

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

Juliana Lima da Silva

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: COM A PALAVRA, AS
PROFESSORAS DA CRECHE

Juiz de Fora
2018

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

Juliana Lima da Silva

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: COM A PALAVRA, AS
PROFESSORAS DA CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora
2018

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

Silva , Juliana Lima da.

Formação inicial docente : com a palavra, as professoras da creche / Juliana Lima da Silva . -- 2018.

177 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

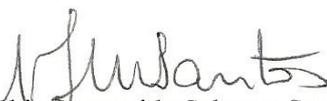
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação inicial. 2. Formação de professores. 3. Creche. 4. Pedagogia. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Título.

JULIANA LIMA DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA CRECHE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr(a). Núbria Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr(a). Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UERJ

Juiz de Fora, 06 de abril de 2018.

Os adultos passaram muitos anos nas escolas, seus olhos fizeram caminhadas infinitas pelos livros. Os seus olhos sabem muito, estão cheios.

Por isso, devem ver melhor.

Mas esse é, precisamente, o problema. Quando um balde está cheio de água, não é possível colocar mais água dentro dele.

Os olhos dos adultos são como balde cheio, como um espelho no qual se colocou uma infinidade de adesivos coloridos. O quadro ficou bonito.

Mas o espelho se foi. O espelho parou de ver, ficou cego.

Os olhos das crianças são baldes vazios. Vazios de saber. Prontos para ver. Querem ter tudo. Tudo cabe dentro deles. Minhocas, sementinhas, bichinhos, figuras, colheres, pentes, folhas, bolinhas, colares, botões – os olhos de Camila, minha neta, se encantam com as coisas. Para eles, tudo é fantástico, espantoso, maravilhoso, incrível, assombroso. Os olhos das crianças gozam da capacidade de ter o “pasma essencial” do recém-nascido que abre os olhos pela primeira vez. A cada momento eles se sentem nascidos de novo para a eterna novidade do mundo.

Rubem Alves

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do
cheio.*

*Falava que vazios são maiores e
até infinitos.*

Manoel de Barros

Aos bebês que tive a alegria de
conhecer e que me fizeram
enxergar um dos meus tantos
vazios. Obrigada por fazerem parte
e por serem meu incentivo em
buscar preencher, mesmo que um
pedacinho, desse infinito que há
em mim.

AGRADECIMENTOS

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. (...) Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano

A Deus, por Seu amor infinito e por ser luz em cada passo da minha caminhada.

Aos meus pais, Hercília e Ademir, pela educação, pelo amor, pelo apoio e por sempre acreditarem em meus sonhos.

Ao meu sobrinho Alysson, que desde tão novo se faz presente de modo especial. Gratidão pelo carinho e pela ajuda nos momentos desafiadores com a tecnologia.

Ao meu namorado Juninho, rapaz de coração enorme que chegou para dar mais cor aos meus dias. Obrigada pelo companheirismo, pelo ombro amigo e por compartilhar comigo esse amor que nos encoraja a seguir sempre em frente.

À minha amada amiga Daiana, pelo apoio, risadas, incentivo e pela parceria na vida.

Às queridas Mariângela, Nathalia e Sandra, por vivenciaram comigo os desafios do mestrado e pelos “encontros terapêuticos” sempre cheios de muita alegria.

A cada uma das minhas amigas pelos encontros, conversas, conselhos e apoio que fazem a caminhada mais leve.

À orientadora Núbia, obrigada pela parceria, pelos ensinamentos e, principalmente, por acreditar em mim e na potência desta pesquisa.

Às Professoras Hilda Micarello e Vera Vasconcellos, pela disponibilidade, atenção e por trazerem tantas contribuições enriquecedoras às minhas reflexões.

Aos professores da FACED/UFJF, da graduação ao mestrado, pelas contribuições e aprendizados.

À equipe do PPGE, pela atenção e disponibilidade.

Ao GP-LICEDH, gratidão pela sensibilidade e pelos aprendizados que vão além da vida acadêmica.

À Patrícia, pelo incentivo desde o ingresso no mestrado e pela parceria nas escritas e reflexões.

À Daiane e Dulci, que contribuíram para a construção deste trabalho, ajudando-me com as transcrições.

À Julya, que, além das transcrições, disponibilizou-se para estar no grupo focal dando-me todo o apoio necessário.

Às alunas do curso de Pedagogia que dedicaram um pouquinho de seu tempo concedendo as entrevistas que tanto contribuíram para este trabalho.

Às professoras da creche, toda minha gratidão pelo tempo disponível, pelas vivências e experiências compartilhadas.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFJF responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil, pela atenção e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio concedido.

À Mariângela, pela paciência, pela atenção e pela ajuda em cada detalhe do texto.

A todos que, com suas fogueirinhas e luz, brilharam e brilham na minha vida e, de modo especial, nesta trajetória do mestrado, não deixando que o meu fogo pelo desejo de realizar esta pesquisa e buscar possíveis respostas para minhas inquietações se apagasse.

RESUMO

Este trabalho tem 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/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e inserida na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores esta pesquisa destaca a necessidade de problematizar a formação para os docentes que atuam na creche. O trabalho se deu a partir da questão: como a formação inicial oferecida no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF tem contribuído para a construção de saberes/fazer das professoras nas creches conveniadas do referido município? Em que pese o avanço da legislação e das diretrizes no campo da Educação Infantil e da formação de professores, as discussões parecem não ter alcançado os cursos de Pedagogia e são, geralmente tratadas, quando aparecem, de forma superficial. Além da leitura de trabalhos de autores como Gatti (2010), Saviani (2006) e Tardif (2010) que nos ajudam a compreender o contexto da formação inicial de professores no Brasil; e Barbosa (2010), Kramer (2005) e Martins Filho (2017) que abordam as especificidades do trabalho do professor na Educação Infantil, a necessidade da formação e seus desafios. A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa. Inicialmente, foi realizada análise das matrizes curriculares do curso. Em seguida, foram feitas entrevistas com estudantes do curso que se encontravam nos períodos finais e professores responsáveis pelas disciplinas na área da Educação Infantil. Além disso, organizamos um grupo focal com egressas, que são atualmente professoras de creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Os dados foram organizados e analisados a partir da construção de núcleos de significação. . Costurando os dados produzidos, foi possível elaborar como reflexão que a formação do professor da creche, ainda que precise ser repensada, teve um aumento quantitativo no número de disciplinas de Educação Infantil no referido curso. Sem dúvida, há um caminho sendo construído para que a prática docente com os bebês e crianças pequenas seja reconhecida, valorizada e abordada no curso de formação inicial. É fundamental compreender a intencionalidade da ação pedagógica cotidiana na creche e as implicações no campo da ética e da formação humana. . Os assuntos pertinentes ao trabalho na creche não devem ficar restritos às disciplinas específicas, mas perpassar a matriz curricular, favorecendo a apropriação desta primeira etapa e, principalmente, a qualidade do trabalho do professor que está diariamente com as crianças de 0 a 3.

Palavras-chave: Formação Inicial; Formação de Professores; Creche; Pedagogia.

ABSTRACT

This paper intends to comprehend how undergraduation of teachers works in face-to-face classes on UFJF Education Program. It is about Knowledges and Practices to work with Early Childhood Education (infants and toddlers from 0 to 3 years-old). It was developed on Graduate Program on Education of UFJF and it is subscribed in the research initiative of Language, Knowing and Teacher Training. This research emphasizes the necessity of questioning the training of teachers who works at daycares. The work emerged from the question: how undergraduation disciplines on a face-to-face Education course from the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) have been contributing to the construction of teachers' Knowledges and Practices in public daycares of the municipality? Although laws and guidelines have been advanced in the Early Childhood Education and Teaching Training fields, all discussions seem not to be reaching the Education Programs and they handle with this subject, usually, only when they emerge, and in a superficial way. Authors as Gatti (2010), Saviani (2006) and Tardif (2010) help us to comprehend the teachers' undergraduation context in Brazil. Moreover, Barbosa (2010), Kramer (2005) and Martins Filho (2017) are authors who addressing the specificities of teaching on Childhood Education, its training necessity and its challenging. This research has a qualitative approach. In the first step, it was analyzed programs planning of the undergraduation. After that, it was made interviews with undergraduate students, which are on final semesters and, also, with supervising professors in Early Childhood classes. Furthermore, we organize a focus group with alumni, which are, nowadays, teachers of public daycares of Juiz de Fora. All data were organized and analyzed upon the core of meaning construction. Throughout all data, it was possible to understand that daycare teacher training, although needed new reflections, had been an increase in the course offers in the Early Childhood Education in this undergraduation program. Surely, there is a way being built for teachers practices with infants and toddlers to be recognized, appreciated and discussed on undergraduation classes. It is essential to comprehend the intentionality of everyday teaching actions on daycares and its implication on ethics and human formation fields. The pertinence of subjects about work on daycares should not be restricted to specific courses, however it must be overarching the program planning, creating opportunities to increase the quality of teachers who everyday deal with infants and toddlers.

Keywords: Education; undergraduation; teachers training; daycare.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número total de trabalhos encontrados por categoria em cada base selecionada para o levantamento	25
Quadro 2: Número e descrição dos trabalhos encontrados no GRUPECI.....	26
Quadro 3: Número e descrição dos trabalhos encontrados na ANPEd, nos três GT's selecionados.....	37
Quadro 4: Número e descrição dos artigos encontrados na SciELO.....	43
Quadro 5: Número e descrição das teses e dissertações encontradas na BDTD.....	45
Quadro 6: Principais aspectos destacados pelos estudos e pesquisas realizados de 2006 – 2016.....	53
Quadro 7: Disciplinas obrigatórias de Educação Infantil na matriz curricular do curso de Pedagogia (2008), após a instituição da DCNCP (2006)	96

LISTA DE SIGLAS

AMAC – Associação Municipal de Apoio Comunitário

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNCP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FACED – Faculdade de Educação

GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias

IES – Instituições de Ensino Superior

ISE – Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

ENCONTRO COM O TEMA: PERCURSOS E VIVÊNCIAS	14
1. A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: O QUE FOI PRODUZIDO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2006 – 2016)?	23
1.1. Os trabalhos publicados nos anais do Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)	25
1.2. Os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	37
1.2.1. Grupo de Trabalho (GT 07) – Educação de crianças de 0 a 6 anos	38
1.2.2. Grupo de Trabalho (GT 08) – Formação de Professores	41
1.2.3. Grupo de Trabalho (GT 12) - Currículo	42
1.3. Os artigos encontrados na Scientific Electronic Library Online (SciELO)	42
1.4. As produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	44
2. O PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS E O CONTEXTO DA CRECHE	55
2.1. Notas sobre a formação inicial de professores no Brasil: o curso de Pedagogia entre realidades e desafios	55
2.2. O curso de Pedagogia e os saberes/fazeres para a prática de professoras na creche	69
3. PARA OLHAR É PRECISO ESCOLHER UM CAMINHO	78
3.1. O contexto da produção dos dados	80
3.1.1. Descrição do 1º momento – análise documental e entrevistas	81
3.1.1.1. Participantes do 1º momento	84
3.1.2. Descrição do 2º momento – realização do grupo focal	85
3.1.2.1. Participantes do 2º momento	87
3.2. Os caminhos da análise – a construção dos núcelos de significação	89
4. O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFJF: HÁ LUGAR PARA A CRECHE?	92
4.1. A constiuição do curso de Pedagogia na UFJF	92
4.2. As matrizes curriculares iniciadas noas anos de 2000 e 2008	94
4.3. O que as estudantes do curso de Pedagogia dizem sobre as disciplinas de Educação Infantil e a relação com os saberes/fazeres da creche?	98

4.4. Com a palavra, os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil ...	103
4.5. A construção dos núcleos de significação: narrativas sobre experiência e formação para as professoras da creche	109
4.5.1. Núcleo 1: <i>“A gente tem que fazer meio que uma adaptação, né. Porque as disciplinas não abordam tanto a creche”</i>	110
4.5.2. Núcleo 2: <i>“O estágio deveria ser obrigatório na creche.”</i>	118
4.5.3. Núcleo 3: <i>“Isso aqui é lá, gente!” ou “Isso é coisa de ferederal!”</i>	125
POSSÍVEIS CAMINHOS E NOVAS INQUIETAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	155
ANEXOS	157

ENCONTRO COM O TEMA: PERCURSOS E VIVÊNCIAS

*Mar não tem desenho
o vento não deixa
o tamanho...*

Guimarães Rosa

Imagino¹ que o início da escrita de um trabalho acadêmico não seja uma tarefa das mais simples. Por isso, estou na companhia de João Guimarães Rosa. Assim como ele revela que mar não tem desenho, a escrita desta dissertação é uma tentativa de desenhar o percurso da pesquisa que se construiu até o momento. Se o vento não deixa tamanho, busco, a partir da tessitura de minhas inquietações, materializar, neste trabalho, caminhos possíveis para pensar a formação de professores e professoras na Educação Infantil.

Em setembro de 2006, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, licenciando-me em julho de 2010. Em agosto do mesmo ano, aproveitando o vínculo que ainda poderia ser mantido por um determinado tempo na faculdade, iniciei minha monografia que abordava a atuação dos professores de alunos com deficiência intelectual no sistema regular de ensino. Havia, desde ali, interesse pelos desafios da formação dos professores e professoras. Em julho de 2011, apresentei o trabalho e graduei-me também como bacharel em Pedagogia.

Durante o curso de Pedagogia, além dos estágios obrigatórios, desenvolvi outros trabalhos em instituições públicas e privadas na área da Educação Inclusiva, uma temática que também sempre me despertou o interesse. Nessa trajetória, tive a oportunidade de acompanhar alunos inseridos no sistema regular de ensino e também de vivenciar, como mediadora, a inserção de jovens com deficiência em seu meio social e educacional.

Próximo ao final do curso, tornei-me bolsista de um projeto de treinamento profissional no Colégio de Aplicação João XXIII, trabalhando diretamente com as professoras de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, o que me propiciou vivenciar mais de perto a sala de aula.

Em agosto de 2010, iniciei uma especialização em Psicopedagogia na Faculdade Estácio de Sá, uma vez que o curso tratava de temáticas como dificuldades de aprendizagem, psicologia da educação e o processo de ensino-aprendizagem que, além de me despertarem o

¹ No decorrer do texto, alternar-se-á o uso da primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Enquanto esta será utilizada quando se pretender incluir o leitor ou se referir a outros sujeitos além da pesquisadora, aquela será empregada quando se fizer menção exclusiva à autora do trabalho em questão.

interesse, também poderiam contribuir para a minha atuação em sala de aula. A escolha pela especialização ocorreu pela vontade de continuar os estudos e porque o desejo de fazer o mestrado ainda não era algo concreto em minha vida.

Ao ingressar no mercado de trabalho, tive e tenho vivenciado experiências que me levam a ressignificar os saberes aprendidos na faculdade, fazendo com que eu possa refletir de uma maneira mais clara sobre os saberes da prática, reposicionando os meus conhecimentos e refletindo a partir de novos saberes que me orientam no exercício da minha função.

Em 2012, iniciei um trabalho como assistente de coordenação pedagógica em uma escola particular, exercendo essa função nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e, a partir de agosto de 2014, na Educação Infantil - EI (1º e 2º períodos), tendo permanecido até dezembro de 2015. Essa atividade me possibilitou presenciar o comprometimento do corpo docente e da instituição na busca pelo desenvolvimento/aprendizagem das crianças, o que também me faz pensar no processo de formação do professor.

As experiências narradas até aqui foram constituidoras do meu modo de pensar e de olhar para a educação e para a sala de aula. Além dessa experiência na escola privada, penso ser importante destacar minha inserção como educadora² de uma creche conveniada³ em Juiz de Fora, de abril de 2011 a janeiro de 2012. Tal experiência foi desafiadora, impulsionando-me a estudar o tema da formação de professores e professoras na Educação Infantil, iluminando o contexto da creche.

Em decorrência disso, minha questão de investigação advém da imersão, como educadora de berçário, em uma das creches conveniadas, onde as professoras são contratadas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC⁴). A AMAC é uma instituição de natureza assistencial e dirige vários programas no município, entre eles, as creches.

Estar na condição de docente na sala de atividades de um berçário me trouxe vários questionamentos. Essa experiência foi essencial para que eu pudesse observar com mais clareza aspectos importantes do cotidiano institucional e da relação da instituição inserida em um contexto ampliado de relações: com a comunidade, com as famílias, com e entre as

² Educadora é o termo utilizado pelas instituições que administram as creches conveniadas em Juiz de Fora para se referirem às profissionais que compõem os seus quadros de funcionários e que atuam com os bebês e crianças pequenas. No entanto, a partir daqui vou me referir ao termo professora, professor porque entendo ser importante demarcar politicamente essa função. As palavras ‘educadora’ ou ‘educadores’ aparecerão apenas nos casos de citação ou descrição das ideias dos autores, quando for o caso.

³ As creches do município de Juiz de Fora são conveniadas com instituições assistenciais e filantrópicas.

⁴ A AMAC foi constituída em 1985. Os serviços sociais prestados pela AMAC acontecem por meio de convênio com a Prefeitura de Juiz de Fora, em diálogo com a Secretaria de Desenvolvimento Social e Secretaria de Educação. As informações foram retiradas do site: <http://www.amac.org.br/a-amac/apresentacao.html>. Acesso em: 23/01/2018.

professoras, com a coordenadora pedagógica, os bebês e as crianças pequenas, a AMAC, a Secretaria de Educação, constituindo em mim uma visão mais consistente do processo educacional. As dificuldades encontradas, a incompatibilidade de ideias e a forma como as pessoas, inclusive as professoras, viam o trabalho na primeira infância, fizeram com que eu começasse a refletir sobre a docência para desenvolver as atividades e exercer a função em uma creche.

Ao chegar à creche, especificamente a uma turma de berçário, não sabia o que fazer. Até então, não me era possível conceber uma prática pedagógica com crianças tão pequenas. Eu estava na lógica do cuidar (alimentar, dormir, trocar fralda, dar banho). Na minha concepção, era o que bastava para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Não compreendia a importância do ato pedagógico em um berçário, assim como desconhecia a natureza de um trabalho nessa perspectiva.

Com o tempo, com observação, com o fazer diário e com a convivência entre as profissionais, com leituras e algumas formações em contexto que aconteciam na própria instituição, minha compreensão sobre o meu papel, na condição de professora de bebês, foi ganhando um novo desenho e, a partir de então, meu trabalho passou a ter sentido. Reconheci que a díade cuidar/educar são inseparáveis. Como nos apontam os documentos oficiais da área, são dois verbos que devem caminhar juntos.

A formação em contexto, que teve grande importância nesse processo, acontecia nos dias de nossas reuniões pedagógicas. Pela manhã, reuníamos-nos com a coordenadora para planejamento e discussão de questões pertinentes à instituição e, à tarde, ocorriam as formações. Esses momentos, que se davam uma vez ao mês, eram destinados a todos que trabalhavam na creche, sem distinção de função. A formação era conduzida por duas pedagogas da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora que nos levavam temas para discussão e reflexão, além de sugestões de projetos a serem realizados. Essas formações possibilitavam conversas em torno do cuidado/educação dos bebês e crianças pequenas, da rotina da creche, das possibilidades de atividades e atuação dos profissionais que ali estavam diariamente.

No desafio de querer saber, aprendi que minha atividade extrapolava o ato de dar mamadeira, dar banhos ou trocar fraldas. Para além de tudo isso, é possível educar e contribuir para a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Ainda assim, a dimensão do educar se fazia presente como uma interrogação. O que seriam atividades pedagógicas para o berçário?

Parece razoável pensar que algumas das dificuldades que passei poderiam ter sido minimizadas, se, na minha formação inicial, tivessem sido possibilitadas discussões e trocas de conhecimentos sobre o trabalho com bebês e a importância dessa prática. Não me recordo de uma disciplina que tenha tratado, mesmo que superficialmente, do cotidiano de uma creche.

O contexto narrado possibilita-me pensar que, além da necessidade de problematizar as possíveis lacunas na prática das professoras e de enxergar a formação continuada como uma alternativa para a revitalização das práticas, é preciso pensar concomitantemente sobre como tem acontecido a formação inicial, sem a perspectiva de encontrar nela a “salvação” e a “lanterna dos afogados”.

Para Chimentão (2009, p. 3), a formação continuada deve ser “[...] como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. A autora ainda complementa “que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial”. (Idem)

O que me parece é que, em muitos casos, a formação continuada funciona como algo que fosse ensinar ao professor tudo aquilo que ele não aprendeu em sua graduação, para que, assim, as lacunas em sua prática sejam minimizadas ou corrigidas.

Diante disso, algumas indagações foram se concretizando: “como vem sendo desenvolvida a formação de docentes para a tarefa de lidar com o cotidiano das creches e com a faixa etária específica de 0 a 3 anos? O que esta formação nos ensina? De que modo nos ensina e como aparece na matriz curricular? De que maneira esta formação pode contribuir para as atividades cotidianas na creche?”.

Com o ingresso no mestrado e as disciplinas realizadas, pude conhecer mais de perto possibilidades de condução da pesquisa, referencial teórico e metodologias, por exemplo. Além disso, é importante ressaltar a grande contribuição que a participação no Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH, coordenado pela Professora Núbia, trouxe para o meu desenvolvimento acadêmico. As leituras dos textos, os filmes assistidos, as participações em eventos, as pesquisas desenvolvidas no interior do grupo e as discussões realizadas nos encontros foram fundamentais para que eu pudesse compreender melhor as questões inerentes à Educação Infantil e, de modo especial, à creche, além de conhecer outros trabalhos e pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Todos esses aspectos foram fundamentais e possibilitaram a concretização da questão investigativa que move e incentiva a pesquisa aqui apresentada.

A área da Educação Infantil tem se constituído no Brasil recentemente. A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil, em creche e pré-escola, é direito dos bebês e das crianças e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi elaborada de modo a contemplar as novas demandas. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, em que se tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, intelectual, psicológico e social. Nessa mesma lei, define-se também a formação dos professores de creches e pré-escolas. É estabelecido, em seu Artigo 62, que tais profissionais tenham uma formação de nível superior e, no mínimo, o curso Normal oferecido no Ensino Médio para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observamos que, no Brasil, há muitos municípios que não oferecem creche. Além disso, existem vários municípios que não conseguem cobrir a demanda por vagas nessas instituições, como é o caso de Juiz de Fora, que só consegue atender a, aproximadamente, 30% de sua demanda. Em que pese o fato de a expansão ter acontecido em muitas regiões do Brasil, a Educação Infantil é ainda tratada como passageira de “segunda classe”.

A Constituição Federal de 1988 (CF) ainda determina que a lei deva estabelecer um Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (CF 1988, Art. 214). Por isso, é importante ressaltar que a primeira meta do atual PNE (2014-2024) é, até 2016, universalizar o atendimento escolar dos alunos de 4 e 5 anos, e, até 2020, atender a 50% da população de até 3 anos, ampliando, assim, a oferta na Educação Infantil..

A formação de professores é também parte desse plano. Em sua meta 15, o PNE (2014-2024) busca garantir e assegurar que todos os professores de Educação Básica tenham sua formação em nível superior, em um curso de licenciatura. Para que tal meta seja atingida, o documento propõe algumas estratégias como, por exemplo, qualificação, valorização dos estágios, avaliação dos cursos oferecidos, e inclusive, uma reforma curricular das licenciaturas. Nessa última, defende-se a necessidade de uma renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado da criança, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Contudo, diante de um contexto econômico-político conturbado, seria muito difícil o cumprimento das metas do PNE diante dos crescentes cortes de verbas no setor da educação e

saúde e diante da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, que congela gastos e investimentos em ambos os setores.

É também verdade que o perfil do docente da Educação Infantil vem sendo construído e articulado à visão histórica de infância. O cenário é complexo. Existem várias concepções que coexistem no cenário educacional brasileiro. Convivemos, ainda hoje, com a dicotomia (cuidar x educar) e, junto a ela, com uma concepção da infância como preparação para a vida adulta e não como um tempo de experiência/vivência que precisa ser respeitado (SILVA, 2005). Sobressalta-se, nesse cenário, a lógica da escolarização precoce impulsionada pelas teorias sobre desenvolvimento infantil que explicam a sua necessidade, bem como a mercantilização do processo educativo.

. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) trazem uma proposta pedagógica, com princípios e objetivos, organização do espaço e do tempo e eixos norteadores do currículo, que atendam às especificidades de bebês e crianças pequenas na creche. Com tais necessidades e exigências, precisa-se de profissionais que não só saibam e compreendam os princípios e a proposta da Educação Infantil, mas que também construam um conjunto de saberes para contemplar as demandas e para contribuir para a aprendizagem/desenvolvimento dessa faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) – (DCNCP) afirmam que o egresso do curso deve 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. 5º). Ainda no mesmo artigo, as diretrizes determinam que tal profissional deve estar apto a exercer sua função em espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem do sujeito nas diferentes fases de seu desenvolvimento humano, nos diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Certamente, é preciso considerar que o professor, assim como qualquer outro profissional, não está pronto e nem é detentor de todos os saberes, ao concluir um curso superior. A formação inicial deve contribuir para a prática diária do profissional, mas não é a única fonte de conhecimentos. Porém, ao pensar na prática dos professores, é inevitável não refletir sobre a formação oferecida nos cursos de Pedagogia atualmente. É importante analisar e observar se aquilo que é proposto e objetivado pelas DCNCP (2006), acontece e é oferecido nos cursos de graduação, de modo que os docentes, ao trabalharem na creche, caso específico deste estudo, estejam em condições para atender às propostas, especificidades e objetivos colocados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Outro documento, recente e de grande contribuição, são 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 formação continuada (2015). Essa nova diretriz, mesmo não sendo específica do curso de Pedagogia, como as diretrizes de 2006, traz informações e observações importantes sobre a formação de professores para a Educação Básica, propondo que todos tenham acesso a uma formação de mais qualidade que seja refletida nas salas de aula, em todos os seus aspectos. Em seu capítulo V, parágrafo 2º, afirma a importância dos cursos de formação na garantia de conteúdos específicos da área de conhecimento que se pretende atuar, conteúdos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, assim como os fundamentos da educação, dentre outros.

Nesse sentido, o que defendo, no decorrer da pesquisa, articula-se ao que é proposto também pela diretriz de 2015. Uma formação que garanta os conteúdos específicos, nesse caso, a prática docente na creche, articulando-os às demais disciplinas e garantindo contribuições na formação inicial que repercutam na prática cotidiana dos professores de bebês e crianças pequenas.

Santos (2012) diz que falar de habilidades e competências específicas para trabalhar na primeira infância é uma tendência recente na história da educação, ao considerarmos que há não muito tempo gostar de crianças, ter boa vontade e paciência eram suficientes para o trabalho na creche. A autora questiona quais saberes trabalhados no Ensino Superior possibilitam a construção de práticas direcionadas às crianças e responde defendendo a ideia de que esta é uma indagação que deve estar presente nas discussões sobre a reforma curricular dos cursos de formação de professores nas universidades, já que as disciplinas oferecidas na academia não se comunicam, são fragmentadas, repetitivas e distantes daquilo que é vivido na realidade das creches (SANTOS, 2012). A autora ainda acrescenta que:

Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas. (SANTOS, 2012, p. 2)

Dessa forma, a intenção não é realizar um trabalho que aponte defasagens e problemas ao modo do que convenciamos chamar de pesquisa denúncia. A pesquisa denúncia coloca a universidade em um papel confortável de apontar problemas e se isenta ou se descompromete

de buscar as alternativas possíveis para aquilo que se revela nas pesquisas. Além disso, cria-se uma distância perniciososa entre a universidade e a “vida vivida”. Pretendo, na contramão disso, compreender como tem acontecido a formação inicial para a faixa etária de 0 a 3 anos, os avanços e o que ainda precisa ser melhorado para que essa formação contribua significativamente para a prática dos professores para fortalecer a articulação entre cuidar/educar/brincar na creche.

Aprendi que uma pesquisa carece de recortes, sendo o tempo para a realização do mestrado um balizador importante para o contorno do objeto de pesquisa. Diante disso, materializei as minhas inquietações na seguinte questão: **de que modo a formação inicial oferecida no curso presencial⁵ de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF tem contribuído para a construção de saberes/fazeres das professoras⁶ nas creches conveniadas do referido município?**

Estudar a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFJF pode possibilitar reflexões potentes sobre a formação docente e o contexto da creche. As reflexões podem contribuir para problematizar a formação em âmbito local e nacional. A partir da contextualização e preliminar reflexão apresentadas até o momento, pretendo desenvolver a pesquisa a partir do seguinte objetivo geral:

Compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazeres para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos.

Os objetivos específicos são os seguintes:

1. Analisar a matriz curricular do referido curso no que diz respeito às disciplinas de Educação Infantil, em especial possíveis disciplinas voltadas para a creche, em consonância com os documentos legais e diretrizes pedagógicas para essa formação;
2. Ouvir, a partir de entrevistas semiestruturadas, os estudantes do oitavo período do curso de Pedagogia e os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil sobre tais disciplinas oferecidas, como são dinamizadas e suas possíveis contribuições para a atuação do futuro professor na creche;

⁵ A Faculdade de Educação da UFJF oferece também o curso de Pedagogia na modalidade a distância. No entanto, por conta das limitações de qualquer processo de pesquisa centrei a investigação no curso presencial.

⁶ Utilizo o termo no gênero feminino – professoras – porque o quadro de profissionais que trabalham nas creches em Juiz de Fora é hegemonicamente composto por mulheres. O termo professores é utilizado no texto quando se tratar de citações ou de uma abordagem geral acerca da formação docente no país e no curso de Pedagogia, em especial.

3. Analisar o que dizem as egressas do Curso de Pedagogia e, atualmente, professoras das creches sobre a formação inicial, os saberes/fazer necessários para a atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Para contemplar os objetivos da pesquisa, este texto está organizado do seguinte modo: no primeiro capítulo, apresento um levantamento bibliográfico nos últimos dez anos sobre a educação de bebês e crianças pequenas e a formação inicial de professores no Brasil. No segundo capítulo, abordo o percurso da formação inicial de professores no Brasil e o curso de Pedagogia, assim como a creche nesse contexto de formação. O terceiro capítulo traz as escolhas metodológicas. O quarto capítulo foi reservado para a descrição do curso presencial de Pedagogia da UFJF, as disciplinas que compõem a área de Educação Infantil, as informações obtidas nas entrevistas com estudantes e professores do curso de Pedagogia, do grupo focal realizado com as egressas do referido curso e que hoje atuam como docentes nas creches, apresentando a análise dos dados produzidos e organizados a partir dos Núcleos de Significação. Por fim, trazemos algumas considerações e reflexões possíveis a partir do percurso construído, dos autores com os quais escolhi dialogar, com a produção do campo de pesquisa e pela constituição do meu olhar para a realidade que se apresenta.

Busco, a partir das reflexões tecidas neste trabalho, dar visibilidade ao tema da formação inicial de professores no sentido de fortalecer o campo das práticas e saberes da/na Educação Infantil para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e, possivelmente, para o debate das políticas de formação docente no Brasil.

O pensar sobre a prática docente na creche, sua contribuição para a aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, bem como a importância da formação inicial para o conhecimento e compreensão de seu papel na prática diária em tal instituição é o que desperta a vontade de realizar um estudo sobre essas questões.

É Guimarães Rosa que também me auxilia a dar contorno para o desejo que me habita. Ao dizer que “as coisas mudam no devagar depressa dos tempos”, digo: que as coisas mudem no tempo do possível, que a pesquisa possibilite inaugurar outras perguntas sobre a formação docente na Educação Infantil.

1. A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: O QUE FOI PRODUZIDO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2006 – 2016)?

Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.
Bartolomeu Campos de Queirós

A introdução deste trabalho situou a minha trajetória acadêmica e profissional e desvelou o modo como a questão de pesquisa e os objetivos foram delineados. A partir disso, busquei aprofundar os conhecimentos sobre o tema na produção da pesquisa acadêmica. Isso porque o meu interesse estava circunscrito à formação inicial e aos saberes e fazeres das professoras que atuam nas creches.

Em decorrência disso, foi realizado um levantamento dos trabalhos que discutem o tema. Isso nos permitiu construir uma visão geral dos trabalhos acadêmicos que vêm sendo elaborados. Além disso, este levantamento pode reforçar a justificativa da relevância do tema da pesquisa, caso a hipótese se confirme de que há pouca produção sobre o tema, além de auxiliar na fundamentação teórica deste trabalho.

Consideramos as publicações em um recorte de dez anos (2006 – 2016). A escolha por esse período se deu por tratar do ano de instituição das diretrizes de 2006 para o curso de Pedagogia, o que acabou exigindo uma reformulação na matriz curricular do curso nos anos posteriores. Desse modo, consultamos as pesquisas desenvolvidas naquele momento até o ano do meu ingresso no mestrado, quando realizei o levantamento, o que nos permitiu tomar conhecimento das mudanças ocorridas ou não e das demandas nesse curso de formação inicial em uma década.

