendizagem: . Demandas de intervenção na prática pedagógica: Principais Transtornos de Aprendizagem.

Conteúdos

UNIDADE I - Desenvolvimento Humano: Teorias e Etapas.

- 1.1 - Questões Teóricas Básicas;
- 1.2 - Perspectivas Teóricas;
- 1.3 - O Desenvolvimento ao Longo da Vida.

UNIDADE II - Perspectivas Contemporâneas de Aprendizagem.

- 2.1 - A aprendizagem Significativa e a Teoria da Assimilação;
- 2.2 - Inteligências e Capacidade de Aprendizagem.

UNIDADE III - Demandas de intervenção na prática pedagógica: Principais Transtornos de Aprendizagem.

- 3.1 - Transtornos de Linguagem;
- 3.2 - Transtorno da Habilidade em Matemática: Discalculia;
- 3.3 - Transtorno da Memória;
- 3.4 - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: TDAH.

UNIDADE IV

4.1 OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE DESENVOLVIMENTO

- 4.1.1 Desenvolvimento Biossocial
- 4.1.2 Desenvolvimento Cognitivo
- 4.1.3 Desenvolvimento Psicossocial

4.2 A CRIANÇA DE DOIS A SEIS ANOS

- 4.2.1 Desenvolvimento Biossocial
- 4.2.2 Desenvolvimento Cognitivo
- 4.2.3 Desenvolvimento Psicossocial

4.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SETE AOS ONZE ANOS - PARTE I

- 4.3.1 Desenvolvimento Biossocial
- 4.3.2 Distúrbios de Aprendizagem
- 4.3.3 – Dislexia
- 4.3.4 – Discalculia
- 4.3.5 - Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH)

4.4 DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SETE AOS ONZE ANOS - PARTE II

- 4.4.1 Desenvolvimento Cognitivo - Estágio das Operações Concretas
- 4.4.2 Desenvolvimento Psicossocial - Aprendizagem e Educação Escolar

4.5 DESENVOLVIMENTO BÍOSSOCIAL NA ADOLESCÊNCIA

- 4.5.1 Período das Operações Formais
- 4.5.2 O Corpo em Transformação
- 4.5.3 Álcool e Drogas

4.6 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL

- 4.6.1 Raciocínio Hipotético-Dedutivo
- 4.6.2 Construção da Identidade, o Papel da Família e do Grupo de Amigos.
- 4.6.3 O Adolescente e a Violação da Lei
- 4.6.4 O desenvolvimento ao longo da vida: adultos e idosos

- 2. Obter grau igual ou superior a 4,0 em, pelo menos, duas das três avaliações.

3. Frequentar, no mínimo, 75% das aulas ministradas.

Bibliografia Básica

CARRARO, Patrícia. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Rio de Janeiro: SESES, 2015. 136 p.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. São Paulo: Artmed / Bookman, 2006

MARCHESI, Álvaro; COLL, César e Palácios, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2 ed. São Paulo: Artmed/ Bookman, 2004.

OHLWEILER, Lygia; ROTTA, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**. São Paulo: Artmed / Bookman, 2006

Bibliografia Complementar

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

DOLTO, Françoise. **Etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. São Paulo: Artmed / Bookman, 2006.

ANEXO J – Módulo X – Processo Educativo: Corpo, Identidade, Ludicidade

MÓDULO X – PROCESSO EDUCATIVO: CORPO, IDENTIDADE, LUDICIDADE	Período 3º
Temas: Corporeidade e ludicidade Educação Infantil	Carga horária: 100 horas-aula
Ementa: Educação da infância: aspectos teóricos, históricos, sociais, políticos e legais. O binômio cuidar e educar; a organização do tempo, do espaço, dos conteúdos, orientações e avaliação na educação das crianças de 0 a 5 anos. Referenciais Curriculares Nacionais e de qualidade para a educação infantil. A educação e o corpo em movimento na infância. Vivência corporal em relação ao próprio corpo, ao corpo do outro e ao corpo social. Jogos e brincadeiras nas suas diferentes manifestações culturais no contexto educacional. Corporeidade e o lúdico. O professor de educação infantil, identidade e corporeidade.	
Bibliografia Básica: FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 1999. FREIRE, Madalena. Paixão de conhecer o mundo. “Relatos de uma professora”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. GALLAHUE, David L. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. David L. Gallahue, John C. Ozmun; [trad. Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo]. – São Paulo: Phorte Editora, 2003. GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar e agir – corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1997. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.	