Foram pesquisadas as seguintes produções científicas: os trabalhos disponibilizados pelo Seminário dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), um evento bienal que, em 2016, teve sua quinta edição e é o único que trata da produção de grupos de pesquisas sobre a Educação Infantil; os trabalhos publicados pela 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; os artigos disponíveis na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, por fim, as teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Cabe ressaltar que neste levantamento não foi utilizado o banco de teses e dissertações da Capes, já que, no momento de sua realização, estavam disponibilizados apenas os trabalhos do período de 2013 a 2016.

Para esta revisão, seriam priorizados apenas os trabalhos que trazem informações sobre a organização da matriz curricular dos cursos de Pedagogia e tudo aquilo que se refere aos aspectos qualitativos e quantitativos das disciplinas de Educação Infantil, principalmente sobre a creche, visto que este é o tema central desta pesquisa. Mesmo que não abordem a creche especificamente, esses estudos são importantes por nos apresentarem um panorama geral de como a educação das crianças de 0 a 5 anos (incluindo dessa forma o 0 a 3) vem sendo trabalhada na formação inicial nos cursos de graduação.

Porém, ainda é muito pequeno o número de trabalhos que falam especificamente da prática educativa na creche e da formação recebida para tal atuação. Por isso, buscando não perder muitas informações e aproveitar ao máximo o que já foi produzido sobre essa temática, foram considerados também os trabalhos que falam de algumas das demandas e especificidades do trabalho educativo na creche, que, por sua vez, justificam a necessidade de uma maior atenção dessa faixa etária nos cursos de Pedagogia das universidades.

Para a realização da busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: formação inicial, formação de professores, pedagogia, creche. Observei, ao realizar o levantamento, que alguns trabalhos diziam respeito à formação dos professores dos cursos de Pedagogia com foco no currículo e outros faziam referência aos saberes/fazer específicos do/no cotidiano da creche. Dessa forma, para facilitar a compreensão, os trabalhos aqui apresentados ficaram organizados em duas categorias:

- 1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia;
- 2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica.

No quadro a seguir, é possível observar que foram encontrados 36 trabalhos referentes à temática central desta pesquisa nos ambientes pesquisados.

Quadro 1: Número total de trabalhos encontrados por categoria em cada base selecionada para o levantamento.

BASE	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
GRUPECI	1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia: 14 2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica: 6 Total: 20
ANPEd	1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia: <u>GT 07: 4</u> <u>GT 08: 0</u> <u>GT 12: 0</u> 2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica: <u>GT 07: 1</u> <u>GT 08: 0</u> <u>GT 12: 0</u> Total: 5
SciELO	1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia: 1 2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica: 1 Total: 2
BDTD	1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia: <u>Dissertações: 5 / Teses: 3</u> 2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica: <u>Dissertações: 0 / Tese: 1</u> Total: 9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os trabalhos serão apresentados em seções e em ordem cronológica, considerando a disposição do quadro 1 e seguindo o ano de sua publicação.

1.1. Os trabalhos publicados nos anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)

O Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) é um evento que acontece bianualmente, tendo sido idealizada e realizada sua primeira edição em 2008, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Posteriormente em 2010, 2012, 2014 e 2016,

na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Santa Catarina, respectivamente.

O evento tem, como objetivos, consolidar o GRUPECI como um dos fóruns permanentes de discussão das temáticas sobre crianças e infâncias no Brasil; ampliar o debate e a integração com os diferentes grupos de estudos e pesquisas das diversas regiões brasileiras; socializar os conhecimentos produzidos pelos grupos nas diferentes áreas de conhecimento que concentram a temática crianças e infâncias; contribuir para a formação inicial e continuada dos participantes, dentre outros⁷.

Ao fazer uma revisão dos trabalhos apresentados nas cinco edições do GRUPECI, respeitando o período e a temática central já supracitada, foi possível encontrar os números que estão apresentados no quadro abaixo.

É importante ressaltar que os anais do evento de 2016, até o momento da finalização deste texto, ainda não estavam disponíveis. Portanto, as reflexões foram feitas a partir dos resumos.

Quadro 2: Número e descrição dos trabalhos encontrados no GRUPECI.

CATEGORIA	TÍTULO / AUTOR / ANO / INSTITUIÇÃO
1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em Educação Infantil - Santos <i>et al</i> (2008) – FEUSP 2. Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente – Kiehn (2008) – UFSC/PPGE 3. A Educação Infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância – Canavieira <i>et al</i> (2010) – FE/UNICAMP 4. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG – Martins e Barbosa (2010) – IFG e FACED/UFG 5. Formação do professor para a Educação Infantil: estágio supervisionado como contexto – Melo e Lopes (2012) – UFRN/PPGED 6. Estágio supervisionado em Educação Infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na Educação Infantil – Melo (2012) – CAP/UERN 7. A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia – Santos (2012) – UFBA/FACED 8. 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) – UFAL

⁷ Informações retiradas do site do 5º GRUPECI: <http://grupeci.ufsc.br/>

	<ol style="list-style-type: none"> 9. 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 (2016) – UEPG 10. O estágio supervisionado e os saberes docentes para a Educação Infantil – Bonfanti e Schindwein (2016) – UFSC 11. A “infância como conteúdo formativo” no curso de Pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades – Quinteiro <i>et al</i> (2016) – UFSC 12. Ressignificando o processo de formação docente – Azevedo e Viana (2016) – UFS 13. 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> (2016) – FAGED/UFJF 14. Formação Inicial de professores(as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate – Macário <i>et al</i> (2016) – FAGED/UFJF <p style="text-align: right;">Total: 14</p>
<p>2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arranjo espacial no berçário e o desenvolvimento de bebês na creche: uma questão relevante na formação do educador da infância – Moreira (2010) – PROPED/UERJ 2. Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu – Queiroz (2012) – UFRRJ 3. Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos – Seabra e Santos (2014) – UERJ 4. Entre as montanhas e o mar: políticas para a infância carioca – Savaget <i>et al</i> (2014) – ProPED/UERJ 5. Pedagogia para a infância e especificidades da docência – Rocha <i>et al</i> (2016) – UFSC 6. Desenvolvimento de bebês: o que sabem os educadores – Seabra (2016) – UERJ <p style="text-align: right;">Total: 6</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na primeira categoria definida, foram encontradas as seguintes produções. O trabalho *Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em Educação Infantil*, de Santos *et al* (2008), fala da importância do estágio em Educação Infantil no curso de Pedagogia. As autoras destacam que, a partir de um trabalho coletivo entre graduandos, professores, grupo de pesquisa e as instituições de ensino que recebem os estagiários, é possível articular fundamentos teórico-metodológicos, saberes e crenças focando a prática

reflexiva. Orientado e supervisionado por professores do próprio curso, o estágio tem papel fundamental:

Ao lado das disciplinas teóricas do currículo, o estágio impõe-se como um instrumento para conhecimento da realidade escolar, seus desafios e problemas, permitindo ao futuro educador a possibilidade de ver a instituição de educação durante seu funcionamento, sentindo, observando, analisando e atuando, em contato direto com os demais atores envolvidos na dinâmica da instituição escolar, protagonistas da ação educativa. (SANTOS *et al*, 2008, p. 4)

Dessa forma, os graduandos têm a oportunidade de aprender com os professores mais experientes. Atuando como colaboradores, rompem com a visão do estagiário que vai à escola apenas para fazer críticas ao trabalho ali realizado ou daquele que se torna um simples auxiliar do docente. Assim, o estágio se configura de forma mais significativa e como possibilidade de reflexão.

Kiehn (2008), em seu trabalho *Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*, relata brevemente a pesquisa realizada para conhecer como os cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras vêm se configurando como espaço de formação também de professores de Educação Infantil. Após selecionar algumas universidades das diferentes regiões do Brasil, a autora, a partir das informações disponíveis nos meios eletrônicos de tais instituições, fez um levantamento das matrizes curriculares e ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia. Ao final, concluiu que as disciplinas predominantes ainda são aquelas referentes aos fundamentos teóricos, metodologias e prática, enquanto as de formação pedagógica específica para a Educação Infantil ainda representam um número pequeno nos currículos. À autora foi possível considerar que

[...] a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esta colocação secundarizada, 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)

Essa limitação no número de disciplinas de Educação Infantil é também 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*. Em um texto no qual as autoras objetivam articular três diferentes pesquisas que abordam as políticas públicas

para a Educação Infantil, a Sociologia da Infância e a formação de professores para essa faixa etária, afirma-se que há uma distância entre aquilo que é oferecido para a formação de docentes para a Educação Básica e o que é necessário ao trabalho educativo na EI, principalmente quando se fala da faixa de 0 a 3 anos. Após as diretrizes para o curso de Pedagogia em 2006, os cursos começaram a sofrer reestruturação. Porém, o que se percebe é a inclusão de algumas disciplinas voltadas para tal especificidade, mas ainda com grande parte dos conteúdos curriculares direcionados à escola e ao Ensino Fundamental sem estabelecer diálogos com a Educação Infantil.

Martins e Barbosa (2010) fazem uma pesquisa a fim de conhecer como a Educação Infantil vem sendo trabalhada no curso de Pedagogia em uma determinada universidade federal. Apesar de se ter trabalhado em uma instituição específica, algumas considerações conversam com a realidade e com a maioria das pesquisas já realizadas sobre a temática. Em *A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG*, as autoras relatam que essa instituição passou por uma reforma curricular no ano de 2003 com o objetivo de integrar e atender às discussões que vinham surgindo no campo das políticas públicas para a formação de professores de E.I. A partir de questionários respondidos pelos alunos do curso de Pedagogia da instituição, Martins e Barbosa (2010) puderam concluir que, nesse curso, o trabalho com essa faixa etária ainda é tratado de forma superficial e não está consolidado. Apesar de os alunos reconhecerem as discussões sobre a E.I., estas acontecem de forma isolada, não colaborando para que os estudantes se reconheçam como professores desse segmento. Percebe-se um avanço da instituição à medida que, mesmo parcialmente, vai contra a marginalização e/ou negação da Educação Infantil. No entanto, ainda são necessárias discussões e disciplinas mais específicas.

Melo e Lopes (2012), em sua pesquisa intitulada *Formação do professor para a educação infantil: estágio supervisionado como contexto*, trazem também a importância do estágio em EI nos cursos de Pedagogia. Segundo as autoras, o estágio é um momento e etapa importante da formação inicial, visto que proporciona iniciação na prática pedagógica, “(...) aproximação, com muitos dos desafios, riscos e encantos do fazer educar-cuidar cotidiano junto a crianças pequenas” (MELO; LOPES, 2012, p. 25). É preciso que o estágio não seja visto como uma mera instrumentalização técnica, mas como momento de refletir sobre a teoria e pensar a prática dialeticamente.

Ainda sobre os estágios supervisionados, Melo (2012), em seu texto *Estágio supervisionado em educação infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na educação infantil*, relata-nos seu estudo realizado sobre a disciplina de estágio

oferecida no curso de Pedagogia em uma instituição da região norte do Brasil. Mais uma vez, destaca o estágio como possibilidade de aprendizado e reflexão crítica dos conhecimentos pelos futuros professores. É momento de aprendizagem mútua no qual tanto os que aprendem quanto os que ensinam estão em processo de formação, construção, criação e coprodução de conhecimentos não dados e que são construídos a partir das condições e situações reais que vivem. Trata-se de uma oportunidade de novas experiências em que o estagiário se torna autor de sua prática.

A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia é o trabalho realizado por Santos (2012) que tem por objetivo compreender como os alunos do referido curso de uma instituição particular percebem a infância. Segundo a autora, esta foi uma possibilidade de os estudantes relatarem suas experiências enquanto sujeitos que vivem a infância. “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). Porém, no momento em que Santos busca conhecer como a infância tem sido abordada na formação superior desses graduandos, o que constata não é muito diferente de outras instituições, como ela mesma diz. Os componentes curriculares direcionados à Educação Infantil são reduzidos e insuficientes para permitir que os futuros professores construam e aprofundem seus conhecimentos sobre infância, criança, educação, brincadeiras, dentre outros.

Cavalcante e Haddad (2014), no trabalho *Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação*, apresentam o recorte de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar e investigar a produção acadêmica (teses e dissertações), no período de 2000 a 2013, relacionada à formação de professores para a Educação Infantil em nível superior, com enfoque nas produções que, de certa forma, são frutos dos estudos sobre as estruturas curriculares de alguns cursos de Pedagogia a fim de compreender que espaço vem sendo destinado à E.I. nos cursos de formação inicial das universidades. Ao final, foi possível tecer algumas considerações: grande influência do modelo escolar (ausência dos aspectos lúdicos, didatização dos jogos, sistematização dos conteúdos e outros) na formação do profissional, enfatizando, assim, as práticas escolares já na Educação Infantil; número insuficiente de disciplinas específicas; a maioria das disciplinas não específicas não contempla e não reconhece esse nível da educação. Além da restrição da E.I. a um curto período do curso, o que acarreta a dificuldade de se proceder a reflexões que poderiam problematizar as tantas dimensões que o trabalho com os bebês e crianças pequenas envolve.

Camargo (2016), em seu trabalho de doutorado em Ciências de la Educación da Universidad Nacional de La Plata, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil (GEPEEDI-UEPG), intitulado *O que dizem, o que fazem, como tratam sobre o brincar e o corpo os estudantes de Pedagogia/EI: passos iniciais de uma investigação*, tem como questão de investigação compreender como o curso de Pedagogia tem atuado nas discussões sobre crianças e suas necessidades corporais e brincantes. Além de utilizar um referencial teórico que aborda a formação de professores e as especificidades do trabalho com as crianças na Educação Infantil e fazer uma revisão dos trabalhos que abordam a temática, a pesquisadora propõe a análise das ementas de disciplinas que tratam sobre criança, ludicidade e Educação Infantil para identificar se há abordagens sobre brincar, corpo e movimento. Busca também, na fala dos estudantes de Pedagogia da UEPG, por meio de entrevistas, questionários e diários de bordo, se reconhecem a relação das necessidades corporais da criança com a prática. Em seus resultados parciais, Camargo (2016) percebe que há uma abordagem sobre brincar, corpo e movimento, relatando que há por parte dos alunos uma referência recorrente a uma disciplina que aborda o tema. A leitura dos diários de bordo dos estagiários lhe permitiu perceber que os olhares dos estudantes contemplam o brincar, ainda que seja para relatar algumas defasagens.

Bonfanti e Schlindwein (2016), no texto *O estágio supervisionado e os saberes docentes para a Educação Infantil*, falam também, assim como outros trabalhos já citados aqui, da importância do estágio para a formação de professores de Educação Infantil. A pesquisa tem por objeto investigar a formação de professores a partir do estágio obrigatório em uma universidade comunitária no Sul brasileiro e como objetivo compreender de que forma os futuros professores atribuem sentidos e significados aos saberes da docência para a EI. O estágio curricular obrigatório, considerado como uma ótima oportunidade para pesquisar os saberes profissionais dos futuros professores, é, na Educação Infantil, um elemento curricular que proporciona reflexões e conhecimentos sobre as crianças pequenas e o trabalho docente com essa faixa etária. De acordo com as autoras, a formação universitária do professor de EI vai além do modelo de professor da escola, sendo uma formação que acontece na faculdade e que continua nas experiências entre a teoria e a prática.

Para a realização da pesquisa, Bonfanti e Schlindwein (2016) consideram, exatamente, que a construção do saber da docência se dá pela forma que o estudante significa e dá sentido para a relação teoria e prática ao longo de sua formação universitária. Desse modo, as pesquisadoras esperam poder contribuir para a formação inicial (graduação) do professor de

EI, sinalizando possíveis caminhos para fomentar as discussões relacionadas aos saberes para a prática docente na primeira etapa da Educação Básica.

A “*infância como conteúdo formativo*” no curso de Pedagogia: *tendências, dilemas e possibilidades* é o trabalho de Quinteiro *et al* (2016). Trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tendências, os dilemas e as possibilidades da infância como um conteúdo formativo no curso de Pedagogia. Estuda o curso da Universidade Federal de Santa Catarina, analisando os registros, reformulações de currículo e demais documentos que caracterizam a trajetória dessa graduação, além de materiais recolhidos em duas disciplinas do eixo Educação e Infância que são presentes na matriz curricular do curso, considerando sempre o histórico e as demandas das leis e diretrizes que sinalizam o curso de Pedagogia como o principal formador desses profissionais. Na instituição pesquisada, a infância é um dos três eixos do curso, o que sinaliza mudança. No entanto, ainda há muitas dificuldades, como aquelas apontadas por outros autores, sobre a falta de articulação entre os conteúdos, distanciamento entre a teoria, a escola e a criança. Ainda há um longo caminho a percorrer para que se consiga firmar a infância como conteúdo formativo.

Azevedo e Viana (2016) apresentam seu trabalho “*Ressignificando o processo de formação docente*”, que engloba a proposta do grupo de estudos em Educação (GEPED), articulando-se à linha de pesquisa Formação de Professor: memória e narrativa. Compreendendo a diversidade dos contextos de formação de professores para a educação infantil, amparando-se em autores como Barbosa, Cunha, Nóvoa, Pimenta e Tardif que discutem a formação inicial de professores, os saberes e os valores que são evidenciados nessa formação. Considerando as normas que regulamentam esse processo, as autoras têm por objetivo analisar, dentre as disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe que compõem os três núcleos organizadores da proposta curricular (Núcleo Básico, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores), aquelas que contribuam para o fortalecimento do eixo da docência na Educação Infantil. Essa análise se dá no intuito de responder algumas questões sobre como o currículo desse curso está articulado às políticas públicas educacionais para fomentar a formação do pedagogo no sentido da docência na EI e quais são as teorias e as metodologias usadas que possibilitam pensar a infância e a EI na proposta curricular do curso.

Em seu texto *Dilemas e perspectivas sobre a formação do (a) professor(a) que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora*, Silva *et al* (2016) apresentam a pesquisa intitulada “Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa

Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano – GP LICEDH da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Considerando a importância e a necessidade de os cursos de formação de professores, as pesquisas e as políticas educacionais dialogarem com o contexto educacional brasileiro e suas demandas, as autoras buscam compreender que formação têm recebido as professoras das creches conveniadas do município de Juiz de Fora para a atuação com os bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos. Um questionário, composto por 67 questões, foi respondido por 248 professores dessas instituições, permitindo que as autoras analisassem informações referentes à formação inicial e continuada dessas profissionais, buscando contribuir para a reflexão sobre as características e as especificidades da formação das professoras que atuam com a faixa etária do 0 a 3 e impactar os projetos das políticas de formação dessas profissionais que atuam no interior da creche.

Macário *et al* (2016), em seu trabalho *Formação Inicial de Professoras(as) de Educação Infantil: 0 a 3 anos em debate*, falam da pesquisa “Por onde andam os bebês e crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas Instituições Federais de Ensino Superior do estado de Minas Gerais”. Também se trata de uma pesquisa desenvolvida no interior do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem por objetivo compreender como tem acontecido a formação dos professores para a prática na creche nos cursos de Pedagogia. Até o momento da apresentação do trabalho, a pesquisa encontrava-se em andamento e uma de suas etapas, além do levantamento bibliográfico sobre o tema e a solicitação de documentos dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, fora a análise das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos e das ementas das disciplinas da EI. Compreendendo a lacuna que ainda existe de pesquisas e estudos nessa perspectiva, reconhecendo as especificidades do trabalho na creche e a necessidade e a importância de formação e valorização do professor que atua nessa instituição, a pesquisa tem por finalidade analisar de que forma os saberes/fazeres pertinentes ao trabalho com bebês e crianças pequenas vêm sendo abordados nos cursos de Pedagogia, de modo que contribuam para formação de um profissional mais informado e consciente de sua atuação com essa faixa etária.

Os textos acima, como fora mencionado, referem-se à primeira categoria elencada. A seguir são apresentados os trabalhos que abordam a segunda categoria.

Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos é o trabalho de Seabra e Santos (2014). As autoras destacam a interação como

fundamental no processo de desenvolvimento do bebê, sendo a família, certamente, o primeiro ambiente de socialização. Contudo, como a inserção da criança nas creches tem acontecido cada vez mais cedo, o professor passa a ser também fundamental nesse processo. Daí a importância de os docentes terem conhecimentos sobre o processo de maturação da criança e como este é influenciado e impactado pelo ambiente físico e social, além de compreender e respeitar as diferentes formas de desenvolvimento. Afirma-se que as teorias psicológicas colaboram para o entendimento do docente sobre essa questão, mas não dão conta das questões pedagógicas, visto que o profissional precisa também saber planejar e reconhecer o potencial para a aprendizagem em cada atividade que realiza. As autoras enfatizam ainda que há o desafio de profissionais com competências para imprimir intencionalidade em suas interações com os bebês e que privilegiem uma prática pedagógica em que o cuidar e o educar sejam indissociáveis. Também apontam que, nas pesquisas sobre a formação de professores para a prática na Educação Infantil, destaca-se a necessidade de se trabalharem teorias e metodologias direcionadas à faixa etária. As autoras procedem à abordagem das especificidades infantis nos cursos de formação, especialmente do binômio cuidar e educar presente na atuação do profissional. Por fim, apontam a demanda em se formar profissionais com conhecimentos direcionados à E.I. e que reconheçam a sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos. Sobre a prática no berçário, as autoras afirmam:

Em relação à formação de educadores para o berçário, Vitta e Emmel (2004) defendem que deve estar baseada em programas que estimulem a análise da inter-relação entre desenvolvimento e as atividades cotidianas, que valorizem a prática existente e a partir dela reconheçam as especificidades da educação de bebês. Enfatizam que essa é uma das tarefas mais importantes para educadores e pesquisadores na área de formação de professores (SEABRA e SANTOS, 2014, p. 9)

Moreira (2010), em seu trabalho intitulado *Arranjo espacial no berçário e o desenvolvimento de bebês na creche: uma questão relevante na formação do educador da infância*, traz a importância dos arranjos espaciais na ação pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos, de modo que a organização espacial contribua para o desenvolvimento dos bebês. Para tal, fazem-se necessárias organizações que promovam tanto o desenvolvimento infantil quanto a prática pedagógica, favorecendo a participação das crianças e dos docentes. A presença do professor é fundamental para a transformação do espaço físico. No entanto, a autora destaca que, “embora diversos estudos apontem para a importância da estruturação espacial nas

interações de crianças pequenas em creche, esta questão ainda é pouco explorada na formação dos educadores da infância” (MOREIRA, 2010, p. 14).

Queiroz (2012), no trabalho *Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu*, apresenta um recorte de sua pesquisa de mestrado em andamento, que tem por objetivo discutir as possibilidades de relação entre teoria e prática enquanto meio de formação inicial para professores de pré-escolas e creches de um município do estado do Rio de Janeiro que, apesar de atuantes, ainda não possuem a formação mínima exigida.

A despeito de se tratar do estudo de uma realidade específica, a autora aponta alguns aspectos importantes em relação à formação inicial de professores para a prática com bebês e crianças pequenas. De acordo com Queiroz (2012), a LDB nº 9.394/96 foi um fator fundamental por assegurar a educação das crianças de 0 a 6 anos como a primeira etapa da Educação Básica, além de reforçar a necessidade de qualidade no atendimento no que tange à formação dos profissionais. No entanto, nesse contexto, “desaparece a especificidade da Educação Infantil, no que se refere às exigências de formação, englobando-a no mesmo âmbito que o primeiro segmento do ensino fundamental” (QUEIROZ, 2012, p. 22). Mesmo priorizando a formação em nível superior e admitindo a formação em nível médio, de acordo com pesquisas, ainda não há cem por cento dessa qualificação mínima em nossas redes de educação, principalmente quando se fala de creche, que atende as crianças de 0 a 3 anos.

Savaget *et al* (2014), em seu trabalho *Entre as montanhas e o mar, políticas para a infância carioca*, busca, de certa forma, traçar o perfil das creches públicas do estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao número de instituições, de crianças matriculadas e à formação dos professores de Educação Infantil.

As autoras refletem acerca de ações que foram desenvolvidas a partir de 2008, momento em que as creches deixam de estar sob o olhar da Secretaria Municipal de Assistência Social e passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Uma dessas ações seriam os concursos realizados para preenchimento do quadro de funcionários das creches, quando foi criado o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), exigindo desses profissionais apenas a formação no Ensino Fundamental completo e indo contra a proposta da LDB/96.

Nesse sentido, defendem que a formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos tanto teóricos quanto metodológicos que abordem os saberes e os fazeres necessários a essa ação docente. A Educação Infantil, portanto, é perpassada por questões amplas que vão além do cuidar, principalmente quando no berçário. Assim, nos dias atuais, é fundamental a compreensão e o reconhecimento da necessidade de profissionais capazes de

trabalhar com os bebês e as crianças pequenas, promovendo e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Rocha *et al* (2016), no texto *Pedagogia para a infância e especificidades da docência*, falam das pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina que têm por objetivo analisar a definição da docência na primeira infância e suas especificidades. Como apontam as autoras, são diversas as funções dos profissionais que atuam com os bebês e crianças pequenas, resultando, assim, em uma indefinição dessa categoria e também das instituições (creche e pré-escola), ao se reconfigurarem para integrar o sistema educativo. Há também a conquista legal da profissão professor de Educação Infantil, o que faz cada vez mais necessários os estudos sobre as configurações dessa função e da ação docente na primeira infância. Nesse sentido, as pesquisas se desenvolvem no campo da docência, do perfil e funções do professor de EI, a ação docente, a formação inicial e em serviço recebidas, as ações pedagógicas com crianças pequenas e as especificidades dessas ações, a fim de contribuir e fortalecer o reconhecimento da Educação Infantil enquanto uma etapa da Educação Básica que tem suas especificidades. Desse modo, ao desenvolverem os estudos no grupo, mesmo que diversos, têm buscado construir referências direcionadas à complexidade das ações educativas com os bebês e crianças pequenas, acarretando a definição dessas especificidades e a construção de uma pedagogia para a infância.

Seabra (2016), em seu trabalho *Desenvolvimento de bebês: o que sabem os educadores*, fala-nos do que vem sendo desenvolvido na pesquisa “Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês”. Partindo do pressuposto de que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e que essas interações dependem de um “outro social”, a importância do professor nesse processo tem sido cada vez mais identificada.

Como nos aponta a autora, o primeiro ambiente de socialização do bebê é a família, mas, em nossa sociedade, os bebês e crianças pequenas têm ido cada vez mais cedo para as creches. Nesse sentido, é importante que os educadores compreendam que a criança influencia e é influenciada pelo meio físico e social em que está inserida e se desenvolve na relação com o outro. Outro aspecto relevante são as especificidades do trabalho na Educação Infantil e a indissociabilidade entre o cuidar e educar, o que, segundo Seabra (2016), ainda é difícil para os educadores dos bebês de 0 a 2 anos que, muitas vezes, acabam perpetuando a prática assistencialista.

1.2. Os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sem fins lucrativos, reúne os programas *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e outros pesquisadores da área. São alguns de seus objetivos: fortalecimento e promoção do ensino de pós-graduação e pesquisa em educação; incentivo à pesquisa educacional e outros temas relacionados; incentivo à participação das comunidades acadêmica e científica no desenvolvimento e formulação de políticas educacionais.

As reuniões realizadas pela ANPEd têm se constituído como um espaço permanente de debate dos aspectos políticos e científicos da educação, além da produção e desenvolvimento de conhecimentos na área⁸.

Para esta revisão, foram pesquisados os trabalhos produzidos pelos Grupos de Trabalho GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 08 – Formação de Professores e GT 12 - Currículo. A respeito da temática pesquisada foi possível encontrar o seguinte:

Quadro 3: Número e descrição dos trabalhos encontrados na ANPEd, nos três GT's selecionados.

CATEGORIA	TÍTULO / AUTOR / ANO / INSTITUIÇÃO
1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia	<p>GT 07: 4 trabalhos encontrados</p> <ol style="list-style-type: none"> O Professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? – Bonetti (2006) – UFSC A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil – Kiehn (2007) – UFSC Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente – Kiehn (2009) - UFSC Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco – Nogueira e Almeida (2012) – UEMS/UFMS <p>GT 08: 0 trabalho encontrado GT 12: 0 trabalho encontrado Total: 4</p>
2) Sobre as demandas e especificidade da creche que justificam uma formação mais específica	<p>GT 07: 1 trabalho encontrado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? – Dagnoni (2012) - UNIVALE <p>GT 08: 0 trabalho encontrado GT 12: 0 trabalho encontrado Total: 1</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁸ As descrições da ANPEd e de seus grupos de trabalho foram retiradas de seu próprio site: <http://www.anped.org.br/>

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

Criado em 1981, o GT vem, desde então, debruçando-se sobre temas relevantes para o avanço da Educação Infantil no Brasil como, por exemplo, o direito de todas as crianças à educação pública; pesquisa com foco no desenvolvimento infantil na creche e na pré-escola, reforçando a educação como direito também de todas as crianças; expansão da rede de creches e pré-escolas no país; questões curriculares, dentre outros.

Ao realizar a revisão nesse grupo, foi possível encontrar os seguintes trabalhos que, de alguma forma, falam dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Bonetti (2006), em seu texto “*O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?*”, inicia dizendo que a formação de professores tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas, sendo também mais presente nos programas do governo e nos meios de comunicação. Segundo a autora:

Esse destaque se dá especialmente a partir da década de 90, marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores. Os autores da reforma a proclamam como “inovadora”, por tratar-se de indicações para a formação dos professores das três etapas da educação básica; esse fato tornou relevante investigar o conteúdo da inovação, especialmente no tocante ao professor de educação infantil (BONETTI, 2006, p. 1)

A autora tem por objetivo analisar como as especificidades do professor de Educação Infantil são contempladas nos documentos que trazem propostas para a formação de professores da Educação Básica. Para realizar tal análise, Bonetti faz uso de três documentos elaborados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96): os Referenciais para a Formação de Professores (1998), a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em curso de nível superior (maio/2000) e o Parecer CNE/CP nº 009/2001.

Bonetti (2006) expressa a dificuldade de reconhecer, em tais documentos, orientações específicas à formação do professor de EI em meio aos tantos encaminhamentos gerais colocados ao professor da Educação Básica. Essa especificidade não era incluída e, ao mesmo tempo, também não excluída, já que, na maior parte dos textos, utiliza-se uma forma única para se direcionar ao professor da Educação Básica, que se torna também “uma indicação do tratamento dado à especificidade da docência da educação infantil” (BONETTI, 2006, p. 13).

Kiehn (2007), no texto *A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil*, a partir do estudo de documentos, matrizes curriculares, ementas e bibliografias das disciplinas de algumas faculdades de Pedagogia em instituições federais brasileiras, tem por objetivo desvelar as concepções trazidas por esses cursos sobre a infância, criança e quais os aportes teóricos e interlocuções que desenvolvem a respeito da temática. A pesquisadora aponta que, embora professores, pesquisadores, políticos e administradores tenham consenso em relação à E.I., dentro das creches e pré-escolas, existe um distanciamento “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). Esse distanciamento pode estar relacionado à constituição histórica dessa faixa etária, à identidade e condições de trabalho desses profissionais, às políticas públicas e à formação dos professores. Sobre esta última, Kiehn (2007), mais uma vez, atenta para o fato de que os currículos dos cursos de Pedagogia não contemplam devidamente os assuntos sobre crianças e infâncias, os conteúdos privilegiam o processo de ensino e aprendizagem e suas metodologias, não o reconhecimento do sujeito protagonista desse processo – a criança, além de se destacar uma estrutura curricular tradicional, baseada em fundamentos, metodologia e prática, o que acaba acentuando a dicotomia teoria-prática.

Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente é o trabalho também de Kiehn, do ano de 2009, no qual a autora resgata brevemente o histórico da creche, de sua função que antes era apenas assistencialista e, com o tempo e demandas, torna-se também um espaço educativo. A autora afirma que, juntamente a essa história e ao crescimento gradativo da importância da Educação Infantil, veio a necessidade de ampliar as pesquisas que contribuíssem para a visibilidade e para a compreensão das especificidades do trabalho com essa faixa etária e das instituições responsáveis, de modo que essa valorização proporcionasse também uma maior preocupação na formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas. Ainda acrescenta:

O crescimento da produção científica na área tem cumprido um papel imprescindível, uma vez que ao suscitar análises, reflexões e debates ajudam a destacar meios de atuação significativos para a educação infantil, bem como indicam a importância de rever e analisar os currículos dos cursos de pedagogia que constituem a base formadora dos professores desse nível de ensino. (KIEHN, 2009, p. 2)

Após um mapeamento dos currículos e disciplinas referentes à EI nos cursos de Pedagogia de universidades brasileiras, a autora destaca a predominância daquelas que tratam

de fundamentos gerais em relação ao que é oferecido sobre os fundamentos específicos para a prática pedagógica na Educação Infantil. Há necessidade de uma integração teórica a fim de possibilitar aos egressos do curso

acesso aos conhecimentos que circundam a constituição da educação infantil, bem como, apresentar embates e debates oriundos da tentativa de delimitações de papéis, funções, espaços, políticas, somados a defesa da especificidade deste nível de educação. (KIEHN, 2009, p. 10)

Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco, texto de Nogueira e Almeida (2012), relata brevemente a importância da incorporação de um projeto de residência acadêmica, por exemplo, nos cursos de formação de professores. A partir do desenvolvimento de um projeto em que acadêmicos residentes e professores iniciantes trabalhavam juntos em salas de Educação Infantil, foi possível perceber o quanto essa relação e a atuação do graduando são importantes para seu processo de formação.

Com o propósito de criar ações formativas e reflexivas tanto para o professor iniciante quanto para o acadêmico residente, através de intervenções e apoio, foi possível perceber, a partir dos relatos dos participantes, que os ainda graduandos tinham ali também a oportunidade de recompor sua trajetória formativa. Esse tipo de ação acarreta benefícios para todos os envolvidos por meio das trocas de experiências, promovendo um processo formativo e reflexivo. Segundo as autoras, é necessário

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)

Em relação às produções que tratam das especificidades da Educação Infantil e da necessidade de uma formação mais adequada, um trabalho foi encontrado. Dagnoni (2012), em seu texto *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?*, mostra um breve resultado de seu estudo realizado a partir de grupo focal e entrevistas com professoras de bebês de 0 a 2 anos de uma rede pública de ensino. Com o desenrolar das conversas, grupos e relatos sobre a rotina da instituição, hora do banho, troca de fraldas e alimentação, a pesquisadora pôde concluir que a prática de tais profissionais se baseia prioritariamente nos saberes experienciais, aqueles desenvolvidos através da prática cotidiana. Dagnoni ressalta

que todas as participantes da pesquisa disseram não ter aprendido em nenhum momento da graduação sobre as rotinas que se estabelecem na creche.

Há um trecho da entrevista com uma das professoras em que fica claro que o que fora aprendido na sua formação inicial parecia-lhe solto e não fazia sentido. O brincar, por exemplo, passara a ganhar significado para ela após um tempo de prática e de experiências vivenciadas com as crianças. Para essa professora, a faculdade só ensina a teoria, mas destaca a importância desta para proporcionar um sentido às ações, ainda que mais tarde. Para outra profissional, a graduação não dá uma base, pois trata de questões distantes daquilo que realmente é praticado.

A autora afirma que as professoras têm sua prática validada por uma escassez de referências e estudos na área, o que acaba gerando posturas baseadas em atitudes maternas e caseiras, desprovidas de uma intenção pedagógica. Muitas são as demandas e as especificidades do trabalho na creche: dar banho, fazer dormir, acalantar, trocar fraldas, alimentar. Dagnoni defende que os saberes que envolvem a prática com bebês deveriam ser aqueles oferecidos pelas universidades e por seu corpo docente, compartilhando e trocando informações com as instituições educativas a fim de reduzir a distância entre os saberes da experiência e os saberes da formação inicial. O real desafio é “associar à prática do professor, conhecimentos que provêm de sua formação inicial e diante de demandas diárias ele consiga ser polivalente para transformá-los em saberes complexos, que irão ajudá-lo na resolução de problemas” (DAGNONI, 2012, p. 15).

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

O grupo nasce em um momento histórico, quando os movimentos sociais se tornavam cada vez mais fortes no Brasil e conquistavam sua legitimidade para debates e participação nas decisões do autoritário Estado brasileiro. Assim, começam a ser organizados sindicatos, associações e entidades estudantis e, também, movimentos de mobilização dos docentes frente ao modelo de formação de professores. Cria-se, então, entre 1983 e 1984, o GT por ora nomeado “GT Licenciaturas”. Mais tarde, 1992-1993, surge a necessidade de reconfiguração do grupo, buscando articular os estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente, sendo assim denominado “GT Formação de Professores”.

Nesse grupo, todavia, não foram encontrados trabalhos que atendessem especificamente ao tema desta pesquisa. Produções que falassem dos currículos e disciplinas de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia ou aquelas que abordassem as demandas e

especificidades do trabalho na creche justificando a necessidade de uma formação mais adequada.

1.2.3. Grupo de Trabalho (GT 12) – Currículo

Compõem o GT Currículo os pesquisadores ligados à universidade e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que se dedicam aos estudos sobre o currículo, em seu sentido mais amplo, a partir de diversos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos. Os trabalhos produzidos por esses grupos são divulgados por meio de publicações, organização e participação de eventos.

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

1.3. Os artigos encontrados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

A SciELO, uma biblioteca eletrônica, disponibiliza um número selecionado de periódicos científicos.

De acordo com o próprio site⁹, é um projeto que tem por objetivo desenvolver uma metodologia comum a fim de preparar, armazenar, divulgar e avaliar a produção científica em formato eletrônico. 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 apoio, a partir de 2002, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dos artigos encontrados na biblioteca eletrônica, um se refere ao curso de Pedagogia e o outro a algumas especificidades da educação de crianças de 0 a 3 anos: “*As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*” e “*Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil*”, como é possível observar no quadro seguinte:

⁹ <http://www.scielo.org>

Quadro 4: Número e descrição dos artigos encontrados na SciELO

CATEGORIA	TÍTULO / AUTOR / ANO / INSTITUIÇÃO
1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia	1.2.1.1. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental – Kramer (2006) – PUC/Rio Total: 1
2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica	1. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil – Oliveira <i>et al</i> (2006) – USP/PUC São Paulo Total: 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Kramer (2006), em seu artigo “*As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental*”, traz uma importante reflexão sobre como a Educação Infantil vem sendo enxergada nos últimos tempos. A autora, assim como outros pesquisadores, ressalta que a formação de professores é um grande desafio para a educação e para as políticas que a envolvem. Kramer (2006) coloca as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, (2006) como uma conquista importante nesse campo. Frente a uma realidade em que milhares de professores atuam nas creches e nas pré-escolas sem qualquer tipo de formação em nível superior e, muitas vezes, nem em nível médio, é muito válido e um passo importante “(...) assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica (...)” (KRAMER, 2006, p. 11).

Críticas existem pelo lado daqueles que argumentam ser uma desvalorização do curso de Pedagogia priorizar a formação de professores da Educação Infantil. Para Kramer, esta é uma visão preconceituosa e que, em contrapartida,

definir que o lócus da formação de professores da educação infantil é também o curso de pedagogia não é solução para a formação, não resolve, mas traz o problema, coloca-o no centro da cena. Não é o fim, mas o início, porque muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas (KRAMER, 2006, p. 12).

A importância da formação inicial de professoras para o trabalho na creche é também reconhecida no artigo de Oliveira *et al* (2006) – “*Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil*”. As autoras ressaltam que a melhoria do processo escolar em todos os níveis de ensino envolve a formação dos professores e que algumas políticas educacionais têm caminhado nesse sentido. Este é também um aspecto muito importante para a Educação Infantil, para a prática na creche, visto que, muitas vezes, já por uma construção histórica do espaço e da identidade do profissional que atua nessa instituição, esse tipo de trabalho foi e continua sendo ocupado por pessoas sem formação, ainda

prevalecendo a compreensão da creche como um espaço apenas de cuidados. Dessa forma, alguns esforços têm sido feitos em busca de melhorias e adequação na formação desses profissionais para que possam ocorrer também mudanças nas práticas.

Nesse contexto, com o grande número de professoras que ainda atuam na creche sem a formação mínima exigida por lei, alguns municípios têm desenvolvido seus próprios programas de formação inicial para que seus profissionais, que já atuam há algum tempo, tenham a formação minimamente necessária. É o caso da Secretaria Municipal de São Paulo que criou um programa com essa finalidade.

Em conversa com as docentes participantes do programa, sobre sua identidade profissional, as autoras puderam perceber uma mudança significativa de visão sobre o trabalho na creche. Dentre outras mudanças observadas, os discursos trazidos pelas professoras antes de sua formação ganham um novo significado. O que antes era visto como um trabalho assistencialista e que priorizava os cuidados físicos dá espaço a um discurso em que o desenvolvimento global da criança é considerado e que cuidar e educar não devem ser polarizados, tampouco haver priorização de um ou outro, ambos devem caminhar juntos. Outra mudança é a relação entre teoria e prática. Ao participar do programa de formação inicial, as professoras começam a reconhecer mais claramente o sentido e o motivo de algumas ações e práticas realizadas na creche, reconhecem que nada deve ser feito por fazer, além de adquirirem uma visão mais crítica a respeito das atividades realizadas com as crianças.

Apesar de esta não ser uma formação inicial realizada em curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior, não deixa de ser importante, pois nos mostra de que maneira a formação contribui, mesmo para aquelas que já atuam na área, na busca de uma prática mais clara em seus objetivos e mais coerente às necessidades e especificidades dos bebês e crianças de 0 a 3 anos.

1.4. As produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A BDTD, lançada oficialmente em 2002, tem o objetivo de reunir, em um mesmo portal, teses e dissertações que são defendidas em todo o Brasil e também por brasileiros no exterior.

A biblioteca foi criada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), apoiada pela

Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP)¹⁰. Nessa base, foi possível encontrar o seguinte número de trabalhos:

Quadro 5: Número e descrição das teses e dissertações encontradas na BDTD

CATEGORIA	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
<p>1) Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia</p>	<p style="text-align: center;">Dissertações: 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos – Borges (2006) – PUC/SP 2. Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão – Silva (2011) – UNESP 3. 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 (2011) – PUC/SP 4. Necessidades formativas de professores de crianças de 0 a 3 anos de idade – Cordão (2013) – PUC/Campinas 5. O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP – Oliveira (2016) - UNESP <p style="text-align: center;">Teses: 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia – Vitória (2013) – UFP 7. Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia – Albuquerque (2013) – UFSC 8. Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa – Drumond (2014) – UNICAMP <p style="text-align: center;">Total: 8</p>
<p>2) Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica</p>	<p style="text-align: center;">Tese: 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos – Lima (2010) – PUC/RS <p style="text-align: center;">Total: 1</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em um primeiro momento, falo brevemente daqueles que tratam especificamente dos currículos e cursos de Pedagogia.

¹⁰ Informações retiradas do site da BDTD: <http://bdtb.ibict.br>

Borges (2006), em sua dissertação *A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creche: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos*, retoma o histórico da instituição creche e da formação de professores para o trabalho com crianças pequenas no Brasil, assim como relata também os mesmos aspectos da cidade de Santos, especificamente. Após enviar questionários às 16 (número até o momento da pesquisa) creches santistas para que pudessem ser respondidos pelas professoras, observar a prática e o cotidiano de trabalho de algumas delas e realizar entrevista semiestruturada com elas, a pesquisadora pôde perceber alguns aspectos da formação recebida por essas profissionais. Muitas recorreram à formação acadêmica já após um bom tempo de trabalho na creche, principalmente devido às novas exigências legais de formação para tal função.

Nesse contexto, a formação é tida como uma forma de dar sentido ao que é realizado pelas professoras. Uma delas cita em sua entrevista que, muitas vezes, são desenvolvidas uma atividade sem intencionalidade. Assim, a formação auxilia na constituição e reconhecimento da prática cotidiana. Para a maioria, poder aliar a prática que já possuíam com a faculdade foi muito mais significativo. O curso de Pedagogia possibilitou a reflexão sobre atividades e condutas mais coerentes com a faixa etária. Em relação às disciplinas, relataram certa satisfação com aquelas mais voltadas para a Educação Infantil, percebendo-se uma distância entre disciplinas como Sociologia, Antropologia e História e as disciplinas mais específicas como Didática, Metodologias e Estágio, por exemplo.

Nesse trabalho, mais uma vez, é enfatizada a necessidade de ser oferecida uma formação acadêmica que considere as singularidades do trabalho com crianças pequenas, para que as futuras professoras sejam capazes de refletir sobre práticas mais adequadas à faixa etária. Há uma diferenciação na formação do docente que trabalha na escola e do que trabalha na creche. Por isso, segundo Borges (2006, p. 160) é preciso cuidar para não cair no equívoco de considerar o preparo pedagógico e didático suficiente, “tomando a educação infantil como continuidade do ensino fundamental”.

Silva (2011), em sua dissertação *Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão*, desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender o histórico da Educação Infantil e da formação de professores para tal faixa etária no cenário brasileiro. Os estudos foram feitos a partir de documentos como diretrizes e resoluções e também de teses e dissertações produzidas no interior de alguns programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes.

Foi possível identificar que muitos autores revelam a existência de professores leigos nas instituições de EI, além de insuficiências, lacunas e precariedade na formação inicial dos professores para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Essas defasagens podem ser causadas pelas tantas atribuições delegadas ao pedagogo e pelo tempo restrito para atender a tantas demandas. Outros autores defendem a necessidade de uma reformulação nos cursos de Pedagogia, com reconhecimento dos saberes e fazeres pedagógicos específicos do trabalho com bebês e crianças pequenas. A pré-escola ainda é vista como preparação para o Ensino Fundamental e a creche como instituição de cunho assistencialista. É preciso que a formação de professores possibilite aos futuros profissionais enfrentar os desafios do trabalho docente sempre considerando e respeitando os direitos – educação e cuidado – das crianças. E mais:

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)

Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo é a dissertação de Secanechia (2011). Ao estudar os planos e ementas das disciplinas de Educação Infantil de alguns cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior paulistas, a pesquisadora teve por objetivo compreender de que forma tem sido garantida ou não a visibilidade dos bebês e das creches na formação inicial docente. Todas as professoras de Ensino Superior entrevistadas destacaram a necessidade de formação em Pedagogia para o trabalho e que essa formação precisa estar atenta aos conhecimentos necessários à prática educativa com bebês.

Porém, tanto nos planos das disciplinas quanto nas entrevistas das professoras responsáveis por estas, foi possível perceber que os bebês e a creche são pouco abordados, apesar do foco em EI. Na fala das próprias docentes, foi observado um discurso breve sobre os bebês e a creche e um maior destaque da pré-escola e das séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que estas não fossem temas das disciplinas em questão. Diante desse cenário, a autora sugere algumas mudanças nos cursos de Pedagogia e na formação inicial oferecida aos futuros professores de bebês e crianças pequenas, quais sejam: rever a legislação a fim de reservar também um tempo para o estágio na creche; considerar nas disciplinas, ementas e planos aquilo que é trazido pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a EI e as Diretrizes Curriculares para a EI; incorporar ao curso de Pedagogia referenciais teóricos que abordem os estudos sociais sobre a infância; incentivar a participação das

universidades e dos professores nos debates das políticas públicas e sobre os direitos dos bebês e da creche, dentre outros.

Para desenvolver o trabalho de sua tese - *Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia* -, Vitória (2013) convidou alguns alunos do curso de Pedagogia para que pudessem participar de nove oficinas de observação e participação de momentos de interação entre crianças pequenas no cotidiano de uma creche. A intenção da pesquisadora era avaliar se as experiências e as reflexões possibilitadas por essas atividades causariam nos estudantes algum tipo de mudança sobre as concepções já trazidas por cada um sobre criança, infância e creche.

Vitória (2013) afirma que as concepções e conhecimentos prévios dos futuros professores misturaram-se às novas informações incentivando descobertas e percepções, assim como transformações em “suas teorias” e maior oportunidade de associarem esse outro olhar à formação teórica da graduação. A autora destaca que, ainda que a profissionalização do professor seja algo que venha sendo discutido mais enfaticamente há algum tempo, esse aspecto vem se configurando no campo da Educação Infantil recentemente, principalmente quando se fala da creche. Destaca, mais uma vez, a necessidade de os cursos de Pedagogia avançarem no que se refere à formação docente para o trabalho com bebês e crianças pequenas, sendo importante que se “desenvolvam didáticas que permitam aos formandos uma participação mais ativa (...)” (VITÓRIA, 2013, p. 124) e que se considerem as experiências, as vivências e as concepções trazidas pelos alunos para que possam relacioná-las à teoria. Os aspectos pedagógicos específicos (desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, trabalhos com artes, literatura e muitos outros) do trabalho na creche precisam ser abordados na formação inicial.

Cordão (2013), em sua dissertação *Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade*, defende que a docência com as crianças dessa faixa etária demanda uma formação teórica e prática, sendo preciso cuidar para que essa prática não se restrinja apenas às experiências profissionais dos professores. Faz-se necessária uma formação teórica e científica que colabore para o enfrentamento dos acontecimentos e desafios diários na creche. Uma formação que envolva temas também como política, história, psicologia, sociologia para que haja uma melhor compreensão da prática e das especificidades inerentes a ela.

Uma das maiores lacunas dos cursos de Pedagogia apontada é a necessidade de aproximação entre teoria e prática, de considerar o trabalho como práxis, além de uma maior articulação entre as próprias disciplinas. Cordão (2013) afirma que o professor de bebês e

crianças pequenas deve ser reconhecido e valorizado como aquele que ensina e tem necessidade de formação, como qualquer outro docente da Educação Básica. A formação inicial configura-se como um meio de defesa e de reconhecimento não só pelos aspectos legais, mas também na busca em atender ao direito das crianças à educação.

Albuquerque (2013), em sua tese *Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia*, primeiramente quantificou as instituições federais de ensino superior e aquelas que oferecem o curso de Pedagogia, concluindo que das 57 universidades públicas federais no país, 47 oferecem Pedagogia, tendo sido 33 selecionadas para o trabalho. Por meio da análise de conteúdos, buscou-se estudar os programas das disciplinas e suas ementas, além das bibliografias e distribuição dos horários quando estes eram disponibilizados nas páginas da internet das instituições. Essa análise teve por objetivo compreender o percurso da formação de professores para crianças pequenas e o atendimento às suas especificidades. Este foi também um caminho para visibilizar o lugar que os bebês e crianças de 0 a 3 anos vêm ocupando na formação inicial.

Ao realizar a análise das tantas disciplinas, seus conteúdos e ementas, Albuquerque (2013) afirma que, diferentemente de seus estudos realizados em anos anteriores, pôde perceber um avanço quantitativo no número de disciplinas que abordam a infância e a Educação Infantil. Outro ponto é a mobilidade das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia. Antes, o que se via era a predominância de determinadas áreas ou as disciplinas específicas de EI concentradas ao final do curso, por exemplo. Na ocasião da pesquisa, já era possível considerar que essa temática da prática docente com bebês e crianças pequenas e suas especificidades são encontradas nas discussões de disciplinas de outras áreas no decorrer dos períodos, assim como um aumento no número de disciplinas específicas. Essas mudanças ocorridas provavelmente pelas exigências colocadas nas diretrizes são também uma forma de consolidar as teorizações sobre crianças e infâncias na formação inicial, diante das novas configurações curriculares.

De um modo geral, observa-se, ainda, a predominância das disciplinas de fundamentos gerais como Psicologia, Sociologia, História e Filosofia, porém com uma maior interlocução junto a outras áreas de conhecimento que começam também a constituir o grupo das disciplinas obrigatórias de cunho teórico e que buscam aprofundar o conhecimento sobre as concepções de sociedade, educação, política, trabalho e tecnologia, por exemplo. Nesse sentido, segundo a autora, o discurso de um esvaziamento teórico dos cursos de Pedagogia não se confirma, já que os currículos ainda apresentam e reforçam a importância do caráter teórico na formação docente.

Albuquerque (2013) destaca que, na formação docente, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e a ideia de criança-aluno, apesar dos esforços para uma formação que reconheça as especificidades da educação da infância. Em âmbito geral, pode-se considerar que há um movimento na busca do reconhecimento dessa especificidade e que “(...) as crianças e a infância começam a ocupar um lugar de importância nos currículos dos cursos de Pedagogia” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165).

Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa é a tese de Drumond (2014). A pesquisadora buscou analisar uma experiência de estágio em uma instituição de Educação Infantil com estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia de um campus da Universidade Federal do Tocantins. A partir de toda experiência vivenciada, discutida e refletida, Drumond traz a importância de se disponibilizar maior tempo ao estágio em EI, visto que esta é uma grande oportunidade de reflexão e transformação para os futuros professores. O estágio é a oportunidade de contato com a creche ou com a pré-escola, de relacionar teoria e prática e de enxergar a criança como criança em seu cotidiano, prática e relações, além daquilo que os estudantes ouvem e leem nas salas das universidades.

Para Drumond (2014), ainda temos uma pedagogia que busca vigiar e controlar as crianças, ignorando suas capacidades e suas questões. Por isso, faz-se necessária uma mudança nas matrizes e projetos curriculares dos cursos de Pedagogia com o objetivo de atender às singularidades do trabalho com os bebês e crianças pequenas e as singularidades para o Ensino Fundamental, ou seja, uma formação para ambos. Além de disciplinas específicas, as demais áreas do conhecimento necessitam dialogar e articular com essas discussões e formação para a educação da infância. O curso de Pedagogia precisa valorizar a EI e assumir que a formação para professores que atuam em creches e pré-escolas é fundamental. Ainda:

Afirmar o específico e o singular da Educação Infantil não significa defender uma educação de segunda categoria ou de menor valor; ao contrário, representa o reconhecimento e a valorização dessa área de conhecimento, do respeito aos direitos das crianças e das profissionais que trabalham com elas. (DRUMOND, 2014, p. 187)

Oliveira (2016), em sua dissertação *O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos*, traz também uma discussão muito pertinente aos currículos dos cursos de Pedagogia e à formação para a ação docente na EI, já que trata do estágio obrigatório nesse segmento da Educação Básica. A

autora, partindo da compreensão do estágio como possibilidade de articulação entre teoria e prática e aprimoramento da formação inicial, teve por objetivo investigar como ambas são contempladas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia do campus de Presidente Prudente da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP por meio de análise documental (do projeto do curso, do projeto político pedagógico e de relatórios de estágios), referencial teórico, questionários e entrevistas realizadas com a participação de alunos do 4º ano do referido curso de Pedagogia e análise de conteúdo das informações obtidas.

Ao final da pesquisa, Oliveira (2016) pôde concluir que há um empobrecimento da formação inicial do referido curso, já que o estágio não tem sido um componente teórico-prático, há pouca abordagem prática e uma supervalorização da teoria, o que inviabiliza uma formação próxima à realidade da Educação Básica. No curso de Pedagogia da FCT/UNESP, há uma organização burocrática do estágio e organização em relação ao seu andamento, mas não há uma proposta bem definida, já que o professor é o responsável pelos momentos de reflexão e teorização do estágio realizado, não havendo, dessa forma, um direcionamento mais específico no projeto do curso. Desse modo, os discentes acabam por elaborar relatórios de suas experiências na creche ou na pré-escola de forma pouca fundamentada, sem uma análise crítica, fazendo considerações baseadas no senso comum ou somente na sua condição de estagiário.

A autora ainda destaca que os discentes relataram que há uma necessidade de orientação desse estágio que, normalmente, tem sido realizado apenas na forma de observação, sem momentos de reflexão e teorização sobre as vivências nas creches ou escolas. Segundo eles, as contribuições são mais superficiais, sem muito aprofundamento, voltadas para a rotina, para o espaço e para o trabalho docente observado.

Nesse sentido, Oliveira (2016) questiona o papel desse estágio e coloca-o como um apêndice do curso, já que não é desenvolvido conforme as demandas da formação inicial do professor da EI. Assim, sugere algumas possibilidades de mudança como a construção de um projeto de estágio que priorize o conhecimento teórico-prático de fato e não apenas no papel, além de pensar estratégias e condições para que o professor orientador possa ter momentos de reflexões e discussões junto aos estagiários. Destaca também a necessidade de a relação teoria e prática ser abordada em todas as disciplinas, para que não seja somente responsabilidade do professor orientador do estágio. Ressalta, ainda, a importância de que o curso ofereça mais disciplinas que permitam as vivências nas creches e pré-escolas, defendendo a ideia de um

curso que ofereça ao menos dois anos para abordar as particularidades do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.

Por fim, levanta como questão a possibilidade de uma reorganização dessa formação inicial de modo que os estudantes pudessem fazer primeiro a Pedagogia e depois uma formação específica para a Educação Infantil, alegando que, dessa forma, haveria mais qualidade.

Os trabalhos elencados a seguir tratam das especificidades do trabalho com bebês e a formação de professores.

Lima (2010), em sua tese *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*, defende o tempo todo que há uma especificidade no trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas. Ao realizar seu trabalho em um núcleo de Educação Infantil que funciona como um projeto de extensão e formação de um curso de Pedagogia de uma universidade federal na região sul do Brasil, a pesquisadora pôde perceber que ainda há uma lacuna entre o que é oferecido na graduação e o que é praticado em tal núcleo. Enfatiza que o cotidiano das professoras e estagiárias com as crianças pequenas é marcado por rotinas e ações repetidas, mas estas não podem ser automáticas, devendo haver um processo de reflexão nessas condutas: “Há a necessidade de que se reflita sobre o cotidiano vivido, que se pense as ações educativas e formativas (...)” (LIMA, 2010, p. 273)

A autora aponta a importância de melhorias nos cursos de Pedagogia e a demanda em considerar e dar maior visibilidade às questões da Educação Infantil. Há uma distância entre aquilo que se fala e aquilo que se faz porque a infância e a educação de crianças pequenas ainda são ausentes nos cursos de formação de professores.

Com o levantamento realizado, é possível perceber que diversas são as pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação de professores. Porém, quando se trata da formação inicial para o trabalho na Educação Infantil, ainda não são muitos os estudos que buscam refletir sobre essas questões. A situação se torna ainda mais preocupante quando pensamos e falamos da creche, da educação das crianças de 0 a 3 anos.

É necessário destacar, também, que as pesquisas e as produções reconhecem a importância da formação inicial para a prática pedagógica na EI, falam das suas possíveis especificidades. Todavia, são raros os trabalhos que falam do currículo, da matriz curricular e das ementas das disciplinas que abordam a educação na primeira infância nos cursos de Pedagogia.

No quadro a seguir encontram-se relacionados alguns dos principais aspectos destacados pelos estudos e pesquisas trazidos no levantamento em relação às duas categorias estabelecidas:

Quadro 6: Principais aspectos destacados pelos estudos e pesquisas realizados de 2006 – 2016

<i>Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia</i>	<i>Sobre as demandas e especificidades da creche que justificam uma formação mais específica</i>
<p>Aspectos que perpassam a matriz curricular e a organização dos cursos de Pedagogia e que precisam ser avaliados e repensados no sentido de oferecer uma formação adequada ao professor que irá atuar nessa faixa etária:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação de professores de Educação Infantil ainda permanece em segundo plano, já que são oferecidas poucas disciplinas sobre o assunto e, conseqüentemente, as discussões sobre as especificidades desse trabalho não têm muito espaço; ▪ O modelo escolar e o Ensino Fundamental são bem mais abordados na formação, em detrimento da EI; ▪ Quando se fala em Educação Infantil, há um maior destaque para a pré-escola; ▪ Além da ausência de disciplinas e discussões sobre as infâncias, bebês e crianças e ação docente na primeira infância, há uma falta de articulação entre os conteúdos; ▪ Em muitos casos, as disciplinas privilegiam os fundamentos gerais e falam muito pouco dos fundamentos específicos; ▪ O estágio curricular obrigatório em Educação Infantil como oportunidade de fortalecimento da relação teórico-prática, de aprendizado e enriquecimento dos saberes/fazerem com essa faixa etária; ▪ Nos documentos legais que falam da formação de professores como propostas, diretrizes ou pareceres, a formação para a docência na Educação Infantil não é bem descrita em suas especificidades, ainda que se destaque a necessidade de formação desse profissional; ▪ A constituição histórica do papel da creche, como atendimento de caráter assistencialista, e a função dos profissionais que nela trabalham interferem também no não reconhecimento dessa etapa da educação básica nos cursos de formação inicial; ▪ Aquilo que é feito na rotina da creche acaba sendo aprendido e conhecido na prática, no 	<p>Alguns pontos importantes a serem abordados na formação do professor para que este tenha condições de atuar na EI, compreendendo as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas na creche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação dos bebês com seus pares e com as professoras são fundamentais para o seu processo de maturação, sendo importante que as docentes tenham consciência desse processo; ▪ Compreensão do cuidar e educar não como um binômio, mas como ações dialógicas na atuação docente com os bebês; ▪ Reconhecimento da responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos; ▪ Organização do espaço que favoreça e incentive a interação, a aprendizagem, a participação dos bebês na rotina e atividades propostas; ▪ Conhecimentos teóricos e metodológicos que contemplem os saberes-fazerem necessários à prática com os bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos;

<p>cotidiano e não na graduação;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Considerando que muitos professores atuam em creche e pré-escolas sem o ensino superior, é um ganho o que apontam as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), já que esta traz para o curso a responsabilidade da formação dos professores dessa primeira etapa da educação básica;▪ A formação no curso de Pedagogia contribui para que o professor na creche tenha intencionalidade nas suas ações e reconheça tal prática;▪ Muitas atribuições são delegadas ao pedagogo. O que impede que a matriz curricular contemple todas as áreas e suas necessidades em pouco tempo de formação;	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

São diversas as questões a serem pensadas. Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta relevância, podendo ser somado aos encontrados neste levantamento, uma vez que apresenta um estudo de um curso de Pedagogia específico, seu currículo e as disciplinas de Educação Infantil nele oferecidas, o lugar que a educação dos bebês e crianças de 0 a 3 anos ocupa nas discussões e estudos realizados no interior de tais conteúdos e, principalmente, as contribuições dessa formação inicial para a atuação e prática do futuro professor e professora na creche.

2. O PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS E O CONTEXTO DA CRECHE

Porque a criança que chega é um novo ser humano num mundo que lhe é estranho, que já existia antes dele. É nele que a vida transcorrerá e é nele que o adulto a introduz.

Hanna Arendt

O capítulo anterior trouxe para o trabalho um panorama dos estudos e pesquisas sobre a formação inicial de professores e a educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche. Nele, foi possível desenhar a produção acadêmica sobre o tema nos últimos dez anos e compreender as possíveis contribuições desta dissertação para a área da Educação Infantil.

Neste capítulo apresentamos uma discussão sobre a formação inicial de professores no Brasil trazendo as contribuições de Saviani (2006), quando aborda os marcos regulatórios legais para formação docente no país e o início da necessidade de problematizar essa formação; Gatti (2010), que também discute os marcos legais, mas apresenta um estudo sobre as fragilidades da formação no curso de Pedagogia e Tardif (2010), que reflete sobre a fragmentação das disciplinas e a necessidade de reformulação dos currículos.

Observamos que vários projetos em disputa coexistiram sobre o tema. Esses projetos sofreram interferência de vários grupos sociais: sindicatos, setor empresarial, associação de escolas, mídias e outros. Ainda que não seja o objeto de estudo desta pesquisa, não podemos negar a influência dos referidos grupos na produção da política de formação de professores na realidade brasileira.

O capítulo prevê ainda uma discussão sobre os construtos teórico-práticos e a formação dos docentes para atuarem com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos em ambientes coletivos de aprendizagem, a creche.

2.1. Notas sobre a formação inicial de professores no Brasil: o curso de Pedagogia entre realidades e desafios

No Brasil, a formação de professores vem se consolidando como tema presente nos debates acadêmicos e no cenário das políticas públicas há alguns anos. O contexto econômico, político, social, cultural, religioso da atualidade influencia os rumos da educação brasileira,

como em outras épocas, e tem mostrado cada vez mais a necessidade de reflexões e ações a fim de se garantir a tão desejada educação de qualidade¹¹ e sua garantia como um direito. Arriscamos dizer que uma das facetas para uma educação de melhor qualidade está diretamente relacionada à formação docente. Em decorrência disso, emerge a necessidade de problematizar os desafios impostos pela realidade educacional brasileira que precedem ao momento atual.

No decorrer do século XIX, de acordo com Saviani (2006), surgem, a partir da instituição dos Sistemas Nacionais de Ensino, problemas relacionados à formação docente decorrentes da necessidade de universalização na oferta da instrução elementar. Com o objetivo de organizar um grande número de escolas seguindo o mesmo padrão, foi preciso formar professores para atuar nessas instituições. O caminho encontrado foi a criação das Escolas Normais, em nível médio, que se destinavam à formação dos professores para o ensino primário, enquanto os docentes para o ensino secundário receberiam a formação oferecida pelo Ensino Superior.

Segundo Saviani (2006), é nesse cenário que se constituem dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro é compreendido como aquele que considera a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos das disciplinas que o professor irá lecionar. O segundo é decorrente do domínio de conteúdos logicamente organizados, em que o professor só se forma completamente com o preparo pedagógico-didático. Nas universidades e instituições de nível superior responsáveis pela formação de professor para o ensino secundário, predominou o primeiro modelo, enquanto, nas escolas normais, para a formação do professor primário, prevalecia o pedagógico-didático.