ANEXO K – Módulo XVIII – Linguagens: Aprendizagem Significativa, Construção e Avaliação do Conhecimento

<p align="center">MÓDULO XVIII- LINGUAGENS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO</p>	<p>Período: 4º</p>
<p>Temas: O ensino da Língua Portuguesa O ensino da Matemática Avaliação e aprendizagem Estatística aplicada à educação</p>	<p>Carga horária: 260 horas-aula</p>
<p>Ementa: Concepção de linguagem e língua materna. As linguagens verbal, gráfica e matemática: ensino e significado. Análise e reflexão linguística. Usos e funções das diferentes linguagens. Conceitos, conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino. Língua Portuguesa e Matemática (conteúdos e objetivos) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A avaliação e aprendizagem. As modalidades avaliativas. Avaliação e Indicadores Educacionais. Estatística e linguagem. Avaliação sistêmica e tratamento dos dados oficiais da educação brasileira.</p>	
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia de variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007</p> <p>BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1999.</p> <p>BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Matemática: Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Matemática. São Paulo: Ática, 2002</p> <p>FONSECA, Jairo Simon da. Estatística aplicada. 2 .ed. São Paulo: Atlas, 1995.</p> <p>KAMII, CONSTANCE. A criança e o número. 33 ed. São Paulo: Papyrus, 2005.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ed.- São Paulo: Cortez,2011.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>MARTINS, Gilberto de Andrade. Donaire. Princípios da estatística. 4 .ed. São Paulo: Atlas, 1990.</p>	
<p>Bibliografia Complementar:</p>	

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Pró-letramento, fascículo de matemática. Programa de Formação continuada – Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Pró-letramento, fascículo de Língua Portuguesa. Programa de Formação continuada – Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. A língua falada no ensino de português. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela (org.). Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e Alfabetização. Dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

FONSECA, Jairo Simon e MARTINS, Gilberto de Andrade. Curso de Estatística. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1996

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (org.) Introdução à Sociolinguística- o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROJO, Roxane (Org). A prática de Linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TOLEDO, Geraldo Luciano e OVALLE, Ivo Izidoro. Estatística básica. São Paulo; Atlas, 1995.

VIEIRA, Sônia. Princípios de Estatística. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANEXO L – Módulo XIII - Encontro de Orientação e Articulação Teoria/Prática

MÓDULO XIII – ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA	Período 3º
Tema: Encontros de orientação e articulação teórico-prática	Carga horária: 20 horas-aula
Ementa: Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.	
Bibliografia Básica: BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social. ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991 FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo. _____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008. LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.	
Bibliografia Complementar: LIBÂNEO. José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. MILANESI, Iron. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br >. Acesso em 12 de junho de 2008. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000. NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.	

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004.Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira &Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXO M – Módulos XIV, XIX, XX, XXIII, XXIV

MÓDULO XIV- ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	Período: 3º
Temas: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	Carga horária: 120 horas-aula no campo de estágio
Ementa: Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.	
Bibliografia Básica: BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social. ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo. _____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008. LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.	
Bibliografia Complementar: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br >. Acesso em 12 de junho de 2008. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000. NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998. PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.	

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004.Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira &Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**MÓDULO XIX – ENCONTRO DE
ORIENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO
TEORIA/PRÁTICA**

Período

4º

Temas:

Encontro de orientação e articulação teoria/prática

Carga horária:

20 horas-aula

Ementa:

Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.

Bibliografia Básica:

BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 200

Bibliografia Complementar:

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de junho de 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004.Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene(org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira &Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MÓDULO XX – ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	Período: 4º
Tema: Encontros de orientação e articulação teórico-prática	Carga horária: 120 horas-aula no campo de estágio
Ementa: Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional..	

Bibliografia Básica:

BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 200

Bibliografia Complementar:

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de junho de 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene(org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

<p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.</p> <p>VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.</p>	
<p>MÓDULO XXIII – ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA</p>	<p>Período: 5º</p>
<p>Tema: Encontros de orientação e articulação teórico-prática</p>	<p>Carga horária: 20 horas-aula</p>
<p>Ementa: Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.</p>	
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social.</p> <p>ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991</p> <p>FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo.</p> <p>_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p>	
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.</p> <p>MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de junho de 2008.</p> <p>NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000.</p>	

- NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____ (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004.Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.
- SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene(org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira &Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MÓDULO XXIV– ESTÁGIO SUPERVISIONADO III.	Período: 5º
Temas: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	Carga horária: 120 horas-aula no campo de estágio
Ementa: Articulação teoria e prática e a possibilidade de vivências na área de gestão e docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental compreendendo a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em contextos escolares ou não de educação. Práxis educacional.	
Bibliografia Básica: BRASIL. LEI Nº. 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social. ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.	

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan. - abr. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Bibliografia Complementar:

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MILANESI, Irton. A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de junho de 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Educação e Política no Limiar do Século XXI. SP, Cortez Editora, 2000.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERELLÓ, Jorge Solivellas. Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) ...[et al] . A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (org.) Saberes pedagógicos e atividades docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade Campinas, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene(org.). Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira &Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.