O autor nos traz contribuições a respeito das características e configurações da formação de professores no Brasil no decorrer dos séculos XIX e XX, assinalando alguns períodos.

O primeiro deles é nomeado por Saviani de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 – 1890)”. Esse período abrange o Brasil colonial, com a presença dos colégios jesuítas, das aulas implantadas pelas reformas pombalinas até a vinda de D. João VI em 1808, que marca a criação de alguns cursos superiores. Não se identifica preocupação com a formação docente. Em 1827, com a promulgação da Lei das escolas de primeiras letras,

¹¹ O verbete “qualidade”, que possui muitos sentidos e significados no campo da Educação, não se constitui objeto de discussão do trabalho. Mas sabemos que é um tema que envolve políticas, administração, financiamentos, espaços adequados, valorização profissional, recursos didáticos, entre outros.

determina-se que o ensino nas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo. Para isso, os professores deveriam ser treinados, por sua própria responsabilidade, nas capitais das províncias. Como é apontado por Saviani (2006), mesmo que não se faça menção à questão pedagógica, já havia uma exigência de formação didática.

As Escolas Normais, destinadas à formação dos professores para o ensino primário, começam a surgir em 1834, após a promulgação do Ato Adicional. Estas tinham como foco uma formação específica, o que sugeria predominar o modelo prático-pedagógico. No entanto, houve também uma grande preocupação com que os docentes tivessem domínio dos conteúdos a serem ensinados, característica do modelo dos conteúdos cultural-cognitivos. Os currículos dessas escolas constituíam-se dos mesmos conteúdos a serem trabalhados nas escolas de primeiras letras. Entre algumas críticas, a via normalista permaneceu no decorrer do século XIX.

De 1890 a 1932, constitui-se o período que Saviani (2006) denomina “Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais”. O estado de São Paulo inicia um movimento de reforma nessas escolas, alegando sua insuficiência na formação de professores para atender às demandas daquele momento. Portanto, houve reformulação nos conteúdos curriculares e destaque para os exercícios práticos de ensino, dando mais espaço ao modelo pedagógico-didático, o que ocasionou a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal. Com o tempo, essas mudanças foram adotadas também por outros estados.

O terceiro período mencionado pelo autor é “Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939)”. Nesse período, a expansão das Escolas Normais já não trazia tantos avanços significativos. Com o objetivo de compreender a educação não apenas como objeto de ensino, mas também como objeto de pesquisa, são criados os Institutos de Educação. Saviani (2006) ressalta que, nesse momento, destacaram-se como iniciativas o Instituto de Educação do Distrito Federal, estruturado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Ambos se baseavam nos princípios da Escola Nova.

Em 1932, Anísio Teixeira, buscando romper com a ideia de formação trazida pelas Escolas Normais, transformou-as em Escolas de Professores. Constituía os currículos dessas instituições disciplinas como História da Educação, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Sociologia Educacional e Introdução ao Ensino. Essas instituições contavam com espaços – jardim de infância, escola primária e escola secundária – que eram os campos de experimentação e prática do ensino, instituto de pesquisas educacionais, bibliotecas e outros. Saviani (2006) afirma que é possível perceber que os Institutos de Educação foram

pensados a fim de corrigir as fragilidades das escolas normais que, segundo Tanuri (2000, p.72), eram caracterizadas por um curso composto de um limitado currículo profissional e de um ensino de humanidades e ciências mais expressivo quantitativamente:

[...] percebe-se que os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais [...] (SAVIANI, 2006, p. 6).

De 1939 a 1971, acontece a “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais”. Nesse período, os dois Institutos de Educação citados anteriormente foram elevados ao nível universitário. Um vinculado à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o outro, à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935¹². Os cursos de formação de professores para as escolas secundárias foram organizados nessa base.

A partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, expandiu para todo o país o “esquema 3+1” adotado pelos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Dessa forma, três anos eram destinados aos estudos das disciplinas específicas e um ano dedicado à formação didática.

Com o Decreto-Lei nº 8.530, de 1946, ocorrem mudanças também no Curso Normal. Este foi dividido em dois ciclos: um que correspondia ao ciclo ginásial do ensino secundário, com duração de quatro anos e funcionando em Escolas Normais Regionais, tendo como objetivo formar regentes para o ensino primário. Já o segundo ciclo correspondia ao ciclo colegial do ensino secundário, com duração de três anos e funcionamento nas escolas Normais e nos Institutos de Educação, objetivando a formação dos professores do ensino primário. Revela o autor:

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. (SAVIANI, 2006, p. 7)

¹² Cabe destacar que a Universidade do Distrito Federal (UDF), inaugurada em 1935, manteve-se aberta até 1939. Mais tarde, em 1950, uma universidade homônima é criada. Em 1958, seguindo as mudanças causadas pela política, a universidade é batizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). No ano de 1961, com a transferência do Distrito Federal para Brasília, a universidade passou a se chamar Universidade do Estado de Guanabara (UEG). E, finalmente, em 1975, foi nomeada definitivamente como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Informações disponíveis em: <http://www.uerj.br/institucional/> Acesso em: 03 mar.2018.

Implementados esses cursos, estabelece-se um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos formandos, sem exigência de atividades em uma escola-laboratório. Isso quer dizer que, mesmo com algumas reformas, o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos não deixou de se impor. Nesse sentido, as licenciaturas encaravam a formação didática como uma simples exigência para obtenção do registro de professor. Já o curso de Pedagogia vivia momentos de tensão entre os dois modelos. Ainda que seu caráter próprio fosse o modelo pedagógico-didático, “este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, 2006, p. 8). Então, esse modelo, que deveria ser difundido por todo processo de formação docente, foi incorporado sob o abrigo do modelo dos conteúdos cultural-cognitivos.

O quinto período destacado por Saviani (2006) é a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. Após o golpe militar de 1964, adequações são exigidas no campo educacional devido às mudanças na legislação do ensino. A Lei nº 5.692/71 causou efeito no ensino primário e secundário, alterando suas denominações para primeiro e segundo grau. Nesse contexto, desaparecem as Escolas Normais e surge, a partir do Parecer nº 349/72, a Habilitação Específica do Magistério – habilitação específica de 2º grau para exercer o magistério no 1º grau – que era organizada em duas modalidades: 1) duração de três anos com carga horária de 2.200 horas, com habilitação para lecionar até a 4ª série; 2) duração de quatro anos, carga horária de 2.900 horas, com habilitação para lecionar até a 6ª série do 1º grau. Os currículos desses cursos compreendiam um núcleo comum obrigatório e outro que atendia às especialidades de cada etapa. O que era o Curso Normal passa a ser uma habilitação de 2º grau. Para o autor, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2006, p. 8).

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração) para atuação nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Ao curso de Pedagogia ficou designada a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, assim como formar os especialistas em educação - diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Em 1980, surge um grande movimento para 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 afirma o autor, nessa perspectiva, os cursos de Pedagogia começam a atribuir a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, então 1º grau.

Esse momento coincide com a discussão advinda das demandas sociais, dos movimentos de familiares, da sociedade civil organizada que trazem a necessidade de problematizar a Educação Infantil como espaço de prioridade nas políticas públicas, o que seria um movimento fortemente empreendido a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O sexto e último período destacado por Saviani (2006) é o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 – 2006)”. Em dezembro de 1996, foi promulgada a LDB nº 9.394/96. Esta colocou como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, a formação nos Institutos Superiores de Educação (ISE) e nas Escolas Normais Superiores. De acordo com Saviani (2006), essa lei sinalizou um baixo nivelamento, visto que os ISEs se constituíam como espaços de formação superior de segunda categoria, oferecendo cursos mais rápidos, mais baratos e de curta duração. Mais tarde, em 2006, homologam-se as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que apontaram algumas mudanças.

Nesse cenário geral, é possível perceber uma descontinuidade e mudanças sucessivas nos processos de formação de professores no Brasil. Apesar de a questão pedagógica começar a ganhar espaço nas reformas nas décadas de 1930, ainda nos dias de hoje, carece de mais aprofundamento, considerando as dimensões continentais do Brasil, as especificidades regionais. O que se instala é uma precariedade nas políticas formativas, “cuja sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Em diálogo com o que foi apresentado até aqui, Gatti (2010) também destaca que as primeiras configurações para a formação de professores foram estabelecidas no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, e, já no século XX, novas leis começam a surgir. A autora traz dados sobre os aspectos legais da formação docente no Brasil que complementam o resgate histórico tecido inicialmente neste capítulo.

Segundo a autora, os fundamentos legais que direcionavam os caminhos da formação dos futuros professores brasileiros eram as Leis nº 4.024/61, nº 5.540/68, nº 5.692/71 e nº 7.044/82. Até 23 de dezembro de 1996, data de publicação da LDB nº 9.394/96 e o período previsto para transição, era essa legislação anterior que marcava a estrutura dos cursos de formação. Gatti (2000, p. 9) ainda destaca:

Também sabemos que uma nova legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas. Além disso, há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento e transformação depende inteiramente de quem faz educação nas salas de aula.

Considerando que alterações ou elaboração de novas leis se inserem em um contexto que envolve valores e hábitos que se estruturam ou já estão estruturados, a autora nos aponta alguns sinais dessas mudanças. Na Lei nº 5.692/71, por exemplo, determinava-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus deveria ocorrer em níveis que se elevassem progressivamente, adequando-se às diferenças culturais de cada região, com orientação que considerasse os objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e as fases de desenvolvimento dos educandos (Art. 29). Gatti (2000) ressalta que a principal característica desse artigo é a flexibilidade e a adequação nas estruturas de formação, de acordo com as características regionais, objetivando elevar o nível de formação com o tempo, propósito que foi pouco concretizado e muito burocratizado pelas normatizações posteriores.

A Lei nº 7.044/82 vem alterar algumas disposições da anterior. Sobre a formação mínima exigida para atuação no magistério, ambas as leis estabeleciam em seus Art. 30: a) para o ensino de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) para o ensino de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

No entanto, há alterações no parágrafo 1º desse mesmo artigo. Na Lei de 1971, afirmava-se: “os professores a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica”. Já na Lei nº 7.044/82 estabelecia-se: “os professores a que se refere alínea ‘a’ poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação”.

De acordo com Gatti (2010), é no início do século XX que as preocupações com a formação de professores para o ensino secundário aparecem. Acentua-se a necessidade de formação de professores para esse segmento, em cursos regulares e específicos. Devido ao

baixo número de bacharéis formados nas universidades, no final de 1930, é acrescentado um ano com disciplinas na área da educação para a obtenção da licenciatura, direcionada à formação de professores para o secundário, ou seja, o modelo de formação popularmente conhecida como “3+1”, também já mencionado por Saviani (2006).

Mais tarde, o curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, aplica também esse modelo. O curso destinava-se a formar bacharéis especialistas em educação e, de forma complementar, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os egressos desse curso poderiam também, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no então ensino secundário (GATTI, 2010).

Em 1986 é aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 161 sobre a reformulação do curso de Pedagogia, estabelecendo ser facultativo o oferecimento de formação também para a docência da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Gatti (2010) ressalta que esta era uma novidade que instituições particulares já vinham experimentando no final dos anos 1980. As instituições federais ainda se mantiveram como formadoras de bacharéis, assim como já se configuravam na origem do curso.

A promulgação da LDB nº 9.394/96 impulsiona mudanças tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação, definindo um período de transição para que tais modificações fossem implantadas. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas em 2002 e, em sequência, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, o que, de acordo com Gatti (2010), não causou mudanças significativas na ideia histórica de oferecer uma formação com ênfase em uma área disciplinar específica e com pouco espaço para a formação pedagógica.

Em relação ao curso de Pedagogia, em 2006, após muitos debates, o CNE aprova a Resolução nº. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo a esses cursos a formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio na modalidade Normal, quando for o caso, para a Educação de Jovens e Adultos e também para a formação de gestores.

A exigência curricular para esse curso é grande e complexa. Muitas são as competências delegadas em relação ao seu tempo de duração e carga horária. Sobre as tantas atribuições dispostas nas diretrizes, a autora destaca algumas como: a aplicação no campo da educação em diálogo com outras áreas como filosofia, história, antropologia, psicologia, linguística, social, política, econômica, cultural; formação de habilidades em planejamento,

execução, avaliação e acompanhamento daquilo que for próprio à educação; divulgação de conhecimentos científico-tecnológicos em espaços escolares e não escolares. Além dos tantos incisos dispostos no art. 5º sobre o que o licenciado deve estar apto a fazer ao término da graduação e os estágios curriculares a serem cumpridos, como é colocado no inciso IV do artigo 8º.

De acordo com Gatti (2010), essas exigências ainda não são bem equacionadas e causam tensões e impasses na elaboração das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Destaca, inclusive, a dificuldade de um currículo para as classes noturnas, nas quais se encontra a maioria dos alunos desses cursos. E afirma mais:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358)

Outro ponto importante levantado pela autora é a diferenciação que se estabelece historicamente na formação dos professores de Educação Infantil, dos anos iniciais e dos professores especialistas de disciplinas, o que acabou por criar um valor social - menor/maior - para um ou para outro docente. Essa diferenciação reflete-se também nas carreiras, salários e nas representações sociais, políticas e acadêmicas, mesmo que seja feita a exigência da formação em nível superior para os professores dos anos iniciais, inclusive. Para Gatti (2010, p. 1359), qualquer mudança que se pense para os currículos esbarra nessa diferenciação, “o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases”.

Ao relatar brevemente um projeto realizado com o objetivo de analisar quais disciplinas formadoras são propostas nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais como Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, mesmo que seja um enfoque na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que não é o tema deste trabalho, Gatti (2010) nos traz contribuições ao afirmar que, nos cursos de Pedagogia, de um modo geral, há um número razoável de disciplinas de didáticas específicas e metodologias - o “como” ensinar - e um número ainda menor das disciplinas que referem-se aos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula - “o quê” ensinar. Isso mostra

que o específico das disciplinas ministradas nas escolas não tem muito espaço nos cursos de formação inicial. Ao analisar as ementas de tais disciplinas, foi possível identificar uma predominância de aspectos teóricos, maior preocupação com o que fundamenta as teorias de ensino e pouca abordagem das práticas educacionais. Há uma preocupação, de certa forma, em refletir sobre o porquê ensinar para que as teorias não se tornem apenas receitas. Mas, conseqüentemente, o quê e como ensinar ficam em segunda prioridade.

Gatti (2010) ainda aponta que, em algumas instituições, percebe-se a proposta de estudar os conteúdos de ensino associados às metodologias, mas de uma forma muito superficial. Segundo a autora, mesmo com o percentual de 28,9% nos currículos dos cursos de Pedagogia, as disciplinas que seriam voltadas à formação profissional específica, de acordo com o que é mostrado pelas ementas, ainda acontecem insuficientemente devido ao grande desequilíbrio entre teorias e práticas, favorecendo teorizações mais abstratas.

Da amostra de 71 (setenta e uma) instituições que oferecem o curso de Pedagogia presencial utilizada para o estudo, apenas 5,3% das disciplinas dizem respeito à Educação Infantil – EI. 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. A prática é pouco abordada e há uma maior ênfase nos aspectos políticos, sociológicos e psicológicos do trabalho. Como é afirmado por Gatti (2010), a despeito da importância desses aspectos para o trabalho do professor, não suficientes para suas atividades de ensino.

Em relação aos estágios supervisionados, apesar de serem espaços privilegiados para a aprendizagem da prática docente, Gatti (2010) diz não ter sido possível analisar de fato como realmente ocorrem a partir apenas de uma análise dos currículos, visto que estes trazem algumas imprecisões. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 120), as ementas e os projetos pedagógicos não trazem informações de como esses estágios são organizados e acompanhados. Assim como não são esclarecidos os objetivos, as exigências, a maneira como a documentação é validada e os convênios com as escolas da rede para sua realização. Essa ausência dos dados dos estágios nos projetos pedagógicos e nas ementas das IES sinaliza-os ou como uma atividade à parte do currículo ou como algo cuja realização é feita apenas para cumprir formalidades, o que, segundo as autoras, é lamentável, já que os estágios devem ser integrados como disciplinas formativas. Porém, pode-se sugerir que:

A maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência (GATTI, 2010, p. 1371).

Ao final dos estudos, Gatti (2010) diz ser possível identificar que a formação oferecida é insuficiente para que o futuro professor possa planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre os cursos de Pedagogia, foi possível constatar algumas questões, quais sejam: as disciplinas oferecidas são dispersas e fragmentadas; mesmo nas disciplinas específicas destacam-se as abordagens mais descritivas e menos preocupadas em relacionar teoria e prática; maior preocupação com o porquê ensinar e menor visibilidade ao o quê e como ensinar; poucas horas dedicadas à formação profissional específica; os conteúdos das disciplinas (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e etc.) a serem ensinadas na Educação Básica são abordados superficialmente; são poucos os cursos que possibilitam um maior aprofundamento sobre a Educação Infantil.

O que o estudo de Gatti (2010) nos aponta é a necessidade de discutir a formação de professores e professoras alinhada aos problemas que emergem do/no cotidiano das instituições escolares, uma discussão que não é recente e que carece ainda de aprofundamento.

Em relação à fragmentação das disciplinas e necessidades de reformulação dos currículos, Tardif (2010) também aponta para o aspecto de que, nos cursos de formação, a lógica disciplinar é especializada e fragmentada. Os alunos têm disciplinas (Psicologia, Filosofia, Didática) que duram de 40 a 50 horas e que, em muitos casos, não têm nenhum tipo de relação umas com as outras, causando, assim, pouco impacto sobre os graduandos. Tardif (2010, p. 242) continua dizendo que:

Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos [...].

Contudo, é quando se formam e vão trabalhar sozinhos que eles aprendem seu ofício na prática e, na grande maioria dos casos, percebem que os conhecimentos disciplinares que viram durante toda sua formação não se relacionam com a sua ação cotidiana. Tardif (2010) sinaliza a necessidade de não esvaziar os currículos dessa lógica disciplinar, mas de buscar abrir um espaço maior para a lógica de formação profissional, segundo a qual os futuros

professores são vistos como sujeitos dos conhecimentos e não como depósitos de conhecimentos já pré-concebidos.

Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1372) afirma que, no curso de Pedagogia, há um desequilíbrio entre teoria e prática e é reduzida a parte curricular que “propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula”.

Em diálogo com Gatti (2010), Marques e Pimenta (2015) manifestam a necessidade da relação entre teoria e prática. A teoria como possibilidade de reflexão e transformação da prática. As autoras afirmam:

(...) o ensino é, sempre, atividade educativa e, portanto, demanda a reflexão com base nos saberes da Pedagogia, sob pena de se tornar um fazer pautado no senso comum ou no bom senso, pouco profissional, portanto. Isso não significa desconsiderar o elemento artístico que a prática educativa comporta, mas implica carregá-lo de intencionalidade, identificando os sentidos que fundamentam as ações. (MARQUES e PIMENTA, 2015, p. 148)

É importante destacar que, em nota, as autoras justificam o uso do termo “elemento artístico”, por considerarem o professor como aquele que é autor de sua própria prática, visto que o trabalho docente é perpassado pela imprevisibilidade, sensibilidade e criatividade, o que não lhe permite limitar-se às teorias produzidas somente por terceiros. Há uma produção autoral na tarefa de ser professor que não pode ser invisibilizada e que extrapola a formação canônica da universidade. A formação do professor acontece em outros espaços para além do espaço acadêmico.

Cabe considerar que a prática é um espaço de formação para os estagiários e é também lugar em que saberes são produzidos através das vivências cotidianas dos docentes que estão nas escolas recebendo esses futuros professores. Tais saberes produzidos precisam ser valorizados, reconhecidos e levados para as salas de aula dos cursos de formação inicial, como um instrumento de reflexão e de aprendizado. Nessa direção, Tardif (2010) começa por dizer que a prática dos professores não é somente um espaço de reprodução dos saberes teóricos, aqueles aprendidos durante sua formação, mas é também lugar de desenvolvimento, de produção de saberes originados dessa mesma prática. Ou seja, na prática, são produzidos, utilizados e mobilizados saberes específicos desse ofício. “Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2010, p. 234 -235).

Para o autor, o trabalho do professor é constituído de vários saberes - dos elaboradores dos currículos, dos teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas, os saberes originados das pesquisas em educação etc. - menos pelo saber construído por sua própria prática. Tardif (2010) continua dizendo que é necessário observar que todo trabalho, seja ele qual for, necessita de um trabalhador que saiba fazê-lo, pensar e produzir as condições do seu ofício. É preciso um profissional que utilize, mobilize e produza os saberes de seu trabalho, o que não é diferente para os professores.

Em outro ponto, Tardif (2010) coloca que boa parte da formação dos professores deveria basear-se nos conhecimentos específicos e originados por sua prática, uma vez que são esses os exigidos no exercício de sua função. Na verdade, essa formação deveria pautar-se em conteúdos e lógicas profissionais, porém o que ocorre é que os conteúdos e as lógicas disciplinares ainda têm dominado bastante essa área. Assim, presenciam-se professores aprendendo teorias sociológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, históricas etc. que, em muitos casos, são originadas sem nenhuma relação com o ensino e com a vivência diária desses profissionais.

Talvez seja possível afirmar que a formação do professor precisa dialogar com distintas áreas de conhecimento, com especificidades que podem constituir a tarefa de ser professor. No entanto, as teorias também precisam dialogar com a vida, ressonando e auxiliando na reflexão do que emerge do cotidiano.

Diante de todo esse contexto, para que os cursos de formação contemplem essa perspectiva de que o professor não é apenas um “aplicador” de conhecimentos, que seus saberes são plurais e que sua formação deve estar voltada para a verdadeira realidade da escola e da sala de aula, Tardif (2010) revela que a formação profissional mais adequada requer que mudanças ocorram na formação inicial, na formação continuada e nas pesquisas na área da educação.

A formação inicial, como afirma o autor, objetiva fazer com que os graduandos se habituem à prática dos professores de profissão e que sejam práticos “reflexivos”. Para isso, a formação cultural (geral) e a formação científica (disciplinar) feitas a partir das disciplinas contributivas (Didática, Sociologia da Educação, Psicologia, etc.), devem estar vinculadas à formação prática, que passa a ser obrigatória na formação profissional. É necessário também que haja, fundamentalmente, uma formação prática no ambiente escolar por meio de estágios mais longos, de contato frequente com os ambientes da prática, de cursos voltados para a análise das práticas e análise de casos.

Ao falar dessa transformação que deve ocorrer na formação inicial, Tardif (2010) conclui dizendo que essas mudanças não significam que a formação de professores seja um meio de reprodução das práticas profissionais já existentes e nem que ela seja alheia ao conteúdo teórico. Essas mudanças apontam para a necessidade de olhar criticamente a teoria, direcionado às condições reais de exercício da profissão, contribuindo, assim, para sua evolução e transformação. Este é um elemento essencial para a formação de um profissional “reflexivo”, que tenha condições de analisar as situações, reavaliá-las, modificá-las, agindo sobre elas.

Ainda sobre a reforma nos currículos, Marques e Pimenta (2015), ao propor uma reflexão sobre a importância e a contribuição dos saberes da Pedagogia na formação inicial de professores, defendem que estes podem auxiliar nos processos de revisão e elaboração dos projetos de tais cursos. É preciso compreender a Pedagogia como uma ciência, não apenas como um curso. Uma ciência que tem como objeto a educação ou o fenômeno educativo, a fim de desenvolver estudos e reflexões que contribuam para a melhoria da *práxis* educativa (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 148).

Há alguns anos, Pimenta (1997) sinalizava a necessidade de mudanças e de se formar professores reflexivos. Sobre a fragmentação das disciplinas, já defendia uma articulação entre os saberes docentes, na medida em que a formação acontece a partir dos saberes científicos, pedagógicos e também das experiências que os alunos da graduação já trazem consigo. Segundo a autora, “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” (PIMENTA, 1997, p. 9). Em decorrência disso, afirma que há também a importância de se formarem professores reflexivos, que atuem, reflitam e ressignifiquem sua prática em busca de melhores resultados:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 1997, p. 11).

Gatti (2010, p. 1375), por sua vez, também defende a urgência de uma reformulação nos currículos dos cursos de formação:

[...] as emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas,

mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

É papel da formação inicial, segundo Marques e Pimenta (2015), dar ao futuro docente a possibilidade de apropriação dos saberes dos conteúdos a serem ensinados e a forma de ensiná-los. Além de saber o conteúdo, é preciso que o licenciado compreenda como promover situações de aprendizagem e como avaliar. Não menos importante é a necessidade de suas ações terem uma intencionalidade, de entender a importância de determinado conteúdo ser ensinado, a relação de sua disciplina com as outras e a importância desta para a formação de seu aluno. Além disso, a formação inicial deve “promover a reflexão a partir dos saberes provenientes da experiência, como aluno, dos futuros docentes, ressignificando-as à luz dos saberes da Pedagogia” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 146).

De fato, são muitas as questões que envolvem a formação de professores. Delas, podemos interrogar sobre as bases nas quais deve se assentar essa formação e o que deve ser priorizado. Diante disso, concordamos com a noção que parece ter permeado a discussão dos autores com os quais elegi dialogar de que a formação inicial de professores deve ter relação com o fortalecimento da prática docente. Para além disso, é interessante retirar o professor do papel de catalisador e responsável direto pelo sucesso da aprendizagem dos alunos.

Se estamos a dizer da importância dos percursos formativos e da apropriação dos saberes historicamente construídos para o exercício de uma prática, como é possível a formação para atuar com bebês e crianças pequenas?

2.2. O curso de Pedagogia e os saberes/fazeres para a prática de professoras na creche

Esta seção é inaugurada tendo como perspectiva a inquietação de Tristão (2006), ao se interrogar: quando, afinal, começa a relação pedagógica dos adultos com os bebês e crianças pequenas na creche? Parece que a pergunta nos leva a pensar que longe de ser simples, a relação é complexa. Antes de adentrarmos no assunto, é necessário apresentar ao leitor um breve percurso das conquistas e garantias no campo da Educação Infantil a partir da legislação e documentos orientadores da/na área. Cabe ressaltar que a materialidade da legislação não ocorreu sem a participação ativa da sociedade, dos movimentos sociais, de mulheres, dos fóruns de Educação Infantil, que atuaram sobremaneira na composição de forças para que a legislação garantisse aos bebês e crianças pequenas o direito à educação.

Kramer (2006) aponta que, a partir do reconhecimento do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, afirmado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB nº 9.394/96, cresce, no Brasil, o número de discussões e debates promovidos por fóruns e outros movimentos com a finalidade de garantir esse direito a partir das políticas de Educação Infantil, práticas com bebês e crianças pequenas e as possibilidades de formação.

Para uma breve contextualização e compreensão da EI nesse cenário, é importante destacar alguns pontos desses documentos que afirmam o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, assim como a necessidade de formação dos professores para essa faixa etária.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é determinada como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. Esta deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). No Art. 208, algumas garantias passam a ser destinadas também aos bebês e crianças pequenas:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, determina, em seu Art. 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No Capítulo IV, reforça o que é proposto na CF: direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

A LDB nº 9394/96, no Art. 29, determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que deve ter por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos. Dentre outros, o atendimento deverá ser oferecido em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; (Art. 30)”.

Sobre a formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco)

primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O reconhecimento da EI, inclusive da creche e das suas especificidades, é o resultado, ainda não completamente alcançado, apesar dos avanços de lutas e movimentos que vêm acontecendo ao longo dos anos. As políticas educacionais direcionadas às crianças, por volta das décadas de 1970 e 1980, tinham um cunho compensatório das defasagens provenientes das camadas populares, como afirma Kramer (2006, p. 799):

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

No entanto, diante de novas necessidades e demandas, esse cenário passa a sofrer algumas transformações. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), “o atendimento educacional de crianças em creches a partir de seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres”, uma vez que as mulheres da classe média passam a fazer parte da ampliação do trabalho feminino e também necessitam de instituições educacionais para seus filhos.

De certa forma, os documentos legais estabelecidos a partir da CF de 1988 colaboraram para que as políticas educacionais para os bebês e as crianças pequenas se desvinculassem do caráter assistencialista e compensatório e se voltassem para uma educação que reconheça tanto essas crianças como cidadãs e parte de determinado grupo e cultura, assim como suas especificidades. No plano legal, portanto, houve avanço. Contudo, na concretude das práticas, ainda não é possível afirmar o que garante a lei. Como declara Kramer (2006, p. 800):

[...] estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças.

A autora destaca que a necessidade de políticas de formação de professores e de alternativas curriculares para a Educação Infantil é uma realidade que precisa ser enfrentada. São muitos os aspectos que envolvem a consolidação dessa etapa da Educação Básica. É

preciso discutir currículo, concepções de infância, investimentos, projetos educativos, dentre outros.

Em 2001, quando os estudos e as discussões acerca da Educação Infantil ainda eram muito recentes, Vasconcellos (2001) traz uma reflexão importante sobre as políticas, quando aponta para o fato de que os documentos legais buscam orientar o trabalho nas instituições de EI, a fim de uma melhoria na qualidade. Porém, as políticas públicas não se efetivam apenas pelas leis e determinações, mas também pelo trabalho diário dos profissionais. E continua:

A qualificação de recursos humanos, a formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil só são possíveis pela construção coletiva e reconstrução pessoal de *sentidos, significados e valores* referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças, independente de raça, religião ou etnia. A construção partilhada de uma nova perspectiva teórico-prática de trabalho educativo de qualidade é o caminho mais seguro para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de entender o desenvolvimento da criança e dos educadores, autores que são de uma nova *auto-imagem* e de uma *profissão*. (VASCONCELLOS, 2001, p. 100, grifo da autora)

Assim como nos afirma Kramer (2006), a formação de professores para trabalhar com crianças pequenas é algo novo na história da escola em nosso país. Para muitos, é um trabalho desconhecido e menos nobre porque ainda impera a lógica perversa de que quanto menor a criança, menores são os salários e também a necessidade de formação.

O perfil do professor de Educação Infantil, durante muito tempo, esteve relacionado ao mito da maternidade: “A mulher como rainha do lar e educadora nata” (ARCE, 2001, p. 170). Tal aspecto, até os dias de hoje, tem implicações, por exemplo, na elaboração das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e, principalmente, no reconhecimento e na valorização dessa faixa etária nas discussões das tantas disciplinas. Em suas palavras:

A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e o bebê. (ARCE, 2001, p. 182)

Sobre essa lógica da não necessidade de formação e da figura feminina para o trabalho com os bebês e crianças pequenas, Martins Filho e Martins Filho (2011) afirmam que a profissionalização do professor da pequena infância ainda está em construção, já que não é mais possível legitimar ou concordar com tais modelos femininos. Segundo os autores, o

perfil do profissional para além dessa natureza feminina deve ser construído tanto no processo formativo quanto no exercício docente. O professor terá subsídios para atuar como um profissional qualificado teoricamente em condições de exercer uma prática coerente e favorável à formação humana das crianças, quando tiver a possibilidade de uma formação consistente, teórica e reflexiva.

Pode-se dizer que essa desvalorização é também histórica, desde a origem da creche e a constituição das características do trabalho desenvolvido em tal instituição. Kuhlmann Jr. (2000, p. 13) nos ajuda a compreender esse aspecto:

Mesmo que em geral, ao longo da história, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças não tivessem qualificação, é de se supor que muitas que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães.

Micarello (2006) também nos sinaliza uma precariedade histórica, já que a debilidade da formação do docente de EI, relacionada à não definição dos papéis desse profissional que atua junto a essa faixa etária, é uma questão antiga. Segundo a autora, essa é uma característica presente inclusive nos documentos oficiais que deveriam direcionar a formação desses professores.

Atualmente, devido ao espaço e à visibilidade que a Educação Infantil vem conquistando, o cenário e as exigências à formação dos professores são outros. Sobre a formação inicial, Kramer (2006) destaca as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) como uma grande conquista para a EI. Em um contexto que professores atuam, muitas vezes, sem formação em Ensino Superior, tampouco em Ensino Médio, pode-se considerar um avanço tornar o curso de Pedagogia o lócus dessa formação. Segundo Kramer (2006), mais do que habilitar professoras e professores para a Educação Infantil, é preciso formar formadores, o que há muito se faz um dos maiores desafios das políticas educacionais em todos os níveis.

Porém, críticas são feitas às diretrizes. Para muitos, garantir o espaço da Educação Infantil na formação de professores é desvalorizar o curso de Pedagogia. Kramer (2006) destaca que essa diferenciação dos níveis de ensino se faz presente também em vários municípios que pagam um salário inferior aos docentes que atuam com crianças pequenas,

não considerando sua escolaridade, mas sim o tamanho e idade de seus alunos. Essas professoras são, inclusive, denominadas “meninas”. É preciso considerar que definir o referido curso como o lugar de formação de professores da EI não é solução para o problema, mas o coloca no centro da cena. É o início de um longo caminho, já que muitas questões curriculares ainda precisam ser enfrentadas. (KRAMER, 2006, p. 808)

Outro aspecto importante trazido é o de que a qualidade da Educação Infantil tem se tornado motivo de estudos de muitos pesquisadores. De acordo com Kramer (2006), essa importância se torna ainda mais enfática, ao considerarmos o grande número de pedagogos que frequentam o Ensino Superior sem saber como lidar com as crianças e a quantidade considerável de professores e pesquisadores universitários que ainda não reconhecem o que tem a ver a Pedagogia com corpo, bebês e fraldas.

Em relação a essa formação inicial, Azevedo (2013) traz mais uma vez, como tantos outros autores, a necessidade de uma formação com mais articulação entre a teoria e a realidade vivenciada nas instituições educacionais, que permita ao professor uma prática reflexiva. Muitos são os obstáculos na formação docente e não é diferente no que diz respeito à formação para o trabalho na Educação Infantil. A autora destaca que nos cursos, tanto de nível médio quanto superior, são privilegiados os conhecimentos que abordam a prática no Ensino Fundamental, destinando menor importância aos referentes à EI. “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, 2013, p. 75).

O que a literatura da área tem demonstrado, segundo Azevedo (2013), é que os cursos de formação em nível médio e sua organização curricular não oferecem aos professores uma formação adequada. Três ou quatro anos é pouco tempo para que se forme o futuro docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando as diferentes características e especificidades inerentes a cada uma destas faixas etárias. A autora ainda ressalta que vivemos em uma realidade em que as diretrizes de política educacional priorizam a educação dos alunos maiores de 6 anos. Dessa forma, as especificidades da formação do professor de EI acontecem sem aprofundamentos, apenas como forma de cumprir aquilo que é exigido legalmente. E mais:

A formação do professor da Educação Infantil foi sempre muito precária ou inexistente. Considerando-a vinculada à origem e à história das instituições de atendimento infantil, pode-se dizer que essa precariedade decorre, também, da classe social a que tal educação se direcionava. (AZEVEDO, 2013, p. 76)

A autora ressalta esses aspectos para dizer que, na formação oferecida em nível superior, isso não é muito diferente. Muitas disciplinas, quando trabalham a EI, realizam discussões embasadas em uma determinada metodologia, passam superficialmente por algumas questões de políticas educacionais e ainda dão maior ênfase às discussões relacionadas às crianças de quatro e cinco anos, não contemplando também a faixa etária de 0 a 3 anos. De acordo com Azevedo (2013, p. 77), os cursos de formação inicial “geralmente não contemplam aspectos específicos daquela educação, ou o fazem de forma pouco eficaz, pois enfatizam o ensino de regras e procedimentos sem articulá-los com ações práticas”.

Mais uma vez, destacando a necessidade de articulação teórico-prática, Martins Filho e Martins Filho (2011) indicam que, ao considerarmos que o trabalho do professor se constrói e reconstrói em suas ações diárias, o cotidiano das escolas de EI precisa estar no centro das discussões dos cursos de formação. Não se deve descartar uma boa reflexão teórica e metodológica, mas é preciso compreender que as aprendizagens se constroem também nas interações dos sujeitos, nos diferentes espaços sociais que ocupam.

Em concordância, Micarello (2006) afirma que, independente da formação recebida, os professores que trabalham junto às crianças pequenas têm uma grande contribuição na construção da história e do perfil da Educação Infantil. Esses professores, como qualquer outro profissional, constroem diariamente, em seus locais de trabalho, uma prática que se ampara em determinados saberes.

Diante desses impasses na formação inicial de professores de Educação Infantil, Azevedo (2013) aponta que os professores já graduados, atuantes nas escolas, relatam a necessidade de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, à infância, à organização do trabalho pedagógico nesse nível, revelando, não raro, que encaminham sua prática sem crítica e autonomia.

Dialogando com o que é trazido por Azevedo, Vasconcellos (2001) afirma que o profissional de Educação Infantil precisa construir sua carreira com reconhecimento entre os demais educadores e comunidade em geral. Para que isso ocorra, é necessário que os professores conheçam mais sobre educação e desenvolvimento humano, entendam a criança como sujeito social e cultural, reconhecendo-se e transformando-se, dessa forma, em profissionais aptos para os desafios e para as exigências do cotidiano.

Sobre os conhecimentos necessários à prática docente com a pequena infância, Zadminas (2016), ao analisar os saberes e as práticas que os professores de Educação Infantil egressos da UERJ levaram de contribuição da graduação para a prática com bebês, traz alguns aspectos que são comuns à grande maioria, se não todos, os cursos de Pedagogia e que são

citados ao longo deste texto. As disciplinas não oferecem aportes para uma prática concreta com bebês, havendo uma lacuna que impossibilita a compreensão do trabalho com essa faixa etária.

A falta dessas discussões precisa ser superada. Ramos (2013) corrobora ao dizer que os conteúdos e os instrumentos de formação precisam reconhecer o papel e a identidade do professor de EI na elaboração de ações que atendam às especificidades do desenvolvimento da criança, dada a exigência de estratégias peculiares a essa fase do desenvolvimento.

Ao discutir as especificidades da ação pedagógica com os bebês, Barbosa (2010) revela a complexidade dessa ação, enfatizando que os bebês amplificam os laços afetivos e o contato com o mundo com a entrada na creche. O que está em jogo é o diálogo entre práticas sociais de diferentes grupos. Em suas palavras:

Quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês, temos dúvidas sobre como propor esse currículo. Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, 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)

Pensando na prática dos professores de bebês e crianças pequenas, Schmitt e Martins Filho (2017) destacam que outro ponto importante é a necessidade de se pensar as particularidades que associam as práticas educativas e as pedagógicas. É necessário enxergar os bebês como sujeitos potentes e heterogêneos e desenvolvermos um trabalho pedagógico marcado por intencionalidades educativas que proporcionem “a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira dos e entre os bebês” (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 130).

Os autores afirmam que as características relacionadas às especificidades do trabalho pedagógico na EI estão em processo de construção e, ainda, que

o trabalho com os bebês e para os bebês requer que o/a professor/a aguace seu olhar com a intenção de conhecer cada um deles, criando um espaço favorável para as interações, planejando experiências que contribuirão para as trocas e ampliação de múltiplas possibilidades aos processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização. (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 31)

No sentido de reconhecimento da potencialidade dos bebês, novas possibilidades educacionais surgem para a Educação Infantil. Como nos diz Ramos (2013), essa nova configuração torna a formação docente para atuação com essa faixa etária algo complexo, já que são necessárias adequações e ressignificações tanto nos currículos quanto nas práticas de ensino.

Sobre a aprendizagem profissional para atuar com os bebês e crianças pequenas, a autora afirma:

Requisita uma revisão das finalidades dos cursos de formação tanto em nível superior quanto na formação contínua que resulte num compromisso de efetivar práticas de qualidade capazes de acolher a versatilidade do bebê em sua busca ativa de informações e construções, de respeitar os diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações do grupo infantil, de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de oportunizar brincadeiras entre pares, de forjar o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos e a partilha de significados. (RAMOS, 2013, p. 71)

Ramos (2013) ainda ressalta que é preciso que a formação docente se constitua enquanto um espaço de reconhecimento e de valorização do profissional que atua na EI, havendo exigência de recursos para propor ações e atuar com foco nas crianças e suas necessidades, promovendo uma qualidade na educação daqueles que ingressam ainda bebês na Educação Infantil.

Retomando a pergunta inicial de Tristão (2006), são muitos os desafios a serem vencidos. Nesse contexto, é possível perceber que a relação pedagógica dos adultos com os bebês e crianças pequenas inicia, ou ao menos deveria iniciar, quando esse adulto, professora, for capaz de reconhecer e valorizar a potência dos bebês e crianças pequenas e também compreender o seu papel enquanto docente dentro da creche, suas possibilidades de intervenções e ações.

Talvez por isso a importância do que traz Hanna Arendt ao abrir este capítulo. Discutir a formação de professores para estar na creche não é uma questão “menor”. Isso porque cabe ao adulto, por meio da educação, a tarefa de conduzir e apresentar a um outro humano um mundo que já existia antes de sua chegada.

3. PARA OLHAR É PRECISO ESCOLHER UM CAMINHO

Só depois de haver conhecido a superfície das coisas é que se pode proceder à busca daquilo que está embaixo. Mas a superfície das coisas é inexaurível...

Italo Calvino

Inesgotável. Com Calvino, é possível pensar nas infindáveis maneiras de olhar. Diante do que se olha, outras realidades se constituem, como em um movimento de girar um caleidoscópio. Para cada movimento um novo desenho. Contudo, tendo consciência de que é complexo apreender a realidade que se olha, é preciso fazer esforço e escolhas nessa direção.

Na apresentação deste texto, afirmei que meus questionamentos e inquietações surgiram da minha própria prática como professora na creche. Além das reflexões que partiam da rotina da instituição, das atividades desenvolvidas, da forma como as professoras lidavam com as crianças e com as suas próprias impressões do que era o seu papel e sua função em tal instituição, precisei também enfrentar os meus desafios e incertezas.

Diante da tarefa de olhar a superfície das coisas e na busca em abrir caminhos e reflexões para dar contorno à minha questão de pesquisa, compreendi que escolher os pressupostos da pesquisa qualitativa seria um caminho importante para buscar outras paragens. Silveira e Córdova (2009, p. 31) afirmam que a pesquisa

[...] possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real.

Para complementar a ideia acima, Oliveira (2008) revela que o processo de pesquisa considera o ser humano como ativo que interpreta e interfere continuamente no mundo em que vive. O ser humano se constitui de modo diferente dos objetos, havendo, por isso, a necessidade de uma metodologia que considere essas diferenças. “Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (OLIVEIRA, 2008, p. 2). Para o autor,

há um conflito entre os positivistas e os interpretacionistas com relação à cientificidade ou não dos métodos de pesquisa que cada um defende. Para os primeiros, a pesquisa qualitativa é considerada subjetiva e não científica, uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir

relações de causa e efeito no tratamento estatístico. Já para os segundos, os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Os que defendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que para eles até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser encarada como sendo científica. (OLIVEIRA, 2008, p.3)

De acordo com Silveira e Córdova (2009), ao realizar uma pesquisa qualitativa, a preocupação está em aprofundar a compreensão de determinada organização ou grupo social. Realizar esse tipo de pesquisa é romper com a visão positivista aplicada ao estudo da vida social, é compreender que não há um único modelo para pesquisar todas as ciências.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador atenta-se às características da realidade que não podem ser quantificadas. As autoras destacam:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32)

De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa geralmente é direcionada ao longo de seu desenvolvimento, sendo uma de suas partes a obtenção de dados descritivos que surgem da interação e do contato direto entre o pesquisador e seu objeto de estudo. “É comum que o pesquisador busque compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 1).

Diante do objeto de estudo que delineei neste trabalho, a pesquisa qualitativa se apresenta como opção mais adequada justamente porque pretendo compreender um cenário, traçar caminhos e possibilidades de melhorias sobre determinado aspecto do campo educacional, sem a pretensão de me eximir do modo como constituo o meu olhar sobre/com/para as coisas. O debate sobre a natureza científica da pesquisa qualitativa tem caminhado para pensar a ciência a partir de um outro lugar. Uma ciência que se coloca em debate, que busca novos paradigmas e que compreende a natureza diversa de suas investigações e, por isso mesmo, a necessidade de ampliar as lentes com as quais enxerga o mundo.

3.1. O contexto da produção dos dados

Proponho, para dar conta do objetivo geral deste trabalho, qual seja, *compreender como acontece a formação inicial para professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazeres para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos*, dois momentos que compõem o processo desta pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa contempla dois objetivos específicos, que são: 1) analisar a matriz curricular do referido curso no que diz respeito às disciplinas de Educação Infantil, em especial possíveis disciplinas voltadas para a creche, em consonância com os documentos legais e as diretrizes pedagógicas para essa formação e 2) ouvir, a partir de entrevistas semiestruturadas, os estudantes do oitavo período do curso de Pedagogia e os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil sobre tais disciplinas oferecidas, como são dinamizadas e suas possíveis contribuições para a atuação do futuro professor na creche;

Para contemplar esses dois objetivos específicos, busquei problematizar a matriz curricular do referido curso no que diz respeito à Educação Infantil, em especial à creche, em consonância com os documentos legais e as diretrizes pedagógicas para essa formação. Além da análise dos documentos disponibilizados no site do curso de Pedagogia presencial e dos históricos disponibilizados por duas pedagogas já graduadas em anos anteriores, fiz entrevista (Apêndice)¹³ com cinco estudantes do curso e duas professoras responsáveis pelas disciplinas de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I e II e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com o professor responsável pela disciplina de Políticas Públicas de Educação para a Infância e também então coordenador do curso.

As entrevistas foram importantes para compor o contexto da produção dos dados e conhecer o curso de Pedagogia. Inicialmente, tínhamos a ideia de que as entrevistas e a análise da matriz curricular seriam suficientes para responder ao objetivo geral do trabalho. No entanto, no encontro com os dados, observamos que o que emergiu do campo ainda não era substancial para dar contorno ao que se propunha. Por isso, revelou-se a necessidade do segundo momento.

O segundo momento da pesquisa consistiu em atender ao terceiro objetivo específico 3: analisar o que dizem as egressas do curso de Pedagogia, atualmente professoras das

¹³ Roteiro das entrevistas realizadas com as estudantes, professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil e coordenação do curso.

creches, sobre a formação inicial, os saberes/fazeres necessários para a atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Para contemplar o objetivo de analisar o discurso produzido pelos egressos do curso de Pedagogia presencial sobre os saberes/fazeres necessários para a atuação em creches e as contribuições da formação recebida para tal prática, o segundo momento foi realizado a partir da concretização de um grupo focal com cinco egressas do curso de Pedagogia que atuam ou atuaram em creches conveniadas do município de Juiz de Fora.

3.1.1. Descrição do 1º momento – análise documental e entrevistas

Para compor o primeiro momento, busquei realizar uma análise de documentos, como: matrizes curriculares do curso, históricos de pedagogas formadas em anos anteriores, informativo disponibilizado pela coordenação do curso na época da reformulação do currículo, textos e informações disponibilizadas no próprio site do curso de Pedagogia, além da pesquisa realizada por Almeida (2016) que contribuiu para a compreensão histórica da constituição da Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia da UFJF.

De acordo com Sá-Silva *et al* (2009), é preciso valorizar o uso de documentos em pesquisa, pois são instrumentos que possibilitam resgatar e extrair um rico número de informações. O uso dessa metodologia proporciona ampliar o entendimento de fatos e objetos que demandam uma contextualização histórica e sociocultural para sua melhor compreensão.

Nesse sentido, a fim de obter mais informações sobre o curso de Pedagogia, como se organiza e as disciplinas que oferece, foram consultados: I) decretos e leis localizados no decorrer das leituras realizadas e as Diretrizes para o curso de Pedagogia (2006), documentos estes que regulamentaram ou regulamentam a criação e o funcionamento do curso; II) site do curso e informações ali disponibilizadas, como o perfil do profissional egresso, características do curso e da atual matriz curricular, iniciada em 2008; III) matriz curricular do ano 2000, disponibilizada no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF a partir do meu acesso enquanto ex-aluna da graduação. Com ambas as matrizes, foi possível conhecer todas as disciplinas obrigatórias, opcionais e eletivas oferecidas do primeiro ao oitavo período do curso de graduação em Pedagogia; IV) ementas das disciplinas de EI, disponibilizadas também no SIGA; V) históricos disponibilizados por duas colegas pedagogas graduadas em 1988 e 1995, o que possibilitou conhecer também as disciplinas que constituíam a matriz curricular do curso naqueles períodos; VI) pequeno caderno informativo, disponibilizado em

2007 pela coordenação do curso aos alunos e demais interessados, sobre a reestruturação curricular após as diretrizes de 2006.

Como fora mencionado, foram feitas também entrevistas. A entrevista é um instrumento flexível e versátil que pode desempenhar um papel vital para o trabalho científico, se combinada com outros métodos de coleta de dados. “Intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” BRITTO JR. e FERES JR. (2011, p. 241).

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores para a produção de dados. Os autores trazem Ribeiro (2008, p, 141) que afirma:

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Oliveira (2008), além de mostrar que a entrevista permite obter informações instantâneas de geralmente todas as pessoas ou participantes que falam, ainda apresenta as diferentes classificações da entrevista: a *estruturada* é aquela com um conjunto de questões que é aplicado a todos os entrevistados da mesma forma, com as mesmas palavras. O pesquisador supõe que todos os entrevistados compreenderão as questões da mesma maneira. A entrevista *não estruturada* ou *completamente aberta* é composta de algumas questões, que não são específicas e nem fechadas, utilizadas para orientar a conversa, podendo haver a inclusão de outras perguntas para uma melhor compreensão de determinado assunto. Já na entrevista *semiestruturada*, há um momento para resposta das perguntas previamente preparadas, podendo o entrevistador também adicionar outras questões que se fizerem necessárias para uma melhor discussão sobre determinado aspecto.

De acordo com Oliveira (2008), qualquer um desses tipos de entrevista pode ser utilizado em uma pesquisa no campo educacional. No entanto, o autor destaca:

Provavelmente, a entrevista semi-estruturada 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 escolha pela utilização da entrevista semiestruturada neste trabalho se dá exatamente pela busca em compreender o objeto de estudo, tanto pela pesquisa bibliográfica quanto pelo diálogo entre entrevistador e entrevistado. Conversar sobre as questões previamente elaboradas necessárias à pesquisa e ter também a oportunidade de acrescentar outros questionamentos que se fizerem necessários para uma melhor fluidez da conversa representa mais uma possibilidade de chegar a resultados com maior exatidão e clareza.

No entanto, como afirma Duarte (2004, p. 216),

realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, 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.

Nesse sentido, a entrevista é um método que demanda planejamento, preparo teórico e habilidade técnica desde a elaboração do roteiro até a análise dos dados.

Como parte do primeiro momento, organizei entrevistas com estudantes do curso de Pedagogia e com professores responsáveis pelas disciplinas do campo da Educação Infantil. A ideia inicial, quando feito o convite aos estudantes, era realizar um grupo focal com os interessados para que pudessem ser discutidos os aspectos das disciplinas de EI oferecidas no curso e de suas contribuições para a prática na creche. No entanto, nem todos os oito estudantes que se dispuseram, a princípio, decidiram participar posteriormente dessa etapa. Destes, cinco mantiveram o interesse em participar da pesquisa. Porém, devido à disponibilidade de cada um e à incompatibilidade de horários, não foi possível realizar o grupo focal, sendo mais pertinente o uso das entrevistas.

As entrevistas, agendadas por *e-mail* ou por telefone, algumas reagendadas várias vezes por conta de imprevistos e compromissos das estudantes, foram realizadas na sala de defesas do PPGE e na sala de estudos localizada na biblioteca da FACED.

Ao contrário do esperado, as estudantes falaram de maneira sucinta sobre as perguntas. Inicialmente, expliquei sobre os objetivos do trabalho e conversei a partir de um roteiro previamente elaborado, com perguntas que tocavam nos seguintes assuntos: participação das estudantes em disciplinas na área de Educação Infantil; disciplinas obrigatórias e eletivas; se as disciplinas discutiam a creche e as especificidades da educação para bebês e crianças pequenas; sobre saberes/fazer, conforme apresenta o roteiro no apêndice.

As entrevistas com os professores aconteceram em salas de aula da própria FACED e também nos gabinetes desses docentes. Em conversa por *e-mail*, aceitaram prontamente em realizar a entrevista e agendá-las não foi uma tarefa difícil. Exceto um caso, em que foi necessário remarcar diversas vezes também por conta de eventos inesperados. Nessas entrevistas, nossas conversas foram um pouco mais longas em comparação às realizadas com as estudantes, durando aproximadamente trinta minutos.

As perguntas versaram sobre os seguintes temas: tempo de duração ministrando a disciplina; abordagem sobre o trabalho pedagógico na creche; contribuição das disciplinas para a prática docente, conforme consta no roteiro do apêndice. Para a coordenação do curso, as perguntas foram materializadas de modo a discutir praticamente os mesmos assuntos das perguntas feitas às professoras.

Os excertos das entrevistas, destacados no capítulo seguinte, foram selecionados a partir daquilo que os participantes nos dizem sobre as disciplinas de Educação Infantil oferecida no curso presencial de Pedagogia da UFJF e suas possíveis contribuições para a atuação da professora na creche, ponto primordial desta pesquisa. Falas que nos permitem conhecer e compreender as disciplinas oferecidas, sua organização, a dinâmica de suas discussões e a abordagem ou não dos aspectos da prática docente na creche.

3.1.1.1. Participantes do 1º momento

Os participantes deste momento (as entrevistas) foram divididos em três grupos: as estudantes do curso de Pedagogia, os docentes responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil e a coordenação do curso que, no momento de realização das entrevistas, estava sob responsabilidade de um dos professores das disciplinas de EI.

Para participar da entrevista, os estudantes já deveriam ter cursado: Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil I, Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil II, Estágio I – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e Políticas Públicas de Educação para a Infância. Em decorrência disso, optei por fazer o convite de participação nas entrevistas aos alunos que estivessem nos períodos finais do curso, já que teriam cursado, além das disciplinas de EI, várias outras que poderiam contribuir para a nossa conversa. Pedi autorização à professora de uma das disciplinas do oitavo período, que naquele momento estava acontecendo pela manhã, que me concedesse alguns minutos da sua aula para que eu pudesse fazer o convite aos alunos. Prontamente a professora se disponibilizou em ajudar.

Assim, em uma segunda-feira de manhã, fui até a FACED na turma do oitavo período. Expliquei aos estudantes no que consistia a minha pesquisa e suas contribuições para o campo da educação e destaquei a importância da colaboração de cada um deles para aquele momento. Após minha fala, perguntei se alguém gostaria de tirar alguma dúvida e ninguém se pronunciou. Passei uma lista e pedi que os interessados anotassem nome, *e-mail*, telefone e disponibilidade de horário. Em seguida, na mesma semana, fiz contato com cada um deles para marcarmos dia e horário.

Das estudantes, três eram alunas do oitavo e duas do sexto período do curso. Porém, todas elas já haviam passado pelas disciplinas de Educação Infantil e já haviam tido algum tipo de experiência com essa faixa etária. Uma em creche, outra em creche e pré-escola e as demais apenas na pré-escola. Essas experiências aconteceram a partir dos estágios obrigatórios ou não, em instituições públicas e privadas.

É importante destacar que as estudantes serão identificadas no texto por pseudônimos para que suas identidades sejam preservadas. A saber: Ângela, Débora, Fabiana, Marcela e Sarah.

O mesmo acontece com os professores descritos a seguir que, igualmente, são identificados por pseudônimos. Dos três docentes entrevistados, todos constituem o quadro de professores efetivos da UFJF. Jorge, com maior ênfase em administração de unidades educativas, planejamento, currículo, gestão e políticas públicas. Tereza, com pesquisas e estudos desenvolvidos em algumas áreas como Educação Infantil, linguagem e formação de professores. Fátima, com pesquisas realizadas também no campo da formação, além dos trabalhos e estudos sobre a EI e desenvolvimento infantil.

É importante ressaltar que as informações obtidas com as entrevistas contribuíram para compor o cenário das disciplinas de EI no curso presencial de Pedagogia da UFJF. Portanto, não foi feita uma análise dessas falas, já que estão compondo de maneira descritiva esse cenário, ajudando a entender o que é oferecido, o que são e como são trabalhados na graduação os assuntos pertinentes à prática docente com os bebês e crianças pequenas em contextos de aprendizagem coletiva, a creche.

3.1.2. Descrição do 2º momento – realização do grupo focal

Este momento foi realizado com egressas do curso de Pedagogia que atuam ou atuaram nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Foi desenvolvido, tendo como metodologia para a produção dos dados, o grupo focal.

Como apontam Gondim (2003) e Borges e Santos (2005), tem crescido nos últimos anos a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. Essa metodologia tem sido mais empregada e citada em estudos atuais.

Gondim (2003) mostra que há duas abordagens utilizadas para produção do conhecimento, a nomotética e a hermenêutica. A primeira, que é também quantitativa, caracteriza-se pela predominância da mensuração, quantificação, causa e efeito, por exemplo, como o foco principal do estudo. Já a hermenêutica ou qualitativa se define ao partir da ideia de que o ser humano é capaz de refletir sobre si através de interações sociais, construindo-se como pessoa. No entanto, ao optar por uma abordagem qualitativa, o pesquisador busca compreender uma realidade particular, proporcionando uma autorreflexão tanto para quem pesquisa ou para quem participa. Com isso, diminui-se a distância entre a produção do conhecimento e a sua aplicação, aumentando a exigência do pesquisador em se comprometer com a transformação social, o que é possibilitado pela técnica do grupo focal.

Ao fazer uso do grupo focal, é possível produzir dados a partir das interações do grupo, discutindo-se um tema sugerido pelo pesquisador. Para Veiga e Gondim (2001), a técnica permite compreender as percepções, atitudes e representações sociais das pessoas sobre um determinado assunto.

Ainda Gondim (2003) nos ajuda a entender a função dessa metodologia, quando nos diz que esta se apoia nas entrevistas grupais, mas que há diferenças: em uma entrevista em grupo, por exemplo, o pesquisador é um entrevistador diretivo e estabelece o seu diálogo com cada um dos participantes. Já no grupo, o pesquisador atua como um mediador e facilitador da discussão, estando seu enfoque nas opiniões sobre um determinado tema. Em suas palavras:

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 151)

Borges e Santos (2005, p. 76) citam também algumas características do grupo focal que o diferenciam das entrevistas grupais. A escolha e os recrutamentos dos participantes devem ser pensados considerando que estes não podem ser próximos ao pesquisador, como amigos ou colegas de trabalho, por exemplo, para que possam se sentir mais à vontade para expressar suas ideias e opiniões, sem se preocupar com os efeitos que isso pode causar no

próprio pesquisador. É importante também que os participantes coincidam em algumas características: idade, gênero, classe social, por exemplo.

No caso desta pesquisa, foram escolhidas professoras de creche que se formaram no curso de Pedagogia da UFJF. Isso permite que os participantes consigam dialogar mais facilmente, que exponham suas ideias, sejam elas convergentes ou divergentes e que o pesquisador consiga, de fato, recolher as informações e dados necessários ao seu tema de estudo.

O local para realização do grupo deve ser um ambiente neutro, acessível e tranquilo para que não haja interrupções ou outros contratempos. A média de duração dessas conversas é de uma hora e meia, devendo o mediador cuidar para que seja também um facilitador da conversa.

O grupo focal tem cada vez mais sido utilizado nos estudos e pesquisas das diversas áreas do conhecimento. Como afirmam Borges e Santos (2005), esta pode ser uma técnica isolada ou ser usada em combinação com outras metodologias para que o pesquisador alcance os seus objetivos, configurando-se, também, como uma rica oportunidade de aproximação entre pesquisador, participantes e o tema a ser estudado.

3.1.2.1. Participantes do 2º momento

A realização do grupo focal foi uma grande oportunidade para que pudesse haver uma conversa com as professoras da creche, para conhecer suas percepções e opiniões sobre a formação inicial recebida no curso presencial de Pedagogia da UFJF e suas contribuições para a prática docente com os bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos.

Felizmente, organizar o encontro não foi uma tarefa muito difícil. A professora orientadora do trabalho já conhecia e sabia de algumas ex-alunas que trabalhavam na creche e me auxiliou no contato com elas. Fazendo uso dos benefícios que as redes sociais podem propiciar, fiz contato com cada uma delas e criei um grupo de *whatsapp* para que pudesse conversar com todas e para que, em comum acordo, pudéssemos agendar dia e horário para o nosso encontro. Todas elas se disponibilizaram prontamente a contribuir com a pesquisa.

Reunimo- nos em uma sala de reuniões do prédio antigo da FACED, à noite, já que todas trabalhavam durante o dia e precisavam de tempo para se deslocar. Com a ajuda de Julya, uma das bolsistas do nosso grupo de pesquisa LICEDH, para organização do espaço e registro em vídeo, a conversa foi conduzida de forma muito tranquila e sem qualquer

imprevisto. Como a sala localiza-se em uma parte mais isolada do prédio, onde não há interrupção de ruídos externos, pudemos conversar sem problemas ou incômodos.

Eu e Julya chegamos mais cedo ao local para que pudéssemos organizar o espaço. Colocamos as cadeiras em círculo, na mesa disponível preparamos um lanche, ligamos e posicionamos a câmera até que as professoras chegassem. Anteriormente, havia marcado com elas um ponto de encontro na Faculdade de Educação para que, em seguida, pudéssemos nos encaminhar juntas até a sala. Após a acolhida no local combinado, fomos para a sala de reuniões e iniciamos nosso encontro. Ao final, mais uma vez agradei a participação e contribuição de cada uma e fizemos um breve lanche, já que elas optaram por fazê-lo após a conversa.

A princípio, oito participantes haviam se disponibilizado e confirmado presença. No entanto, no dia combinado e de última hora, três não puderam comparecer. Duas se desculparam pela ausência e justificaram por motivos pessoais e a terceira não se justificou. Apresento aqui as cinco professoras que participaram e que trouxeram grandes contribuições para a nossa discussão.

Ana tem 25 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2015 e trabalha há um ano em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora no berçário I. Sua experiência anterior na creche foi como bolsista do Pibid¹⁴ durante a graduação.

Fernanda tem 25 anos, formou-se em 2016 e trabalha na creche, também conveniada, há dois anos no berçário I. Sua experiência anterior, assim como Ana, foi a participação no Pibid.

Laura tem 28 anos, concluiu o curso em 2014 e, pouco antes de se formar, já trabalhava como professora em uma creche. De acordo com ela, como a creche é filantrópica, oferece até a pré-escola. Trabalhou no Maternal I, no 2º período e atualmente está na instituição como coordenadora.

Luisa tem 24 anos, formou-se na turma de Fernanda em 2016 e trabalha no berçário I de uma creche também conveniada há quatro meses. Durante a graduação foi estagiária em uma creche particular.

Stela tem 55 anos, formou-se em Pedagogia na UFJF em 2014 e atualmente trabalha com a Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal. Porém, atuou como

¹⁴ De 2014 até fevereiro de 2018, a professora orientadora dessa pesquisa coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no Curso de Pedagogia. O PIBID foi desenvolvido em duas creches conveniadas localizadas em bairros periféricos da cidade.

professora em três creches conveniadas de Juiz de Fora, totalizando 10 anos de trabalho com os bebês e crianças pequenas.

Ainda com o número de participantes menor do que o esperado, o grupo fluiu muito bem e tivemos uma conversa muito rica. Algumas das professoras já se conheciam porque estudaram na mesma turma, ou dos corredores da FACED, e duas delas, trabalharam por algum tempo juntas na mesma creche. Esse contato e conhecimento prévio entre elas foi bastante positivo, porque as participantes se sentiram mais à vontade e estabeleceram, de fato, um diálogo, comentando, complementando, discordando ou concordando com as falas umas das outras. As reflexões que essa conversa nos proporcionou estão apresentadas no quarto capítulo.

3.2. Os caminhos da análise – a construção dos núcleos de significação

Para analisar os dados produzidos no grupo focal, escolhemos trabalhar com a perspectiva do “Núcleo de Significação” para auxiliar na organização e análise dos dados, neste caso, das falas das professoras egressas do curso de Pedagogia. Trata-se de uma maneira elaborada para instrumentalizar o pesquisador na compreensão dos sentidos e significados construídos pelo sujeito diante de determinada realidade, assim como afirmam Aguiar *et al* (2015).

Em uma concepção histórico-dialética, considera-se que as palavras que são ditas pelos participantes da pesquisa são construídas historicamente, em um determinado contexto. Nesse sentido, como afirma Santos (2012, p. 118), é necessário saber o contexto da enunciação para compreender aquilo que é dito. É também fundamental que nos apropriemos dos aspectos internos da linguagem, ou seja, o movimento pelo qual a fala se constitui (SANTOS, 2012, p. 119). Isso significa dizer que somente a fala, enquanto aspecto externo da linguagem, não é o suficiente para que possamos compreender a relação afetivo-cognitiva que o participante estabelece com a realidade em que vive (IDEM). Desse modo, Aguiar *et al* (2015) reiteram essa ideia, ao afirmar que o pesquisador só consegue compreender o objeto investigado quando se aproxima dos aspectos históricos e sociais de tal objeto.

A palavra é a síntese do pensamento e da fala, um sistema complexo constituído de funções semânticas e psicológicas. Para compreender essa palavra, é necessário nos apropriarmos não somente dela, mas também das condições materiais - objetivas e subjetivas - em que ela é produzida (AGUIAR *et al*, 2015).

Os autores ainda nos auxiliam a compreender a dimensão histórico-dialética dos Núcleos de Significação, ao afirmarem que, apesar de se organizarem por etapas - pré-indicadores e indicadores para assim se chegar aos núcleos - este não deve ser visto com um processo linear. Caracteriza-se como processo dialético, não podendo o pesquisador desconsiderar a totalidade dos aspectos subjetivos e objetivos que constituem as significações construídas pelos sujeitos; as contradições que permeiam as relações entre as partes e o todo; assim como deve considerar que as significações construídas pelos sujeitos não são inertes e que se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR *et al*, 2015)

Diante desse contexto, o Núcleo de Significação é uma perspectiva teórico-metodológica, um recurso que nos permite apropriar e compreender as significações estabelecidas pelos participantes diante da realidade vivida e pesquisada.

Os núcleos de significação são construídos em três etapas.

1. Construção dos pré-indicadores a partir da leitura flutuante
2. Elaboração dos indicadores e conteúdos temáticos a partir dos pré-indicadores
3. Produção dos núcleos de significação a partir dos indicadores

No primeiro momento, faz-se uma leitura flutuante da transcrição da entrevista, neste caso, do grupo focal. É a possibilidade de destacar os diversos temas que surgem nas falas, seja por repetição, confirmação ou discordância. No geral, como ressaltam Aguiar e Ozella (2006), os pré-indicadores aparecem em grande número. Assim, uma alternativa para facilitar a seleção é considerar aqueles que apresentam mais relevância e coerência com o tema de investigação. São os pré-indicadores a primeira etapa que auxilia na construção e na organização dos núcleos.

A segunda fase é a construção dos indicadores que se dá pela aglutinação dos pré-indicadores. Essa junção pode se dar por similaridade, contraposição ou complementação entre os pré-indicadores. Nesse processo, há uma redução, podemos dizer, dos temas principais, formando os indicadores que já sinalizam também os possíveis núcleos.

Os núcleos de significação são organizados a partir da aglutinação dos indicadores, utilizando os mesmos critérios de semelhança, divergência ou complementação. Com os núcleos construídos, pode-se iniciar a análise que não se dá apenas pela descrição das falas, mas pela relação e diálogo destas com o contexto social, político e econômico que possibilita a compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR & OZELLA, 2006).

Com o material de análise organizado após a descrição do vídeo, foi feita sua leitura de maneira flutuante, observando atentamente as repetições, as falas convergentes e

dissonantes. Em seguida, foram organizados os indicadores com base nos pré-indicadores e, após um extenso trabalho de leituras e releituras dos dados, eles foram sintetizados em três grandes núcleos, a saber:

Núcleo de Significação 1: *“A gente tem que fazer meio que uma adaptação, né. Porque as disciplinas não abordam tanto a creche.”*

Núcleo de Significação 2: *“O estágio deveria ser obrigatório na creche.”*

Núcleo de significação 3: *“Isso aqui é lá, gente!”* ou *“Isso é coisa de federal!”*

Os títulos dos núcleos foram retirados de falas das participantes durante a realização do grupo focal e expressam a força do pensamento delas materializado nas palavras concretas. O próximo capítulo está reservado à apresentação da análise realizada a partir da produção dos dados. Início por revelar o que mostram as matrizes curriculares e os documentos que compõem o contexto do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em seguida, apresento o que emergiu das entrevistas realizadas com estudantes e professores e, finalmente, discorro sobre os núcleos de significação construídos a partir da realização do grupo focal.

Para retomar Italo Calvino, que abre o capítulo metodológico desta dissertação, o caminho percorrido buscou se aproximar daquilo que está na superfície que, não raro, é pouco iluminado pela imposição da rotina vivida e sabida em quem nela está imersa. Às vezes, é preciso olhar, escutar, narrar para, somente depois, arriscar um mergulho mais abaixo para buscar outras imagens, outras vivências.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFJF: HÁ LUGAR PARA A CRECHE?

Minhas certezas se alimentam de dúvidas.

Eduardo Galeano

Este capítulo, escrito a partir de muitas vozes, está organizado em três partes: na primeira, a partir de uma análise das matrizes curriculares do curso de Pedagogia, apresento um panorama geral e o lugar específico para as disciplinas que discutem a Educação Infantil, em especial a creche. Na segunda parte, e entrelaçada à primeira, teço considerações sobre as falas das estudantes do curso e dos professores. Na terceira parte, apresento os núcleos de significação fiados a partir do encontro com as egressas do curso de Pedagogia, que atuam como professoras nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora.

O desenho deste capítulo nos ajuda a compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos, objetivo geral do trabalho.

4.1 A constituição do curso de Pedagogia na UFJF

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora iniciou suas atividades em 1966, quando sua autorização de funcionamento foi concedida a partir do Decreto nº 58.423, de 17 de maio do mesmo ano. Pouco mais tarde, em 1970, foi reconhecido pelo Decreto nº 66.263, de 26 de fevereiro.

Almeida (2016) nos ajuda a compreender e delinear um breve histórico do referido curso. Em 1945, foi fundada a Faculdade de Filosofia e Letras – FAFILE de Juiz de Fora, onde os primeiros cursos oferecidos foram: Ciências Sociais, Letras Básicas, Geografia e História. Porém, é em 1966, pelo Decreto nº 58.423, de 17 de maio, que o curso de Pedagogia tem seu funcionamento autorizado na UFJF. No momento de sua autorização, o curso de Pedagogia funcionava como parte da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Pouco mais tarde, a Lei nº 5.540, de 1968, estabelece uma reforma universitária, determina normas de organização e funcionamento do ensino superior e fixa o curso de Pedagogia como responsável pela formação dos especialistas em Educação, além de oferecer disciplinas

pedagógicas para as licenciaturas dos outros institutos. Assim, a Faculdade de Filosofia e Letras foi desmembrada e foram criados os institutos e a Faculdade de Educação.

Outro aspecto mencionado por Almeida (2016) é de que o curso foi criado no contexto da primeira LDB (Lei nº 4.024, de dezembro de 1961) que tinha como objetivo principal a formação para o trabalho com as crianças pequenas. Contudo, a Lei não fazia menção a uma obrigatoriedade ou formação mínima para atuação com as crianças menores de seis anos de idade, destacando a formação do profissional para o ensino primário que era destinado às crianças a partir dos sete anos, naquela época. Tal característica se fez presente por longos anos.

O curso de Pedagogia, ao longo do tempo, teve seu currículo instituído e alterado por algumas resoluções e pelas demandas postas em outras LDBs posteriormente criadas, a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 9.394/96, a qual vigora atualmente.

Como já mencionado em momentos anteriores deste texto, o atendimento destinado aos bebês e crianças pequenas, durante muito tempo, carregou a responsabilidade de um trabalho em caráter assistencialista e uma posição marginalizada, por ser oferecido majoritariamente aos pobres e pela não necessidade de formação dos profissionais que atuavam em tal contexto. Pode-se dizer que essa visão e percepção preconceituosas e equivocadas do trabalho com bebês e crianças pequenas, sem dúvida, ocasionaram, por muito tempo, uma invisibilidade dessa faixa etária na educação, nas resoluções, leis e decretos e, conseqüentemente, nos currículos do curso de Pedagogia.

As disciplinas consideradas para este estudo foram aquelas cujos nomes fazem referência à EI, já que esta é a etapa da Educação Básica que compreende as crianças de 0 a 5 anos. Aqui o termo Educação Infantil é compreendido de uma maneira ampla, que integra creche e pré-escola, sem exclusão de um ou de outro. Dessa forma, a creche inclui-se, ou ao menos deveria estar inclusa, nesses conteúdos e suas discussões.

A invisibilidade da educação das crianças de 0 a 3 anos é perceptível ao analisar os históricos (Anexos 1 e 2)¹⁵ de pedagogas formadas na Faculdade de Educação da UFJF nos anos de 1988 e 1995. No primeiro documento, não há qualquer disciplina que faça menção à Educação Infantil. Já no segundo, há uma disciplina obrigatória¹⁶ denominada “Metodologia da Educação Pré-Escolar”, o que nos possibilita dizer que não havia uma preocupação em

¹⁵ Os históricos, gentilmente cedidos por duas colegas professoras, contribuem para a tomada de conhecimento de como se estruturava a matriz curricular do curso de Pedagogia em alguns períodos antes do ano 2000.

¹⁶ A informação que esta disciplina era obrigatória partiu da própria professora que nos disponibilizou o documento.

abordar os assuntos relacionados à creche, visto que o nome da disciplina especifica, por si só, o que seria estudado.

Diante dessa situação, é também necessário ressaltar que essa ausência do 0 a 3 nos currículos é compreensível, quando consideramos que o trabalho do professor com essa faixa etária ainda não era pensado ou falado, ou seja, trata-se do reflexo de políticas públicas pouco voltadas para a referida faixa etária. Desse modo, seria bastante improvável a presença de disciplinas de Educação Infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, já que a visão assistencialista e exclusiva aos cuidados ainda era predominante. É, então, com a promulgação da LDB de 1996 e por volta dos anos 2000, que essas questões começam a aparecer no cenário de debates acadêmicos, impulsionadas pelos movimentos sociais que denunciavam a marginalidade dos segmentos de mulheres e crianças.

É importante destacar, mais uma vez, que a LDB nº 9.394/96 tem papel importante no reconhecimento da educação das crianças de 0 a 5 anos como a primeira etapa da Educação Básica e da necessidade de formação, preferencialmente em Ensino Superior, para os professores que nessa faixa etária atuam. É a partir desse período, final dos anos 1990 e início dos anos 2000, que começa a crescer um movimento em busca de uma valorização e reconhecimento desse trabalho e da educação nessa etapa, assim como a necessidade de espaço nos cursos de formação inicial em nível superior. Por isso, darei maior atenção aqui às matrizes curriculares elaboradas a partir desse período para o curso de Pedagogia da UFJF.

Reconheço a relevância e o papel de todas as disciplinas, sejam elas obrigatórias, opcionais ou eletivas. Porém, neste estudo, darei enfoque às obrigatórias, pois considero esse grupo de disciplinas como aquele que, de fato, legitima a importância e a necessidade de se estudar determinado conteúdo ou aspecto no âmbito da formação inicial. A meu ver, aquelas que são obrigatórias constituem-se dessa forma por tratarem de uma real necessidade colocada, seja pelas legislações ou pelas demandas da realidade educacional, que vai além de o graduando escolher determinada disciplina (as opcionais e eletivas) por gosto ou afinidade. Antecipo que as disciplinas opcionais e eletivas aqui citadas serão apenas para fins de informação e conhecimento.

4.2. As matrizes curriculares iniciadas nos anos de 2000 e 2008

Nesta seção contemplo as disciplinas referentes à Educação Infantil, identificadas no currículo registrado e disponível até o momento de realização da pesquisa, e penso um pouco

acerca do espaço quantitativo que esse segmento tem ocupado na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFJF.

A matriz curricular do ano 2000 (Anexo 3) do curso de Pedagogia da UFJF, se comparada aos anos anteriores, já apresenta uma mudança, mesmo que mínima, nesse cenário de não reconhecimento ou de apagamento da Educação Infantil. Até então, não se tinha menção à Educação Infantil nas disciplinas obrigatórias. Contudo, nessa matriz, é possível identificar uma, qual seja: Educação Infantil, oferecida para o 6º período do curso.

A informação foi retirada da matriz curricular disponibilizada no portal do Siga. Porém, não foi encontrada a ementa da disciplina. Nessa matriz, algumas disciplinas opcionais oferecidas relacionam-se à EI, a saber: Arte na Educação Infantil, no 6º período; Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil, Psicologia da Educação Infantil, Grupo de Estudos: Educação Infantil: desafios do cotidiano pedagógico, no 8º período.

Vale ressaltar que também não estão disponibilizadas as ementas dessas disciplinas.

O que podemos, de certa forma inferir, é que, com apenas uma disciplina obrigatória de Educação Infantil, a tentativa do curso era oferecer algumas outras opcionais relacionadas à área para suprir a demanda ou a necessidade da realidade, seja por parte dos próprios graduandos ou do cenário em que a educação das crianças pequenas, inclusive a creche, começa a ganhar voz.

Mais tarde, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e responsabilização deste como o lócus de formação dos professores de Educação Infantil, houve, na FAGED, a necessidade de se reformular sua matriz para atender às novas exigências. Em um informativo elaborado pela coordenação do curso em 2007, afirma-se que a reestruturação do currículo aconteceu a partir do proposto nas novas diretrizes e também das discussões tecidas no interior da FAGED (a respeito do próprio curso, do perfil dos estudantes e das percepções dos docentes em relação ao currículo desenvolvido) e daquelas promovidas por instituições públicas brasileiras de Ensino Superior. O documento destaca ainda que o novo currículo seria implementado a partir do 1º semestre de 2008 e que a formação desenvolvida permitiria ao licenciado em Pedagogia atuar em espaços escolares e não escolares. Na dimensão da docência, engloba-se a Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, a Educação Infantil protagoniza um avanço quantitativo, de uma para quatro disciplinas obrigatórias. Desse modo, observamos que o currículo de 2008 (Anexos 4 e

5)¹⁷ busca atender também a uma outra demanda colocada pelas Diretrizes de 2006 cujo Art. 7º estabelece 300 horas de estágio supervisionado prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas. Nessa nova configuração, o estágio em Educação Infantil garante seu espaço com uma carga horária de 60h/a, conforme exposto no currículo. Vejamos:

Quadro 7: Disciplinas obrigatórias de Educação Infantil na matriz curricular do curso de Pedagogia (2008) após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006)

Disciplina	Período	Ementa
1. Políticas Públicas de Educação para a Infância	2º	Visão crítica da história e das políticas da educação da infância no Brasil. Iniciativas de caráter higienista, medidas assistenciais e a ênfase educativa. Políticas voltadas à infância e movimentos sociais. Legislação e educação infantil: Constituição de 1988, LDB, ECA, FUNDEB. Estrutura e gestão da educação infantil: demanda e clientela; formas de organização e de rede física; exigências de qualificação profissional.
2. Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I	2º	Principais tendências pedagógicas da educação infantil. Concepções de infância e de educação infantil. Diferentes concepções de educação, de creche e pré-escola: a experiência do Brasil e de outros países. O trabalho com projetos. Interação e ação dos adultos. Autonomia, autoria e cooperação. O trabalho com as famílias.
3. Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil II	3º	A disciplina tem como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que orienta a formulação de Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil. Discute os requisitos necessários à elaboração dessas propostas e as diferentes possibilidades de organização de propostas curriculares para a educação infantil que contemplem a concepção da criança como sujeito social de direitos, produtora de cultura. Aborda o trabalho com projetos na educação e, a partir dessa possibilidade de organização do currículo, discute o planejamento, a organização de tempos e espaços e as práticas de avaliação na educação infantil.
4. Estágio I – Prática escolar com estágio supervisionado em Educação Infantil I (60 h)	3º	O cotidiano das instituições de educação infantil. Requisitos e indicadores de qualidade para as instituições de educação infantil. Interações nas instituições de educação infantil. Atuação docente junto à criança pequena em creches e pré-escolas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site - siga.ufjf.br

¹⁷ Ambos os currículos são de 2008. São apenas apresentados de forma diferente. O anexo 4 é o modelo registrado no SIGA. O anexo 5, disponibilizado no site do curso de Pedagogia, é também considerado porque nos apresenta detalhadamente quais são as disciplinas obrigatórias, opcionais e eletivas.

Aqui são também oferecidas disciplinas opcionais e eletivas (aprofundamento)¹⁸:

- 2º período: Fundamentos teórico-metodológicos e prática escolar em Educação Infantil I (opcional);
- 3º período: Fundamentos teórico-metodológicos e prática escolar em Educação Infantil II (opcional);
- 8º período: Ludicidade e Educação Infantil (eletiva); Seminários em Fundamentos da Educação (Práticas cotidianas na Educação Infantil – Creche) (eletiva)

Um achado merece destaque aqui. Durante as leituras das ementas de cada disciplina do curso, duas se destacaram por não serem específicas da Educação Infantil, mas fazerem menção às crianças de 0 a 10 anos e demarcar o espaço dessa faixa etária. São elas: Fundamentos teórico-metodológicos em Artes I e Fundamentos teórico-metodológicos e prática escolar em Artes I (opcional), ambas oferecidas no 3º período. Suas ementas são iguais e há um trecho que diz: “(...) Analisar práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de música e artes visuais em espaços e tempos de educação infantil e anos iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. (...)”.

Essas disciplinas e o docente que se propõe a cumprir tal ementa apontam algo que é trazido em outros momentos deste trabalho: a necessidade e, principalmente, a possibilidade de articulação e de reconhecimento da educação do 0 a 3 anos nas demais disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia.

Com essa nova configuração da matriz curricular, a creche começa a se tornar visível. Duas novas docentes, ao chegarem ao Departamento de Educação, no curso de Pedagogia, percebem certa precariedade no número de professores para as disciplinas de Educação Infantil na graduação. Nesse momento, apenas uma professora estava responsável pelas três disciplinas, os Fundamentos teórico-metodológicos I e II e o Estágio supervisionado em EI, ficando, assim, sobrecarregada. Mesmo alocadas em outra área de conhecimento, as duas novas professoras se dispuseram, a partir de seus desejos e suas formações e estudos inseridos no âmbito da creche, a compartilhar essas disciplinas com a docente até então única responsável. A partir daí, fica acordado que a disciplina de Fundamentos I ficaria a cargo das recém-chegadas e com um enfoque maior na creche. Os Fundamentos II, com destaque para a pré-escola, continuaria sob responsabilidade da docente que já trabalhava nessa área.

¹⁸ Destaco que as disciplinas opcionais do 2º e 3º períodos são mencionadas aqui porque aparecem no currículo de 2008. No entanto, parecem ser algumas das disciplinas com dois registros: um sem prática e outro com prática, sendo de fato oferecida apenas a primeira (sem prática), como obrigatória.

Importante também reconhecer que, além do quantitativo de disciplinas, a Educação Infantil, especialmente a creche, tem demarcado seu espaço na FACED com dois grupos de pesquisas que se dedicam aos estudos de diversos campos que envolvem os bebês e crianças de 0 a 3 anos, dentre eles, o desenvolvimento infantil, a linguagem, o cotidiano da creche e a formação das professoras. Um deles é o Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI) e o outro é o Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano (GP LICEDH). A professora coordenadora desse segundo grupo coordenou também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na creche, dando, assim, a oportunidade às alunas do curso de Pedagogia, através do processo seletivo para a bolsa, de participar e de estar inseridas na instituição, em suas atividades e rotina.

Esses grupos de pesquisa e suas ações colaboram para a legitimação da creche como primeira etapa da Educação Básica e para a importância da formação das professoras que nessas instituições atuam.

4.3. O que as estudantes do curso de Pedagogia dizem sobre as disciplinas de Educação Infantil e a relação com os saberes/fazeres da creche?

Com base no roteiro para a realização das entrevistas, organizei as falas das estudantes seguindo as perguntas elaboradas no referido roteiro.

Ao realizar as entrevistas com as alunas do curso de Pedagogia, foi possível perceber que há atualmente, com esse currículo reformulado, uma certa abordagem da creche nas discussões das disciplinas de Educação Infantil. Quando questionadas sobre esse aspecto, elas afirmam:

Sim. A todo momento. Falaram tanto de trabalho, né, na creche e pré-escola. Falaram sobre todo tipo de trabalho, de estímulo, de brincadeira, enfim... (SARAH)

É, o que eu me lembro era de uma maneira mais geral, né, falando da creche e da pré-escola meio junto assim... Mais geral assim. (ÂNGELA)

Para uma das estudantes, fala-se da creche. Porém, persiste um maior enfoque na pré-escola.

“Falou sobre todas as áreas, né, para a pré-escola e creche, mas com o foco na... pré-escola”. (FABIANA)

Sobre como são as discussões e reflexões tecidas nas disciplinas, elas dizem:

Mas a Cecília aprofundou mais assim... trouxe teóricos, o Henri Wallon...Ela que aprofundou mais esses aspectos. Trabalho também de campo na creche. (MARCELA)

[...] foi bastante teórico, mas também teve oportunidade de ir na creche, teve coisas práticas também... (DÉBORA)

Falava. Falava da prática, falava as duas né, discutia muita coisa e como a gente já tava, muitos já estavam no estágio também no obrigatório, aí a gente já... já tinha como relacionar e tudo, né, ver na prática como que acontecia a teoria. (SARAH)

Quando pergunto sobre a contribuição dessas disciplinas de EI para a prática na creche, é possível perceber que esta existe, ainda que pequena:

Assim, um suporte total, não! Mas dá um embasamento e te faz ter uma noção do quê que é a realidade e lógico também que a realidade às vezes é um pouco estereotipada, né. Mas na realidade são coisas diferentes ou até mesmo num grau maior. Mas eu acho que dá uma base sim, pelo menos pra gente tentar sair do que é comum, tentar outras alternativas, tipo trabalho com projeto, tirar as crianças só do ambiente da creche, da escola e fazer excursão, qualquer coisa que fuja um pouco do tradicional, do igual. (FABIANA)

Foi presente também, nas falas de algumas delas, as contribuições do estágio realizado na creche, tanto para a prática quanto para a relação entre aquilo que se faz e aquilo que é discutido na teoria. Cabe ressaltar que os graduandos, no momento do estágio em Educação Infantil, podem optar por fazê-lo na creche ou na pré-escola. Algumas das entrevistadas escolheram a creche e dizem o seguinte:

É, ajudou sim. [...] De contribuição mesmo, se eu fosse atuar na creche, foi mais a experiência do estágio. (DÉBORA)

É... Eu acho que foi muito bom, principalmente, o estágio, porque no estágio a gente tem a oportunidade de discutir e no final do estágio a gente ainda, né, leciona assim, dá um dia de aula, um dia não, porque são quatro dias, então assim eu acho que as três que foi fundamentos de Educação Infantil I e II e o estágio deu uma boa... sabe, contribuiu muito, principalmente, porque em fundamentos a gente vê a teoria e no estágio a gente vê como colocar em prática. Quem nunca teve contato com a escola, por exemplo, teve a chance de conhecer. E aí, assim, com tudo que a gente viu durante as disciplinas de fundamentos, a gente conseguiu ter uma noção, mensurar, como é esse trabalho na creche. E durante o estágio então, melhor ainda. Porque a gente teve como colocar em prática mesmo, ou não, né, dependendo da escola, né, tem escola que não dá muita possibilidade, mas pelo menos lá onde eu fiz foi muito bom. (SARAH)

E mais, tanto as disciplinas quanto os estágios contribuem também para a reflexão e mudanças de concepções relacionadas à creche:

[...] foi bastante teórico, mas também teve oportunidade de ir na creche, teve coisas práticas também... E contribuíram, acho que pra sair dessa coisa de ver creche só como um depósito de crianças, porque pelo menos eu, quando eu entrei no primeiro período eu tinha essa visão da creche. (MARCELA)

As falas das estudantes demonstram a importância de articulação entre os construtos teóricos e o campo das práticas. Não é recente a discussão sobre a indissociabilidade teoria/prática. Outra questão que merece relevo é a ressonância daquilo que se diz em sala com a vida que se vive fora dela, nesse caso, o cotidiano institucional das escolas e creches.

Outra aluna, ao falar da importância do trabalho na creche, traz também essa mudança de concepção:

[...] como eu sempre via a creche antes, como depósito de crianças, porque não é realmente isso... É uma fase de muitos estímulos, né, de, realmente conhecer o mundo, ter os primeiros contatos com o mundo... (ÂNGELA)

Certamente sim, né, é, primeiro, observando quando eu iniciei eu tinha um outro conceito de creche, né, essa mudança de conceito, já com certeza, vai contribuir. (ÂNGELA)

É interessante ressaltar que, ao serem perguntadas sobre quais disciplinas de Educação Infantil cursaram, as estudantes, de forma unânime, logo citaram as referentes aos fundamentos, metodologias e prática. Só se recordavam e citavam a disciplina Políticas Públicas de Educação para a Infância quando eram questionadas. A respeito do que essa disciplina aborda, registraram-se algumas respostas diferentes e contraditórias. As entrevistadas pareciam não recordar muito bem o que fora estudado, como é possível observar:

Ele falava... O Jorge falava mais no geral. (DÉBORA)

Ah...dá! É Políticas Públicas, mas só que ele fala desde a Educação Infantil... (DÉBORA)

[...] Não...não é específico não. (MARCELA, quando pergunto se a disciplina é específica de Educação Infantil)

Ele especifica a Educação Infantil. (SARAH)

Se eu não me engano, a Infantil (a disciplina Políticas Públicas de Educação para a Infância) foi específica que falava sobre leis, essas coisas. (FABIANA)

Ele fala mais específico, eu me lembro que a gente estudou os documentos da Educação Infantil de Juiz de Fora, os documentos nacionais também, foi mais específico, assim da Educação Infantil. (ÂNGELA)

Duas, das alunas entrevistadas, participaram de uma disciplina eletiva, oferecida por uma das professoras que trabalha com as disciplinas obrigatórias. Mesmo sendo uma eletiva, que não é o foco deste trabalho, considero este um aspecto importante a ser trazido aqui, já que esta aborda reflexões e discussões específicas da creche, além do fato de a disciplina prever visitas até uma instituição, o que possibilita um melhor conhecimento do espaço, do funcionamento e da rotina. Sobre essa disciplina eletiva: “Só que a que eu fiz com a Fátima, a eletiva, foi específica sobre creche. Aí foi tudo sobre creche, fizemos visitas e tal, só aí que eu tive contato com a creche porque até então era só a pré-escola”. (FABIANA)

Essa aluna, até o momento, só havia tido contato com a pré-escola por já ter trabalhado nesse segmento e por ter optado realizar seu estágio obrigatório nele. Embora tenha optado por essa disciplina eletiva sem saber que se tratava de uma discussão específica da creche, diz ter sido muito válida a escolha: “Com certeza! Foi assim, uma experiência muito enriquecedora”. (FABIANA)

Já Ângela optara pela disciplina sabendo do que se tratava, buscando a oportunidade de estudar o tema de uma forma pouco mais aprofundada: “Me interessa bastante por essa área da Educação Infantil e por isso que eu peguei. [...] e até por isso, por ter sido uma abordagem anterior mais geral eu também optei por fazer essa mais específica assim”.

Quando conversamos sobre as contribuições da disciplina eletiva, momento em que perguntei inclusive se, com ou sem ela, as concepções e as reflexões sobre a creche seriam as mesmas, foi possível observar, nos discursos das alunas, que essa disciplina enriqueceu ou contribuiu muito mais para uma compreensão da creche e do trabalho a ser realizado em tal instituição:

Seria bem pequena porque eu era uma das que tinha um certo receio e preconceito com a creche. Somente através dessa disciplina é que esse receio e esse preconceito caiu por terra, porque aí eu realmente conheci como que funciona uma creche, como é a realidade da creche. Aí eu percebi que era uma coisa totalmente diferente daquilo que eu imaginava, daquilo que eu achava. Então, se eu tivesse feito só as três obrigatórias, não teria contribuído em nada mesmo nessa questão da creche, né, porque a pré-escola vivenciei também as experiências mas era uma coisa que eu já tinha experiência, e eu nunca tinha pisado numa creche! Então era aquele preconceito mesmo de fora, e... mas com essa disciplina não, assim, abriu novos leques, assim, de visão. (FABIANA)

Sim, enriqueceu! Com certeza. Mas, assim, se eu não tivesse feito, eu acho que teria uma contribuição, mas acho que quando foca, por exemplo, tratou de uma maneira geral, mas quando foca realmente, é sei lá, a gente se atém mais ao tema, se atém mais a esse assunto, né? Mas daria uma base, melhor se fosse específica, né, mas assim... (ÂNGELA)

Nesse contexto, é possível sugerir que, comparando-se a tempos anteriores, houve avanço em termos de disciplinas e discussões sobre a creche. No entanto, existem aspectos que ainda precisam ser revistos e melhorados. Como falado por uma das estudantes, ainda há um enfoque na pré-escola, quando se fala da Educação Infantil.

Pode-se perceber também como é válido para o campo da EI, quanto para a valorização do aspecto educativo na creche e para a formação dos futuros professores, se a disciplina aborda de forma mais específica a creche, assim como a eletiva aqui citada. Trata-se de uma oportunidade de se ater mais às especificidades e necessidades do trabalho com/na creche no entendimento de sua função social, política e pedagógica e reconhecimento do espaço, da rotina e do cotidiano.

As falas das estudantes deixam algumas questões em relevo. A visibilidade da discussão em torno dos bebês e da creche parece ganhar importância no curso de Pedagogia, acompanhando o que vem acontecendo no cenário do debate acadêmico e das políticas públicas voltadas para essa faixa etária.

A creche, na visão das alunas, deixa de ser vista como um “depósito” e pode ser pensada como um lugar de interações. Estar na creche significa ampliar os contatos com o mundo a partir de práticas sociais concretizadas, por meio de experiências sentidas e vividas com o corpo, nas brincadeiras, na relação com os outros.

Na esteira desse pensamento, os bebês saem do lugar de seres passivos e se colocam como participantes da teia social. Barbosa (2009, p. 28) corrobora a afirmação:

Não é possível continuar subestimando suas capacidades. Os bebês sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber. As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo. Muitas vezes nós, adultos, é que não estamos alfabetizados nessas linguagens e, portanto, não podemos compreender o que falam. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente.

Outra questão relevante que aparece é a necessária indissociabilidade entre teoria/prática. Muitas estudantes fizeram menção à apropriação do conteúdo quando este fazia relação com a prática, a partir, principalmente da imersão nos estágios. Trata-se de uma discussão interessante porque destaca a importância da construção de um conjunto de conhecimentos a ser consolidado para o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Diferentemente do que acontecia em um passado não muito remoto, com a inserção de pessoas sem formação específica, entende-se, hoje, que não se trata de uma tarefa qualquer de acolhimento ou de proteção, mas de compromisso educacional com proposta teórica, planejamento e registro (BARBOSA, 2009).

4.4. Com a palavra, os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil

Buscando compreender como a creche vem sendo reconhecida no curso de Pedagogia e de como o trabalho com essa faixa etária tem sido abordado, foram também realizadas entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de EI, Fátima, Tereza e Jorge, sendo esse último professor de uma das disciplinas e, então, coordenador do curso.

As falas dos professores trouxeram a compreensão da natureza dos conteúdos e como são ministrados. Parece, como revelaram as estudantes de Pedagogia, que, de fato, a creche começa a ganhar espaço na disciplina Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I.

A professora Fátima esclarece que houve um acordo entre as professoras para rever a ementa da disciplina de Fundamentos I no sentido de incorporar as discussões sobre a creche, como se pode observar a partir de sua fala:

(...) na um, a gente trabalharia no primeiro momento uma introdução, né, o quê que era infância, Educação Infantil, educação de modo geral é... E aí trazendo a temática da infância enquanto construção social, histórica. Um segundo momento, isso já tinha no programa mesmo, no segundo momento que era alguns pensadores que contribuíram pra gente pensar práticas e saberes na Educação Infantil, né, e aí o terceiro momento que seria mais ou menos no meio... entre o meio e 1/3 da disciplina de Fundamentos I, a gente trabalharia creche, né, discutiria creche e no Fundamentos II ficaria a pré-escola. (FÁTIMA)

Tereza enfatiza que, antes da entrada das duas docentes na Faculdade de Educação, a disciplina de Fundamentos I tinha o propósito de trazer a perspectiva histórica da E.I e o modo como vem se constituindo no contexto mais amplo da Educação Básica, discutindo também os principais teóricos que são marcos dessa história. A disciplina de Fundamentos II focalizava mais os fundamentos das práticas cotidianas da E.I, buscando olhar para o cotidiano das instituições e abordando as práticas pedagógicas. Tereza confirma que:

Quando a Fátima veio integrar a equipe da FACED, eu já tinha ministrado essa disciplina de Fundamentos I. E aí, como ela tem uma inserção mais

forte na creche, nós combinamos, e também com a professora Cecília, que é uma professora que também dá essa disciplina¹⁹ de Fundamentos I, nós combinamos que elas trariam na disciplina de Fundamentos I uma discussão mais específica da creche e eu trataria na disciplina de Fundamentos II mais da pré-escola.

[...] Mas, eu discuto também a creche porque, como é uma disciplina casada com a disciplina de Estágio, muitas alunas e alunos fazem estágio em creche. (TEREZA)

Ficam claros, no relato das professoras, uma preocupação e um olhar para as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, porque estas apresentam uma “pedagogia sustentada nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados” (BARBOSA, 2009, p. 09). A autora complementa ainda, e esse parece ser o “espírito” encontrado nas falas das professoras, que é preciso “reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional (...) que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, complexificada”. (IDEM)

No relato do professor Jorge, pode-se observar alguns aspectos e pontos que são abordados na disciplina:

É, essas políticas como é que eu estruturei o curso? Eu estruturei o curso em 3 blocos, o bloco histórico, o bloco da legislação e o bloco das políticas públicas e faço um recorte é... da época do Fernando Henrique, de 1996. Porque ele se diz, se dizia, né, pai da Educação Infantil no país, e a gente tenta, junto com Kuhlmann, que é um estudioso da Educação Infantil, é... tenta desmistificar isso mostrando que antes já teve no Brasil propostas de trabalho com pessoas que foram até bem conhecidas na literatura, né, enfim, que já era um trabalho de Educação Infantil. Aí como o marco legal, né, a legislação é a partir de 1996, com Fernando Henrique, ele acha que a Educação Infantil no país começa a partir daí. Não começou, e pelo contrário, se começou, é uma tragédia, porque até hoje pra implantar é... tem muita dificuldade, muita dificuldade, porque os municípios não têm recursos, né, quando não é um município o estado entra, mas entra assim, muito mais por uma questão de obrigatoriedade. No governo da Dilma por exemplo, a obrigatoriedade de 4, 5 anos passou a valer, mas eu me pergunto, será que essas coisas estão na prática ocorrendo? Né, a creche continua sendo assistencialista, continua sendo pra pobre, né, sendo entendida como... que é pra criança dormir, fazer cocô, e comer e brincar um pouquinho, não é um trabalho pedagógico, não é um trabalho de formação. Então infelizmente, né, tem muita coisa a ser feita [...]

¹⁹ A professora que compartilha a disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I com a professora Fátima é a professora orientadora desta dissertação. Por isso, não faria sentido entrevistá-la.

As discussões reveladas pelo professor Jorge iluminam um campo potente para a discussão da educação dos bebês e crianças pequenas. O professor ressalta a inserção da criança no processo de escolarização precoce, no assistencialismo presente ainda hoje nas creches, na ausência de uma concepção que dê importância à presença da dimensão pedagógica no contexto das instituições e finaliza dizendo que ainda há “muita coisa a ser feita”. É certo que não podemos generalizar a fala para ilustrar as situações de um país que tem dimensões continentais. Mas, hegemonicamente, a situação parece dizer muito do que acontece na realidade brasileira. E, se tomarmos que, desde o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com a Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares para a EI, já se passaram alguns anos, de fato, os temas circulam e, do ponto de vista da mudança de concepção no campo das práticas, pouco avanço se fez.

Sobre a importância e a contribuição das disciplinas, uma das professoras entrevistadas afirma que estas têm contribuído para repensar e ressignificar alguns conceitos e paradigmas relacionados à creche, assim como para uma melhor compreensão de que tipo de prática deve ser ali desenvolvida. A professora Fátima revela que a disciplina de Fundamentos I tenta desconstruir a ideia da creche como escola, das crianças como alunos e do espaço como sala de aula. Tenta-se problematizar as práticas de cuidado/educação da criança pequena. Na voz da professora, muitas estudantes, já atuando na Educação Infantil em instituições particulares, chamam de “escolinha, maternal”, de vários nomes, menos de creche.

Sobre a necessidade de mudanças nas práticas realizadas nas creches, Fátima acrescenta:

E aí traz muito, né, essa coisa “meu aluno” e aí tarefa de casa, aí tá fazendo aquela coisa de aprendendo os números, o nome, crianças de 02 anos de idade, né, uma sala organizada com cadeiras, né, e mesas. e então, é um modelo muito escolar. E aí a gente vai problematizando isso, né? Então eu acho que aqui é um espaço fértil pra isso, não é o único, mas eu acho que a gente tenta fazer esse movimento, sabe? De repensar que educação é essa com a criança muito pequena e com os bebês? Quanto mais bebê, né, bebês, então que o discurso é muito do cuidado/cuidar, então a gente vai também apontando que educação e cuidado andam juntos o tempo todo. (FÁTIMA)

O excerto nos remete às inquietações de Barbosa e Richter (2010). As autoras reconhecem que as propostas curriculares na creche se concretizam ainda a partir de uma lógica adultocêntrica e escolarizada. Dizem as autoras:

O que significa ser professora de bebês? O que caracteriza o “ofício” de aluno dentro de um berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais as possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche? (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 86)

A discussão sobre a creche aparece como tema importante na fala de Tereza. Ela sinaliza que se trata de um campo recente, em construção:

É, eu acho que elas são muito importantes porque o curso, ele forma o profissional que vai atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão das instituições. Então esse debate, essa reflexão sobre, especificamente, né, a etapa da educação, ele é fundamental mesmo porque esse é um campo que vem se constituindo muito recentemente, né? A Educação Infantil ela passa a fazer parte da Educação Básica a partir de 1996...

A creche continua a ser tema importante na fala de Tereza, que sinaliza um aspecto relevante sobre a formação. A professora revela que, sozinhas, as disciplinas obrigatórias de EI que compõem a matriz curricular não dão conta da discussão, fazendo-se necessário que as demais disciplinas do curso de Pedagogia abordem o trabalho com essa faixa etária. Os dois excertos a seguir ilustram essa ideia:

E isso é muito recente, né, e até então ela tava na área da assistência. É... eu acho que não só essas disciplinas são importantes, como é importante também que os professores que ministram as demais disciplinas do curso tratem da Educação Infantil, porque ela não fica circunscrita só às disciplinas de Educação Infantil. O debate sobre o trabalho com as crianças pequenas atravessa as disciplinas de fundamentos, as disciplinas que tratam de legislação, as disciplinas que tratam de gestão, porque a gestão de uma instituição de Educação Infantil tem muitas especificidades, né?

[...]

Então, eu acho que essas disciplinas, elas têm um papel muito importante para a formação dos estudantes e das estudantes, mas elas sozinhas não dão conta de abordar tudo aquilo que seria necessário para que tenha um profissional bem formado. Acho que todas as disciplinas do curso de Pedagogia precisam estar comprometidas com o debate sobre a Educação Infantil, especialmente, como você falou, com relação ao trabalho na creche que tem especificidade e é um segmento onde a gente ainda tem muita resistência à ideia do professor atuando. (TEREZA)

A proposição de Tereza sobre ampliar a discussão da E.I para outros saberes disciplinares parece fazer sentido, quando compreendemos que a formação inicial tem um papel fundamental que é de formar para um olhar sensível e uma escuta atenta, considerando a complexidade que constitui o ato de cuidar/educar/brincar com bebês e crianças pequenas

em ambiente de aprendizagem coletiva. Em outros momentos deste trabalho, salientamos que os bebês são potentes nos modos de interação com o contexto no qual estão inseridos e nas relações que estabelecem com outro humano. São sujeitos de história e de direitos. Por isso, muitas discussões extrapolam e, possivelmente, atravessam outras disciplinas. A formação inicial para a docência na Educação Infantil, em especial, na creche, envolve: a construção de pedagogias específicas, a vida coletiva conjugada a necessidades individuais; um currículo que considere as práticas sociais, as linguagens, os encontros e as relações; a organização dos ambientes; os ritmos, os tempos; a família, a gestão, entre outros. Não é difícil supor, como disse Tereza, que as disciplinas se fazem insuficientes para a abordagem de um volume considerável de temas.

Em relação à organização das disciplinas e à efetividade destas em atender às necessidades de trabalho, Jorge afirma:

É, eu acho essa questão extremamente delicada, porque assim, se a gente for analisar diferentes matrizes de cursos de Pedagogia que tem pelo país, o que será encontrado? Que existem 1000, você vai encontrar 1000, né, porque a própria área, ela é, ela vem sendo é..., como que eu te falo? Num é, buscando um melhor perfil, né, quer dizer, eu acho que nós tivemos alguns ganhos, um deles foi fazer que um curso de Pedagogia seja o principal responsável pela formação do professor, então isso aí eu já acho que é um grande ganho, né. Agora, se o conjunto de disciplinas de uma certa maneira vem correspondendo às necessidades que o mercado de trabalho exige, eu acho que já é uma outra discussão, né? Porque, é o que eu falei, cada matriz curricular de um curso, eu já fui avaliador de um curso de graduação pelo Brasil e eu já conheci várias matrizes de cursos, é, de Pedagogia alguns com ênfase em Educação Infantil, outros não, porque não obrigatoriamente a Pedagogia precisa oferecer a gestão, a Educação Infantil e os anos iniciais, pode escolher um só ou pode escolher 2, né? No caso o nosso tem 3, mas isso não é universal, são poucos cursos de Pedagogia no país, seja público ou seja privado que oferecem os 3, né, tem opção da sua matriz. Então, é assim, uns eu acho que exageram pela questão teórica, outros ficam aquém [...]

E o curso de Pedagogia da UFJF nesse contexto? O professor relata, conforme o transcrito abaixo, que há, sim, a necessidade de algumas mudanças e sinaliza que o curso parece atender àquilo que é exigido no trabalho, de um modo geral. Mas a creche acaba ficando secundarizada, por ainda haver poucos estudos e discursos nessa área:

[...] eu acho que o nosso, ele não tá, nem no exagero e nem no aquém, mas ele, obviamente que ele precisava, de certa maneira, é... ser revisto, pelo menos ser revisto. Não tô querendo dizer com isso que precisa acrescentar ou retirar. Eu acho que, como ele vem sendo desenvolvido, pelo menos os alunos não têm demonstrado nenhuma dificuldade na hora que vai trabalhar.

Talvez um pouco mais específico em relação à creche, que, como a Educação Infantil se subdivide no atendimento da creche e no atendimento ao pré-escolar. O que acaba acontecendo, muitas vezes, é que as crianças de 4 e 5 anos, elas têm um referencial teórico maior do que a creche. A creche fica um pouco a desejar, o que é uma pena, porque, se as novas, se as diretrizes curriculares para a Educação Infantil apontam um conjunto de possibilidades, né, tanto é... de fundamentação teórica ou metodológica para o pré-escolar e também para a creche.

[...]agora eu acho que carece um pouco de maiores discursos, a não ser que os professores que oferecem essas disciplinas, por exemplo, no nosso curso aqui, né, alguns são, se dedicam mais a pesquisar em determinada área, então tem uma professora que ela adora creche, ela pesquisa sobre creche, ela tá sempre envolvida na discussão da creche, ela faz trabalho de pesquisa em relação à creche, né, outros não, outros ficam mais em linhas gerais mesmo [...] (JORGE)

A conversa com os professores possibilitou reconhecer, assim como no discurso das estudantes, que as disciplinas, de certa forma, abordam a creche e trazem algum tipo de contribuição para a prática do futuro professor. Porém, a necessidade de melhorias e maiores avanços é indiscutível. Além da carência de discursos e estudos sobre a creche, os professores apontam a necessidade de mais discussões sobre a Educação Infantil, não só nas disciplinas específicas, mas também nas tantas outras que compõem a matriz curricular do curso. Nesse sentido, penso que a educação das crianças pequenas, principalmente das de 0 a 3 anos não pode ser esquecida, como se não fosse uma realidade, em disciplinas que trabalhem nas áreas da História da Educação, Psicologia, Sociologia, Gestão, Educação Inclusiva, Tecnologias na Educação, Artes, dentre tantas outras.

Ao que parece, muitos desafios se impõem. É preciso se esquivar da armadilha de achar que a formação inicial deveria ou dará conta de contemplar as especificidades e necessidades para a docência na E.I, em especial, a creche. É certo que a creche se desloca da invisibilidade para um caminho promissor na matriz curricular do curso presencial de Pedagogia, seja pela consolidação na ementa das disciplinas, seja pelas discussões tecidas nos grupos de pesquisa citados. O cenário encontrado me remeteu ao texto de Kramer (1998, p. 20), escrito há mais de duas décadas, em que ela diz: “Repensar o passado, ressignificá-lo, pensar e ressignificar o futuro são ações que supõem indagar o presente, no presente, superando mitos e ilusões, colocando em questão soluções que se têm apresentado como imediatas e rápidas”.

4.5. A construção dos núcleos de significação: narrativas sobre experiência e formação para as professoras da creche

No capítulo metodológico, apresentamos o grupo focal como instrumento para a produção de dados da pesquisa. Participaram desse momento cinco egressas do curso de Pedagogia que atuam ou atuaram nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Descrevemos também o caminho da análise dos dados, que se configurou na construção dos núcleos de significação. A partir das falas das professoras, das leituras e releituras, dos alinhavos e das costuras, foi possível levantar vários pontos relevantes sobre a temática pesquisada. Nesse sentido, os núcleos de significação foram construídos a partir da aglutinação dos indicadores, fosse por aproximação, convergências ou divergências dos assuntos trabalhados no grupo focal.

Os núcleos de significação resultaram do movimento de encontro com a palavra que ressoa o objetivo deste trabalho e que se materializa em compreender como acontece a formação inicial para professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos.

Buscando, no diálogo com as professoras, possíveis respostas às questões de partida desta pesquisa, os núcleos foram compostos por indicadores que se revelaram com força para possíveis reflexões, indicadores que apareceram recorrentemente na fala das professoras e que retornavam para elas como um desejo de discussão. Em decorrência disso, construímos três núcleos de significação.

Os títulos dos núcleos foram compostos pelas falas das professoras e alguns excertos foram selecionados para reflexões e análises.

É importante destacar que a aglutinação dos indicadores para a construção dos núcleos se deu por convergência e/ou divergência daquilo que foi trazido pelas professoras participantes do grupo focal, como já mencionado. Nos três núcleos, foram destacados os temas e as falas que dizem da formação oferecida no curso presencial de Pedagogia da UFJF e as contribuições dessa formação para a atuação das professoras nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. Falas que nos proporcionaram reflexões e possíveis caminhos para a compreensão das inquietações materializadas na questão investigativa desta pesquisa.

4.5.1. Núcleo 1: *“A gente tem que fazer meio que uma adaptação, né. Porque as disciplinas não abordam tanto a creche.”*

Este primeiro núcleo é constituído a partir da aglutinação de cinco indicadores, a saber: a) pouca discussão sobre a creche nas disciplinas obrigatórias, b) a oferta de disciplinas opcionais ou eletivas sobre a temática, c) as contribuições das disciplinas não específicas, d) a necessidade de articulação entre as disciplinas e e) a discussão sobre a creche pode depender do perfil da turma.

A partir das falas das professoras, é possível perceber aspectos importantes sobre o que é dito e como são abordados os temas pertinentes à creche nas disciplinas do curso de Pedagogia, assim como seus avanços, defasagens e desafios. Esse primeiro núcleo nos dá um panorama geral e nos permite conhecer um pouco mais de como se dá a abordagem dessa temática nessa graduação.

Já no início do nosso encontro, após uma breve apresentação e conversa com as participantes, disse às professoras que a matriz curricular de quando eu cursara a graduação em Pedagogia era muito diferente da cursada por elas. Ressaltei que a nossa conversa poderia trazer contribuições para que fosse possível compreender como tem acontecido a formação, principalmente no que se refere aos saberes/fazer necessários para atuação na creche, nessa nova configuração da matriz.

Solicitei que me dissessem quais as disciplinas específicas de Educação Infantil haviam feito durante o curso. Nesse momento, mesmo com apenas dois ou três anos de formadas, foi possível perceber uma dificuldade em lembrar as disciplinas e o que nelas fora trabalhado. Aos poucos, cada uma trazendo suas lembranças a esse respeito e contribuindo e complementando as falas umas das outras, as disciplinas foram surgindo, tanto as obrigatórias quanto as opcionais.

Aguardei que relembraassem e dissessem o máximo possível sobre as disciplinas e, então, levantei algumas questões. Na conversa, inicialmente, as disciplinas obrigatórias referentes à Educação Infantil ganharam maior atenção, por se tratarem do foco deste estudo quando pensamos e estudamos a matriz curricular do curso. Como já dito anteriormente, o curso de Pedagogia presencial da UFJF oferece quatro disciplinas, destaca-se – obrigatórias -, que são voltadas à Educação Infantil especificamente, quais sejam: Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I e II; Estágio I – prática escolar com estágio supervisionado em Educação Infantil e Políticas Públicas de Educação para a Infância.

Assim, após colocarem as disciplinas trabalhadas, pergunto às professoras sobre a abordagem da creche nessas disciplinas obrigatórias e as contribuições que elas trouxeram para a formação do docente que atua com os bebês e crianças pequenas.

Laura, mesmo com um pouco de dificuldades em lembrar o nome da disciplina ministrada pelo professor Jorge, aponta-nos que ele falava sobre o coordenador e sobre as leis. Confirmando se é a disciplina de Políticas Públicas para a Educação Infantil, ela concorda e afirma: “Isso. Aí falou muito sobre essa concepção do educar, do cuidar, **foi com esse enfoque mais de creche assim**”.

Parecem ser poucos os momentos em que há uma maior abordagem da creche nessas disciplinas. A resposta dada prontamente por Luisa já nos indica algo relevante:

A gente tem que fazer meio que uma adaptação, né. Porque as disciplinas não abordam tanto a creche. Na creche a gente tem que adaptar o que estuda pra Educação Infantil, pra pré-escola. Porque igual, eu tô na turma de berçário II, então tem coisas que a gente vê aqui ou até mesmo na internet que não cabe você usar com os bebês. Tem muita coisa que você fica doida pra fazer, mas ainda não dá.

Esse discurso vai ao encontro do que já vem sendo apontado por pesquisadores da área sobre o fato de que a E.I, principalmente a creche, fica em segundo plano, é pouco discutida ou, quando se procede a uma discussão, esta costuma ser feita de modo superficial ou breve. Nesse sentido, no decorrer deste trabalho, já foram trazidas algumas contribuições de Azevedo (2013) que nos afirma que os cursos de formação priorizam as discussões sobre o Ensino Fundamental e a educação de crianças maiores de seis anos. Quando abordam a E.I., priorizam a pré-escola e a creche fica invisibilizada, o que coincide com as falas das estudantes do curso.

Talvez o excerto possa revelar também uma concepção de que ainda precisamos nos formar para formar professores que irão atuar com bebês e crianças pequenas. A pergunta que também circula é: o que pode ser feito, ou o que dá para ser feito com os bebês? O que seria ter que adaptar atividades para os bebês? Conhecemos a natureza da relação entre bebês e adultos na creche? Ou a potência dessa relação? O que significa estar com um bebê em uma relação que se coloca entre cuidar/educar?

Um exercício interessante se coloca para o pensamento. No decorrer do tempo, as instituições de formação de professores para a Educação Infantil se pautavam em uma concepção romântica e/ou religiosa sobre a criança e a infância. O diálogo com o campo da Psicologia, Antropologia, Sociologia trouxeram problematizações relevantes para pensar a

natureza da formação. Podemos citar alguns autores, com matrizes epistemológicas diferentes, que contribuíram para a mudança de concepção: Skinner, Freud, Montessori, Piaget, Vigotski, Wallon, entre outros. A área da Psicologia perde força no currículo da formação de professores porque se entendeu que se tratava de uma formação complexa, com interferências de múltiplos fatores (ARAÚJO, 2005). Complementa a autora:

Discutir a formação dos professores da Educação Infantil significa discutir também o nosso papel nesse contexto. Significa pensarmos sobre de que forma os conhecimentos produzidos em nossas universidades, faculdades e núcleos de estudos e pesquisas vêm sendo utilizados para a promoção desses profissionais (ARAÚJO, 2005, p.64).

Reafirmando a fala de Luisa a respeito da abordagem e discussão reduzidas sobre a creche nas disciplinas obrigatórias, Fernanda, ao relatar sobre uma opcional que cursara, conclui sua fala da seguinte forma: “Mas, **nas disciplinas obrigatórias, a creche era pouco falada**”.

Nesse momento, com o decorrer da conversa, mesmo aquelas professoras que não quiseram expor suas falas, concordavam constantemente com as demais, fazendo gestos afirmativos com a cabeça ou com falas breves como: “**Sim, sim**”, “**Mas quase nada**”.

Esta última fala de Fernanda nos permite trazer um outro ponto também relevante: as disciplinas obrigatórias, na maioria das vezes, não dedicam tempos e momentos consideráveis para as especificidades da creche. Desse modo, essa demanda, em determinados momentos, acaba sendo atendida em disciplinas específicas, opcionais ou eletivas, oferecidas pelas professoras que se dedicam aos estudos sobre as temáticas creche e bebês, por exemplo, quando é possível.

Uma possibilidade de reflexão para a situação exposta pelas professoras diz respeito à produção de conhecimento. É possível afirmar, ainda que o volume de estudos esteja em crescimento, que ainda são poucas as pesquisas que iluminam o campo das propostas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 3 anos e a creche como tema de investigação (CASTELLI, 2013). Essa discussão nos remete a outra inaugurada por Gottlieb (2009), que se interroga sobre por onde andam os bebês. E complementamos: por onde andam os bebês nas políticas públicas, no discurso pedagógico, na teia social? Defendemos que, ao se ampliarem os estudos e pesquisas nesse campo, ampliaremos também seus espaços de participação.

Após um tempo de conversa, quando as professoras falavam um pouco do que puderam vivenciar em sua formação, pergunto se poderíamos considerar que, conquanto não se fale muito ou especificamente da creche, se aquilo que é trabalhado de modo mais geral

sobre a E.I. e relacionado à pré-escola é possível ser aproveitado para a prática na creche. Stela, então, dá alguns exemplos de assuntos mais gerais que podem ser considerados:

Sim, acho que sim. A concepção de infância, de criança. Em relação ao tempo e espaço, de projetos, como trabalhar com as crianças de um modo geral respeitando suas especificidades, o brincar... Eu acho que na disciplina de Educação Infantil, na II, isso ficou bem claro.

Luisa ainda nos traz a seguinte afirmação: **“Então, a gente tem que fazer uma adaptação bem grande do que a gente aprende aqui. Porque ainda aqui é muito voltado pra pré-escola do que pra creche”**.

Desse modo, a professora fortalece a hipótese de que são necessárias e possíveis algumas adaptações e ainda nos sinaliza, mais uma vez, o destaque para a pré-escola quando se fala em Educação Infantil e a secundarização e a não valorização da creche.

Muito interessante pensar sobre as falas acima. Elas demonstram a necessidade de problematizarmos as práticas estereotipadas na Educação Infantil. As nossas estratégias de comunicação, os nossos modelos verbais não são suficientes para acessar o código da linguagem de bebês e crianças pequenas que ainda não se expressam pela via da palavra. Vale destacar que são outros modos de interação, que vão considerar outras linguagens e dispositivos para sentir, agir, aprender. Castelli e Mota (2013, p. 03) ajudam nessa concepção quando afirmam que:

Choros, risadas, passinhos de dança, pinceladas, versos cantarolados, “fazes de conta”, balbucios, toques de carinho, olhares, moras, esculturas, etc. são manifestações de linguagens humanas por meio das quais as crianças vão vivendo nos seus grupos sociais e com seus pares, vão criando e recriando, vão deixando suas marcas no mundo hoje. Elas vão se percebendo enquanto capazes, ativas, visto que encontram incontáveis maneiras de ver e fazer as coisas, diferentemente de nós, adultos, que muito ainda estamos presos às formas estereotipadas e fixas de viver e pensar.

Outro aspecto trazido por algumas das participantes é que, em alguns momentos, existir ou não a discussão sobre a creche depende do perfil da turma. Se grande parte da turma fez estágio ou já atua na creche, há uma maior possibilidade de as discussões chegarem à universidade, já que todos ou a maioria estão mais envolvidos com essa prática. É o que nos diz Stela:

É, eu acho assim. A minha disciplina, na II, na I não porque a I não toca nessas questões. Fala mais geral da infância, infâncias. Mas a II com a

Tereza, eu tive, não sei se foi porque muitas meninas da minha turma fizeram estágio na creche, tinha esse diálogo na disciplina. Sobre o trabalho com projetos, organização do espaço. Muitas comentavam do trabalho, algumas fizeram estágio comigo lá na creche... Então tinha essa conversa sobre a creche. Eu lembro até que nos seminários que a gente tinha que fazer, onde a gente fala sobre esse trabalho, os projetos, os espaços, os brinquedos, o brincar com as crianças... isso foi bem tocado assim.

Continua, acrescentando outros exemplos:

Ah é, com a Tereza. A partir do estágio nós tínhamos que fazer os indicadores de qualidade da EI. **Como muitas meninas fizeram o estágio na creche, a gente fez sobre a creche.** E tínhamos que fazer também um projeto, não sei se vocês fizeram, a partir das nossas observações. **Aí os projetos da turma foram voltados pra creche.** O meu primeiro projeto de leitura com bebês foi a partir dessa disciplina de estágio...

Em contrapartida, Luisa intervém: **“Na minha turma, como a maioria do pessoal fez na EI, não tinha tanto enfoque não. Inclusive os indicadores que ela marcou a gente também marcou só que a maioria fez voltada pra pré-escola”.**

A partir desses últimos excertos, é possível perceber e pensar algumas questões: o quanto é enriquecedor estabelecer diálogos e discussões a partir daquilo que os graduandos vivenciam em seus estágios ou até mesmo em suas experiências já profissionais. Abre-se a possibilidade de mais conversa, troca de experiências e conhecimentos sobre o assunto.

É verdade que muitos são os desafios para os cursos de formação de professores. Como já trazido por Gatti (2010), o curso de Pedagogia precisa dar conta de muita coisa, de muitas atribuições em pouco tempo de formação. Mas, se há, por exemplo, a compreensão de que as disciplinas de Educação Infantil, não são específicas de creche ou pré-escola e que devem contemplar ambas as faixas etárias, é preciso cuidar para que, mais uma vez, não haja a predominância de uma sobre a outra. Se, no momento das discussões e trabalhos, prioriza-se apenas a pré-escola ou a creche, aqueles que estão ou irão trabalhar com a outra faixa etária ficam prejudicados de certo modo.

Como já mencionado aqui, as disciplinas opcionais ou eletivas surgiram também nos discursos das professoras como fatores importantes para a formação. Geralmente, oferecidas pelas professoras que se dedicam aos estudos e pesquisas sobre a creche, essas disciplinas abordam especificamente o trabalho com bebês e crianças pequenas e atendem a algumas demandas.

De acordo com as falas das participantes, foram três disciplinas opcionais ou eletivas oferecidas com o tema mais específico. Apesar de não recordarem os nomes ou títulos, relataram que a professora Fátima oferecera uma disciplina sobre creche e a professora Cecília também oferecera uma sobre bebês e outra sobre Wallon. Porém, nem todas tiveram a oportunidade de participar de tais disciplinas. As que puderam, trouxeram algumas das contribuições: “É, eu fiz a **disciplina sobre bebês que é mais específica, visando à creche**. Mas nas disciplinas obrigatórias a creche era pouco falada”.

Ao trazer essa afirmação, Fernanda sugere-nos pensar que essa disciplina, que fora eletiva, abordara de modo mais específico a creche, diferentemente das obrigatórias.

Ainda sobre as contribuições das disciplinas feitas por elas, Laura diz: “Quando a gente teve a matéria da Cecília também, que **a gente estudou Wallon. Foi uma matéria opcional, entendeu? Ela contribuiu muito**”.

A respeito da disciplina oferecida por Fátima, Stela assim se manifesta:

É, até essa dimensão do cuidar e educar... Eu já estava na creche, **mas eu fui realmente entender isso, essa não dissociação justamente nessa disciplina**, num texto que eu li do Didonet e pensei: “Meu Deus, agora que a ficha caiu...”. Realmente...

Percebendo o reconhecimento das professoras sobre essas contribuições, pergunto, então, sobre a oferta de disciplinas opcionais e eletivas referentes à E.I., considerando creche e pré-escola, como acontece e com que frequência são oferecidas. Luisa prontamente responde:

É pouca. Que eu me lembre agora é essa da Fátima e essa da Cecília. (Parou pra pensar) **É só. Durante o curso inteiro**. E a Laura teve essa de Wallon. Acho que foi só uma turma. **Porque depois eu não me recordo de ter aberto outras**.

Apesar de estas serem disciplinas que trazem possibilidade de conhecimento e enriquecimento sobre o tema, esbarram na problemática de não serem oferecidas com determinada frequência ou também pela não compatibilidade de horários. Como é possível perceber, quando Ana diz que:

E assim, pelo menos um problema que eu tive. É que eu tive interesse de fazer uma disciplina, mas o horário não coincidia. **Pro pessoal do noturno o horário fica mais limitado ainda. Porque essas disciplinas são sempre**

oferecidas ou na manhã ou na tarde. Então o pessoal do noturno, e eu pelo menos, não conseguiu fazer por causa do horário.

Laura reforça:

É sempre esse problema. Eu acho, se eu pudesse eu falava assim: “gente, tem que fazer todas!” **E já colocava uma grade com o que tem que fazer,** entendeu? Porque é muito complicado também você ter que escolher qual que vai fazer. **Às vezes você escolhe e nem é o tema que te chama a atenção, é pelo horário.**

Neste momento, percebemos uma das necessidades e um dos tantos desafios na elaboração da matriz curricular e organização dos horários das disciplinas. Há que se considerar também a realidade dos discentes. Na maioria dos casos, os que estudam no período da noite trabalham durante todo o dia e acabam ficando limitados àquilo que é oferecido nesse turno. Dessa forma, aqueles que têm interesse em estudar um pouco mais sobre determinado assunto, para enriquecimento ou até mesmo pela necessidade de sua prática, acabam tendo sua formação prejudicada de certa forma, já que não podem, por motivos pessoais ou outros, desfrutar daquele estudo mais específico oferecido.

Ainda buscando entender a dinâmica das disciplinas e os espaços que os bebês e a creche ocupam em suas discussões, pergunto se a Educação Infantil, em algum momento, é abordada nas disciplinas não-específicas, seja em relação à prática ou até mesmo a alguma abordagem teórica. Antes mesmo que eu termine minha fala, Laura me interrompe dizendo: **“Acho que só na Psicologia né?! E exemplifica: É. Principalmente quando fala daquela zona de Vigostki e tal... aí falou”.**

Stela completa: **“Até naquelas fases de Piaget, falou de crianças, mas não especificamente...”**

Pergunto ao grupo se lembra de algo mais, alguma outra disciplina. Fazem silêncio por um tempo e fazem gestos negativos com a cabeça. Percebo também um pouco de dificuldade delas em retomar à memória as disciplinas e suas discussões. Até que Stela se manifesta novamente, citando mais uma disciplina:

Artes, por exemplo. Se bem que a Áurea deu uma pincelada assim... **Ela deu umas ideias de como trabalhar em espaços grandes, de uso de material, de não colocar o dedo lá e deixar a criança fazer do jeitinho dela.** Pra gente ela deu um CD muito bacana de música para os bebês.

Mesmo com essa dificuldade em lembrar algo específico sobre as disciplinas, o que foi ou não falado e como, o que parece ter feito marca em suas memórias foi a necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas oferecidas, que as conversas sobre a Educação

Infantil não aconteçam de forma isolada, mas que perpassem as demais discussões e temáticas.

Parece não haver um diálogo ou qualquer tipo de relação entre as disciplinas. Cada uma acontece em sua carga horária e determinadas discussões se encerram ali. A falta de interlocução e de relação entre as disciplinas, a não correspondência entre os conteúdos nelas trabalhados e das discussões também nelas realizadas constituem uma questão já citada por Gatti (2010) e Tardif (2010). Assim, trata-se de uma realidade não muito distante, o que é possível perceber nas falas de Fernanda:

Eu acho também que os outros professores das outras disciplinas precisam ter uma visão mais ampla sobre a creche. Porque tem assuntos que eles tratam e que pode falar da creche.

Igual, o **meu estágio de gestão foi na creche.** Então, **tinha coisas que eu questionava a professora e ela nem sabia como funcionava na creche.**

É, mas nem tinha muita aula dela também não. Era mais ou menos assim né, Então **tinha coisa que eu perguntava e ela não tinha noção.**

E tem coisas que você questiona o professor: “Ah tá, e a creche?” E ele não sabe te responder, muda de assunto.

As demais professoras concordam e dão exemplos do que poderia ser abordado em algumas disciplinas:

Mas isso que a Fernanda falou de outras disciplinas e não somente as específicas abordarem, é muito interessante. Porque, por exemplo, História da Educação, a professora podia falar, eu poderia estudar a história da creche, esse desenvolvimento, essa transição dela de assistência social para a educação. E isso não foi falado. (LUIZA)

Na própria Educação e Diversidade também. A questão da sexualidade... **Assim, todos eles pincelam 2 e 3 anos, mas não é aquela coisa que te dá uma base, uma noção. (LAURA)**

Luisa complementa: **“É muito pouco!”**.

As professoras tocam em questões centrais para a matriz curricular do curso e a formação de professores. Deve-se ressaltar o que guarda a memória, a relação com a temporalidade, com as construções individuais e coletivas de conhecimento. Nenhuma formação inicial ou continuada dará conta de uma formação acabada. Será sempre pouco. Isso porque há uma restrição de tempo para as disciplinas, além da necessidade de recortes para o conteúdo. Contudo, se houvesse uma articulação costurada pelo fio interdisciplinar, seria possível que os bebês e a creche pudessem ganhar amplificação na matriz do curso.

A experiência da formação deve-se prestar a transformar a relação que temos conosco e com o mundo. Mas a experiência não se restringe à formação inicial, ela se estende por outros espaços de formação. Experiências, histórias de vida são modos de constituição da atividade de ser professor/professora.

Apostar na formação inicial como a missão salvacionista para enfrentar o cotidiano institucional é um risco. E o mais perverso seja acreditar que todas as questões que emergem do cotidiano podem ser mapeadas e previstas. Para Reto e Santos (2015, p. 13) “os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia a dia docente, num processo contínuo de reflexão a respeito da sua prática, mediatizada pela de outrem seus colegas de trabalho” e que acontece depois da formação inicial.

Ao ouvir o relato das professoras em como aconteceram suas formações no que diz respeito à prática na creche e ao trabalho com bebês e crianças pequenas, lembrei a minha própria formação que, como também já relatei, fora bastante precária nesse sentido, uma vez que não contemplava disciplinas e discussões sobre essa temática. Nesse sentido, o aumento no número de disciplinas é, sim, um avanço e sinal de incorporação do que recomendam as legislações e as diretrizes para a formação de professores. Há, ao menos, a possibilidade de conhecer e conversar sobre o assunto. Logicamente não se pode perder de vista que apenas o aumento e a inclusão de disciplinas não são suficientes. De fato, há a necessidade de um maior reconhecimento e abordagem da creche nas disciplinas específicas que, pelos relatos, ainda destacam a pré-escola, como também nas demais disciplinas que ainda precisam compreender e abordar as especificidades e as características desse trabalho nas diferentes áreas, seja na Gestão, Psicologia, Sociologia, etc.

4.5.2. Núcleo 2: “*O estágio deveria ser obrigatório na creche.*”

Esse núcleo foi construído a partir de três indicadores: a) obstáculos e oportunidades para a realização do estágio na creche, b) contribuições do estágio para a formação, c) necessidade de estágio obrigatório na creche.

O estágio pode ser pensado a partir de uma inserção privilegiada no espaço profissional, que possibilita a formação e a aproximação com o campo de atuação e também com a dimensão da pesquisa porque envolve reflexão. Calderano (2012) indica que diversas pesquisas demonstram que o estágio é um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial. Tal fato se dá por ser uma disciplina e/ou atividade que se constitui na relação de

algumas áreas como, por exemplo, teoria/prática, universidade e escola, formação e trabalho docente.

Sobre as duas últimas, Calderano (2014) afirma que alguns estudos sobre as práticas educacionais apontam que a formação e o trabalho docente acontecem concomitantemente tanto pelos professores da universidade quanto pelos da escola e que cabe ao estagiário envolver-se ativamente nesse processo, compreendendo que a sua formação ocorre em ambos os espaços, “que por sua vez estão ligados dialeticamente”. (CALDERANO, 2014, p. 4)

Neste trabalho, o estágio se consolidou como um ponto importante a ser abordado porque, apesar de a maioria das participantes não terem realizado o estágio na creche, foi a disciplina mencionada pelas professoras entrevistadas como aquela que proporcionou muito aprendizado a partir da prática e da vivência no cotidiano das instituições.

Das cinco professoras participantes do grupo focal, uma delas, que já trabalhava na creche há algum tempo, cumpriu seu estágio na mesma instituição. As demais optaram pela pré-escola. Todas reconhecem a importância das experiências do estágio para a formação.

Realizar o estágio na creche ou na pré-escola é uma escolha dos alunos da graduação. No núcleo I, em uma de suas falas, Stela acaba citando que muitas meninas de sua turma fizeram o estágio na creche. Porém, de acordo com os discursos das demais professoras, isso não parece ser algo comum, já que muitas vezes a creche não é a primeira opção dos estudantes de Pedagogia: “**A maioria vai pra pré-escola**”. (LAURA) - “Eu não lembro não... **Eu acho que na minha turma não teve ninguém que fez**”²⁰. (LUISA)

A não escolha pela creche se dá por preferências, por resistência ou preconceitos que muitos ainda têm sobre o trabalho realizado ali, por acreditarem que os bebês e crianças pequenas demandam apenas cuidados e, segunda essa premissa, dizem algumas estudantes: “não estudamos para dar banho, mamadeira e trocar fraldas”.

A disponibilidade de horário é um fator que também interfere nessa escolha, como é possível observar no seguinte excerto: “Então, mas no meu caso eu fazia faculdade de manhã e **eu acho que a pré-escola foi opção das meninas, porque podia fazer à tarde e não era o dia inteiro**”. (LAURA)

Precisamos considerar também os alunos que fazem faculdade no turno da noite e que, em sua grande parte, são trabalhadores da área da educação ou de outros setores, o que acaba gerando uma limitação ainda maior em suas disponibilidades de horário.

²⁰ Refere-se ao fato de na sua turma ninguém ter feito o estágio na creche.

No entanto, como afirmado por Tereza, professora responsável pela disciplina do estágio na Educação Infantil, não é exigido aos alunos que tenham o interesse de realizar o estágio na creche que fiquem em tempo integral na instituição. A professora afirma que determina uma carga horária mínima para que essa atividade seja realizada conforme as regulamentações e para que o futuro professor tenha condições de fazer aquilo que é proposto pela disciplina, mas não há a exigência de que fiquem na creche o dia todo. Isso exatamente por compreender que muitos trabalham, exercem outras atividades e precisam buscar formas de conciliá-las com os estágios obrigatórios.

Por outro lado, há também os que optam por realizar o estágio na creche por identificação, preferência ou por já estarem envolvidos em algum projeto com essa faixa etária. Laura nos relata que, em sua turma, as meninas que faziam parte do projeto da professora Fátima, uma das docentes envolvidas com estudos e pesquisas sobre a temática, cumpriram seus estágios na creche:

Na minha turma acho que ficou bem dividido porque também tinham meninas que faziam parte do projeto da Fátima já, que trabalhavam em creches assim... Então, quem teve a oportunidade de fazer, fez. Mas ficou bem dividido.

O fato é que, independente da instituição ou faixa etária que o estágio seja realizado, ele é reconhecido como importante para a formação, inclusive para as professoras que atuam com os bebês e crianças pequenas. Seja ele obrigatório ou não, é uma oportunidade de fazer intervenções e conhecer, na prática, uma potencialidade para a formação.

Laura reconhece a importância do estágio e enfatiza que ele não deve ser realizado apenas para cumprir uma carga horária:

Eu acho que ele é importante sim, porque a gente tem muita teoria, muita teoria. Então, quando a gente vai pra sala e onde o professor te dá a oportunidade de fazer as intervenções, eu acho que tá ajudando na sua formação, não é pensando: “Ah, cumpra o horário de fazer estágio!”

Nesse sentido, Calderano (2012), mais uma vez, afirma ser o estágio um dos problemas centrais na formação. Sua elaboração e organização dependem de vários fatores e ações que são fundamentais para que se alcancem os objetivos de uma qualificação acadêmica e profissional, além de ser a possibilidade de aproximação entre o ensino superior e a escola

básica. Destaca, assim como citado por Laura, que o estágio não deve ser realizado apenas para cumprir um horário:

A relação entre universidade e escola precisa ser reparada e qualificada, a fim de que o estágio curricular não se reduza à mera prestação de serviços (por parte da escola básica), ou a um simples cumprimento de horas previstas (por parte do aluno), ou, ainda, a um espaço para “observação” e/ou “aplicação” de reflexões previamente estabelecidas (por parte do professor orientador de estágio). (CALDERANO, 2012, p. 275)

Laura ainda cita diversas contribuições que lhes foram proporcionadas por um estágio realizado em uma turma de pré-escola:

Eu, por exemplo, cursei o meu curso todinho fazendo estágio não remunerado em uma creche-escola de Juiz de Fora e eu aprendi coisas que contribuíram muito mais pra minha formação. Então eu acho muito importante fazer os estágios, entendeu? **Porque colabora muito, muito, muito. A prática, o jeito de transmitir o conhecimento, o de partilhar, de brincar, interagir... a gente não aprende isso.** E por mais que a gente interaja uma com a outra, “faz isso ou aquilo...”, a gente vê que na prática é diferente. **Eu acho que contribui muito.**

A fala de Laura remete à ideia de que o estágio na Educação Infantil precisa considerar três protagonistas: “a criança, o (a) professor(a) e a família”. É certo que a tríade não deveria ser específica do segmento, mas é inerente a ele. Como disse Rocha (1999, p. 62)

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Fernanda traz a contribuição do estágio sobre outra perspectiva: oportunidade de conhecer os diferentes segmentos no campo educacional e de escolha em qual ou quais deles atuar. A oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o trabalho em determinada área da educação ou faixa etária e de reconhecer se gosta ou se se identifica com tal prática ou função. O estágio seria, de certa forma, um “termômetro” para a identificação do que mais nos motiva e nos encanta na área da Educação: **“Eu acho que o estágio ajuda você ver qual é a área também que você quer atuar. Porque você vive aquilo ali e vê, tipo assim, qual que te encanta. Se é essa ou não”**.

Durante todo o tempo de conversa e diante daquilo que foi colocado pelas professoras, o estágio se mostra como espaço muito importante para a formação no sentido de proporcionar momentos de observação/intervenção/aprendizagem com os docentes que atuam diariamente na Educação Infantil, seja no planejamento e no fazer de atividades como também na relação com as crianças.

Ao falar de alguns dos resultados obtidos em uma de suas pesquisas com professores (alunos egressos do curso de Pedagogia da UFJF), Calderano (2012) afirma que eles também reconhecem o estágio como grande potencial de enriquecimento do curso e não apenas como um simples componente curricular. Alguns dos participantes sugeriram, inclusive, que o estágio deveria ter uma maior carga horária.

A autora atenta para o fato de que o estágio não deve ser apenas momento de prática, no sentido operacional. Ele deve se consolidar como oportunidade de reflexões teórico-práticas, como ampliação do olhar sobre o processo educacional, como identificação e reconhecimento dos desafios encontrados no cotidiano da escola, buscando, coletivamente, novas possibilidades para os problemas encontrados. (CALDERANO, 2012, p. 270)

Freire (2001) contribui para a compreensão do estágio nessa perspectiva, ao afirmar que ele se concebe como o sentido prático da formação de professores, que permite aos estagiários a iniciação e o contato com as práticas letivas e com atividades de formação que lhes permitem a reflexão, seja nas experiências vividas e na atuação profissional. Para a autora, os estágios permitem aos professores em formação a conquista de saberes sobre o como ensinar e como agir na profissão, além de proporcionar mudanças no próprio estagiário as quais podem auxiliar a passagem do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico.

Ao encontro do que é trazido pelas autoras, as participantes do grupo focal também reconhecem o estágio como momento de reflexão e de problematização da teoria e da prática e da constante relação e indissociabilidade de ambas no cotidiano das escolas ou creches. Trata-se de oportunidade de problematização, inclusive, daquilo que as próprias estagiárias se dispõem a fazer em seus projetos de intervenção nas turmas que acompanham.

Durante a conversa, Laura nos relata um pouco sobre o seu projeto de estágio em que pretendia trabalhar com as crianças a história “Os Três Porquinhos”. Além de algumas outras atividades, sua ideia era mostrar aos alunos que os porcos não são tão sujos e por que precisam da lama. Confeccionaria um focinho de porco com cada um para que as crianças pudessem brincar, usar e levar para casa. Segundo ela, ao levar essa proposta para Tereza, a professora da disciplina de estágio em EI, as intervenções e problematizações começaram a

surgir. A professora a questionava com argumentos do tipo: “Por que você vai fazer isso?”, “Que significado isso terá para as crianças?”, “Por que é importante?” etc. Essa atitude fez com que Laura repensasse e refletisse sobre tudo aquilo que pretendia fazer. Sobre a natureza da experiência oferecida às crianças, se seria interessante, se contribuiria para o seu desenvolvimento e aprendizagem delas, por exemplo.

A respeito da importância da reflexão sobre o fazer pedagógico e que os estagiários tenham a possibilidade de desenvolver uma prática reflexiva, Freire (2001, p. 19) afirma:

É importante que nos estágios pedagógicos sejam criadas condições que possibilitem o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas, com finalidades investigativas, ajudando-os na construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. Com efeito, a investigação constitui uma componente importante a introduzir nos estágios pedagógicos. (...) tornar o estagiário investigador da sua prática significa promover a reflexão em acção e sobre a acção o que pode contribuir para a aquisição de conhecimento sobre como ensinar, para a consciencialização de crenças relativas ao ensino e para promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, a disciplina de estágio traz contribuições que vão além de conhecer a prática e aprender com a rotina e cotidiano das escolas e creches. É um momento em que, a partir das intervenções da professora orientadora da disciplina, é possível aprender também a fazer o exercício de reflexão sobre a prática. Refletir sobre o que se pretende fazer, o como fazer e se a atividade proposta terá, de fato, significado para a aprendizagem das crianças, independente da faixa etária que seja.

Sobre a importância das intervenções e as reflexões que elas possibilitam, Fernanda reforça que, se bem fundamentadas, as intervenções são muito importantes também como meio para a formação do futuro professor ou do professor já em exercício: **“Quando tem alguém pra te questionar e tem uma teoria boa pra te mostrar porque está te questionando, é muito enriquecedor.** Você vai tentar fazer alguma coisa e a pessoa te questiona o porquê...”.

A intervenção permite a reflexão e Laura destaca novamente os benefícios das colocações feitas pela professora Tereza. Foram possibilidades de se repensar aquilo que se pretendia fazer nas salas de aula e que, na prática, após a formação, não é tão simples assim, já que muitas vezes vamos aprendendo e precisamos buscar os melhores caminhos com nossos erros, acertos e tentativas no nosso trabalho cotidiano: **“E assim, no estágio, a gente teve ela.** E na sala de aula que a gente faz cada coisa, e depois eu pensava ‘que coisa horrível eu dei hoje...’”.

No decorrer da conversa, falando sobre as contribuições da formação, das disciplinas oferecidas, as professoras ressaltam que ter algo mais voltado para a creche é muito importante. Retornam ao fato de, na turma de Stela, terem acontecido mais discussões sobre a creche, visto que muitas alunas haviam feito o estágio nessas instituições, o que não costuma acontecer na maioria dos casos. Nesse sentido, Fernanda logo afirma: **“O estágio deveria ser obrigatório na creche.”**

Constantemente as participantes reforçam, em alguns momentos de forma mais clara e em outros implicitamente, a necessidade de a graduação abordar as especificidades do trabalho na creche, a necessidade de conhecer esse espaço e as possibilidades de trabalhos a serem realizados ali.

Laura sugere: **“É deveria ter a EI, mas dividir o estágio do 0 a 3 e de 4 a 5”** e Luisa complementa: **“Assim como tem do Ensino Fundamental, a parte de alfabetização e o restante do EF. Deveria ser assim também pra EI”**.

Ao enfatizar a importância do estágio e a necessidade de conhecimentos mais específicos voltados à creche, Laura retoma um ponto que é de fundamental importância: a formação acontece, na maioria dos casos, nas universidades. Como já citado neste trabalho, sabemos que a graduação não pretende dar conta de tudo, de todas as atribuições do pedagogo. Portanto, é necessário que essas instituições de ensino superior deem uma base para que seus futuros profissionais, aqui, no caso, os professores, atuem nas áreas em que são habilitados: **“Porque a gente é habilitada pra estar em creche. Se a gente é habilitada, tem que ter um conhecimento e o que proporciona isso é a universidade.”**

Problematizar a fala de Laura se torna importante na medida em que ela traz uma contradição da formação. Será que o redesenho da formação que coloca a obrigatoriedade do estágio na creche pode, em decorrência, trazer um lugar diferente no sentido de valorizar a construção docente para o trabalho na creche? Será que a obrigatoriedade de estágio na creche traria como ganho a concepção de que são necessários conhecimentos e saberes específicos para lidar com bebês e crianças pequenas, desconstruindo a lógica de que basta apenas “gostar de crianças”?

Em contrapartida, sabemos que alguns avanços têm acontecido e Stela não nos deixa esquecer:

Eu acho que a questão é exatamente essa: **ter o estágio obrigatório na creche. Eu acho que o movimento agora, não sei, melhorou bastante também.** Porque agora a Educação Infantil II tem um enfoque também na pré-escola e a I na creche, não sei, é isso?

Além de concordar com a necessidade de um estágio obrigatório na creche, Stela nos relembra que, no curso de Pedagogia presencial da UFJF, certo movimento já vem sendo feito, no sentido de garantir o reconhecimento e as discussões também pertinentes à creche, referindo-se à organização construída entre as professoras responsáveis pelas disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I e II, em que a primeira seria mais voltada aos aspectos do conceito de infância, sua construção social e creche e a segunda, direcionada à pré-escola, conforme informação já trazida no capítulo em que falo do curso de Pedagogia e suas disciplinas.

Enfim, a partir do que foi discutido nesse núcleo, é possível perceber a grande importância que o estágio tem na formação de professores tanto como possibilidade de conhecimento da prática, dos fazeres pedagógicos e dos tantos aspectos que envolvem a atuação docente, assim como oportunidade de reflexão e de reconstrução das ações nessa atuação. No entanto, o estágio nas creches ainda não parece ser algo efetivo nesse sentido, até mesmo pela escolha dos próprios discentes em não realizá-lo nessas instituições.

De certa forma, a obrigatoriedade do estágio na creche proposta pelas professoras participantes do grupo focal faz sentido. O pedagogo deve estar habilitado para atender e atuar nas suas diversas atribuições. Exceto aqueles que já trabalham na área da educação, os discentes, em grande parte, não sabem onde atuarão depois de formados. Dessa forma, é pertinente que tenham a oportunidade de passar pelas experiências dos estágios no maior número de áreas possível, aproximando-se, ainda que brevemente, mas intensamente, de cada uma delas.

4.5.3. Núcleo 3: *“Isso aqui é lá, gente!” ou “Isso é coisa de federal!”*

Este núcleo, desenvolvido a partir dos indicadores a) relação teoria e prática; b) contribuições da formação para a prática; c) O que faltou discutir sobre a creche na graduação; d) contribuições de outros espaços formativos e e) O que é preciso aprender na graduação para trabalhar na creche? nos ajuda a compreender, a partir das falas das professoras participantes, o que tem sido considerado e discutido sobre a creche ou não, as necessidades de assuntos mais específicos sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas e de que forma essa formação inicial que acontece no curso de Pedagogia contribui para a formação e para a conscientização dos futuros professores para atuação nesses espaços.

O núcleo discute o que reverbera da formação inicial no contexto de atuação, neste caso, a creche. Na conversa, diversas questões surgiram. A relação entre teoria e prática foi uma delas.

De acordo com Medeiros e Cabral (2006), a formação do professor constrói-se historicamente, antes e durante seu percurso profissional, e também socialmente, de acordo com a abordagem sócio-histórica. Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação depende tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Precisamos entender essa interação como algo constitutivo e indispensável para a formação.

Não é recente a discussão sobre a relação teoria/prática. As docentes tiveram algumas observações a fazer, enfatizando aspectos negativos e positivos, acerca da interlocução entre o que se aprende na faculdade e o que se faz na creche.

Laura começa destacando um ponto que ainda é bastante recorrente nos discursos de muitos pesquisadores e profissionais da educação: aquele que defende a ideia de que os conhecimentos adquiridos na graduação não têm relação com a prática nas creches e escolas:

E nem sempre o que a gente traz daqui também, você consegue colocar na prática não. Entendeu? Existe esse tabu... **a gente pensa que, quando formar quer fazer isso, isso e aquilo, mas muitas vezes, quando você chega, toma um balde de água fria.** Eles falam: **“Isso aqui é lá, gente!”** ou **“Isso é coisa de federal!”**. A gente escuta muito isso.

Em sua fala, Laura traz aquilo que parece ser, de fato, a queixa da grande maioria dos professores recém-formados: toda a teoria que tanto lemos, discutimos e aprendemos parece não ser próxima daquilo que é vivido diariamente nas instituições de ensino.

Como nos afirmam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6):

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Há uma construção ao longo da história, e que ficou banalizada entre nós, sobre a exigência de a teoria ser, necessariamente, “aplicada” na prática como um receituário que, ao ser apropriado, torna-se útil para ser prescrito. Nessa lógica, o que se constrói durante a

graduação é fruto de uma construção que não se considera a vida que se vive fora das instâncias acadêmicas. Ainda nessa lógica, há um apelo pela “praticidade”, “imediatismo”. Para nos ajudar a pensar sobre a complexa relação teoria/prática, já em 1988, Konder nos alertava que

não há, no plano puramente teórico, solução para o problema. A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática – especialmente da **prática social** – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (KONDER, 1988, p.43).

As falas das estudantes e das professoras egressas do curso de Pedagogia presencial enunciaram questões específicas que ainda precisam de aprofundamento sobre a creche, como a rotina, a organização do tempo/espço, as atividades a serem desenvolvidas e a atuação do professor no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos bebês e crianças pequenas. Esses e outros conhecimentos são indispensáveis à formação do professor, independentemente de qual creche ele irá trabalhar. Precisamos considerar que as dificuldades e os desafios existem e são inevitáveis. É pouco provável que tenhamos a possibilidade de pautar a formação na lógica da prevenção. O ato educativo parece ser um ato de efeito e não de prevenção ou prescrição. As escolas são constituídas pelas adversidades, diversidade de ideias, comportamentos e crenças tanto para alunos quanto para professores, o que não é diferente na creche. As instituições de ensino, independente da faixa etária, são constituídas de relações humanas sobre as quais não temos controle. As situações e os desafios que irão emergir daí dificilmente serão contemplados na graduação, seja ela qual for. E isso precisa ser considerado. Uma teoria dificilmente se encaixará, de forma perfeita, em todas as situações. Cabe-nos ponderar se aquilo que aprendemos, mesmo que não nos diga o que fazer exatamente como uma receita, pode nos ajudar a contornar determinadas situações, refletir e construir novas possibilidades de atuação.

Stela nos mostra um pouco disso em sua fala. Durante o tempo em que cursou a faculdade de Pedagogia, já era também professora na creche e a teoria aprendida contribuiu muito para a reflexão e para a ressignificação da sua prática cotidiana. Reforça ainda que teoria e prática são indissociáveis:

Eu já ouvi muito isso²¹. Mas no estágio da creche, especificamente pra mim, eu já estava trabalhando na creche né. Então não tinham o que falar. **Mas muito do que eu aprendi aqui reverberou lá (na creche). O meu movimento acho que foi justamente ao contrário: daqui reverberava lá. Então eu fui ressignificando a minha prática a partir das teorias, porque não existe prática sem teoria. Tem gente que fala que teoria é uma coisa e prática é outra, mas isso não existe (STELA).**

Aos poucos, as relações estabelecidas são rememoradas. Nesse momento, a própria Laura retoma sua fala, lembra uma discussão colocada em uma das disciplinas que refletir sobre as contribuições de Henri Wallon e reconhece um momento de relação teoria-prática:

Não... mas tem coisa que assim, a Psicologia por exemplo, Wallon principalmente; eu era assim: “Para de chorar, menino!”. Na hora que estudei Wallon, eu nunca mais falei “engole o choro”. “Chora, menino!” (risos) Então, assim, a teoria, ela contribui muito!

E Stela afirma: **“Sim. Com certeza.”**

Laura prossegue dizendo da importância de se ter as duas coisas: teoria e prática. Fala da diferença que há na formação de algumas das professoras da creche em que trabalha, já que muitas fizeram apenas o magistério. Mostra-nos que estar na prática é importante para reforçar e reafirmar o lugar da Educação Infantil e, também, para conhecer os desafios e as dificuldades dos outros profissionais e para trocar experiências e conhecimentos:

Eu acho que assim, é o meio a meio, entendeu? Claro que tem esse problema da gente estudar muito mais a teoria. E a gente que tem pedagogia, tem o privilégio de estar em creche com o conhecimento que a gente tem. Porque, na creche que eu trabalho, tem muitas só com o magistério. Então assim, elas ficam um pouco limitadas. Elas têm muito mais facilidade com papel, preencher alguma coisa, pastas de atividades que eu, por exemplo, que não fiz magistério. Então uma vai contribuindo com a outra. Mas eu acho que você estar na creche é muito importante. Tão importante como estar no primeiro, no segundo ano, nessa parte de alfabetização. Eu acho que esse tabu tem que ser quebrado. A Educação Infantil tem o seu lugar, principalmente a creche que trabalha com várias faixas etárias ao mesmo tempo.

Laura consegue também fazer essa relação ao lembrar, com a ajuda de Stela, de um livro trabalhado com a professora Cecília:

²¹ Referindo-se ao que foi dito por Laura.

Mas eu acho assim, que eu não... **Eu tô aqui tentando lembrar do livro que a gente trabalhou**, que ele fala da organização do tempo, organização do espaço... (LAURA)

É... “Projeto pra Educação Infantil”, da Maria Carmem Barbosa. (STELA)

Isso. Esse livro sim. **Essa autora, os recortes que a Cecília partilhou com a gente, eu acho que foi muito importante. Porque a gente não chega lá sem saber nada. Tem o tempo, a rotina, tem os cantinhos, tem isso e isso...** (LAURA)

Nesse breve diálogo, as professoras relembram a obra trabalhada em uma das disciplinas da graduação e Laura, principalmente, relaciona sua importância ao que é praticado e vivenciado diariamente no interior da creche. Afirma, inclusive, que os trechos utilizados pela professora Cecília contribuíram para que ela chegasse à creche com certa base e conhecimento de tal realidade.

Ainda lá no primeiro núcleo, ao falarmos da abordagem da creche nas disciplinas oferecidas, Luisa e Stela, em algumas de suas falas, mencionaram o trabalho com projetos como tema discutido em alguns momentos das disciplinas de Educação Infantil. Aqui, Luisa reforça a relação teórico-prática, ao afirmar que, na creche, encontrou espaço para trabalhar algo que aprendera na graduação:

Pra mim contribuiu igual eu falei. Antes eu trabalhava na pré-escola, na escolinha particular. **Então, aqui na faculdade, a gente aprende sobre projetos, trabalhar com projetos com as crianças e isso eu não ouvia lá na escola. Então, quando eu cheguei agora na creche, que tem quatro meses só. Aí eu falei assim: “Ah, isso a gente via na faculdade e agora eu achei um lugar que você trabalha isso”**. Porque até então, na escola, eu não tinha essa liberdade de trabalhar e não podia e na creche não. É totalmente ao contrário, só com projetos que a gente trabalha.

Fernanda destaca que, ao iniciar seu trabalho na creche, com uma coordenadora que exigia projetos, tivera a oportunidade de concretizar o que já havia aprendido sobre isso na faculdade: **“Eu aprendi a desenvolver projeto foi com a prática**. Na creche, eu tive uma experiência de ter uma coordenadora que cobrava projeto”.

É notório que há um diálogo entre aquilo que se aprende e o que se vivencia, mesmo que, muitas vezes, não seja de maneira tão explícita como se espera e deseja. A formação carece de tempo para decantar o que se aprendeu. As relações, os vínculos entre o aprendido e a relação dele com o vivido carecem de uma temporalidade que é singular, para cada um. Sabemos que avanços e mudanças ainda são necessários no que diz respeito ao diálogo entre as disciplinas, a valorização da creche como parte da primeira etapa da Educação Básica,

reconhecimento das suas especificidades, dentre tantos outros. No entanto, como já afirmado neste trabalho, é necessário lembrar que alguns progressos vêm acontecendo e precisam ser considerados. Há significativas contribuições da graduação sobre a prática das professoras, o que é possível perceber em alguns de seus relatos quando pergunto se, de algum modo, a formação por elas recebida contribuirá para sua atuação na creche.

Stela nos relata que, em 2005, iniciou o trabalho em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora e, até então, sua formação era o magistério realizado nos anos 1970. Sobre a sua formação mais tarde, em Pedagogia, ela diz:

Então, eu vejo que são duas professoras: uma antes da formação e outra depois da formação. Não vou dizer assim que a Stela, a maneira de lidar com as crianças no dia-a-dia, isso não mudei. Mas a maneira de olhar pro meu trabalho, de olhar a criança, a maneira de organizar o meu trabalho... **Hoje eu chego na creche e consigo olhar o que eu posso fazer, como é que esse espaço pode ser mais aproveitado, como as crianças podem aprender mais, quais as outras maneiras de organizar esse espaço, como posso potencializar a aprendizagem das crianças... Hoje é a forma que eu consigo olhar. Claro que com aquilo que a teoria me deu. Então, não existe uma prática sem teoria. É a minha lente teórica que me faz ter esse olhar sobre o espaço e as outras questões. Então, antes eu não tinha essa visão e esse entendimento. Antes eu queria a sala quietinha, limpinha, ninguém podia sair do lugar, uma exigência de estar todo mundo ali andando em fila. Hoje não... hoje tenho outra visão que foi o curso de Pedagogia e não só o curso, mas também as outras disciplinas que eu busquei.** Como a minha área já era a Educação Infantil, busquei outras disciplinas, fiz curso de extensão, entrei no grupo de pesquisa. Então, tudo isso foi contribuindo pra me formar. Não que eu não erre. Às vezes penso “o que eu fiz?”, “nada a ver”, mas tenho essa reflexão.

Aparece, na fala de Stela, um componente importante de qualquer processo formativo: a permanência da reflexão, a aprendizagem de pensar sobre o próprio pensamento, característica tipicamente humana, que permite a nós, seres humanos, rememorar o vivido e projetar ações no futuro. Talvez, mais importante que dizer sobre o que se deve fazer, sobre o que ensinar, seja mostrar que a reflexão sobre/com/para a prática é fundamental.

E continua:

Porque o que modificou a minha prática foi a formação. E às vezes eu me pego fazendo uma coisa que não é muito legal e paro e penso “peraí, tem outras possibilidades”. E lembro de coisas ou vou até buscar, ler de novo como eu posso fazer de uma outra forma e não de tal jeito. Tô sempre voltando a essa reflexão.

Fernanda reforça que teoria/prática são indissociáveis e a importância que a primeira tem para a segunda. É aquilo que aprendemos que nos permite atuar e ressignificar nossa atuação:

A prática tá embasada na teoria. Tem coisas que você vê lá (na creche) e pensa assim “Ah, eu posso fazer assim porque a professora tal falou na faculdade”. Então, acho que não tem como não lembrar. É a base. **A sua prática tá totalmente dependente do que você tem como teoria pra você atuar.** Aí tem o que você aprendeu na faculdade, nas vivências na creche, no ambiente familiar... e aí você vai modificando.

A possibilidade de mudar e melhorar a prática acontece, de fato, quando essa relação teórico-prática é possível e reconhecida. Assim como nos indica Barreiro (2004), a mudança na prática do professor ocorre quando consegue realizar uma análise crítica do seu trabalho. Por sua vez, essa análise se dá a partir dos novos conhecimentos adquiridos e da associação constante entre pensar e agir, movimentos que permitem reflexões que podem ocasionar mudanças na prática do professor no espaço em que atua.

Até o momento, pudemos perceber, neste trabalho, que as discussões realizadas no espaço da universidade, de alguma forma, reverberam e contribuem para a atuação das professoras na creche. É também verdade que, em meio às reflexões que vêm acontecendo sobre a matriz curricular, ainda há a necessidade de se abordar as especificidades do trabalho na creche. Para as professoras participantes do grupo focal, falta falar de questões específicas do trabalho educativo com essa faixa etária e dos sujeitos por ela contemplados:

Eu acho que faltou falar dos bebês. Foram poucas as vezes, e se eu ouvi foi na obrigatória, falando sobre os bebês. Porque acham que bebê não aprende, bebê não faz nada, que tá ali e que deu mamadeira e dormiu tá ótimo. (FERNANDA)

E assim, como na sala dela muitas meninas fizeram estágio na creche, a creche ficou mais em foco. Agora, a nossa, por exemplo, já não teve tanto enfoque. **Eu acho que uma coisa mais voltada pra creche seria muito importante.** (LAURA)

O que é interessante perceber, a partir dos relatos das professoras, é que muitas temáticas aprendidas na graduação são reforçadas ou ressignificadas em outros espaços formativos. Esses espaços são os grupos de estudos e pesquisas, bolsas de projetos de iniciação à docência, ou formações desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, as formações em contexto.

Duas das participantes tiveram a oportunidade de viver as experiências que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na creche proporcionava. Experiências enriquecedoras e que possibilitaram muitas trocas e aprendizado.

Fernanda relata que participara do grupo de pesquisa da professora Cecília, que é voltado para os estudos sobre os bebês, crianças pequenas, creche, infâncias. E pôde também participar do Pibid, coordenado pela mesma professora, na creche, onde aprendeu muito sobre o trabalho:

Particpei do grupo de pesquisa da Cecília e aí depois eu fui pro Pibid também. E aí tinha a prática dentro da creche. E aí isso, sim, me ajudou muito a decidir qual área eu queria atuar. E foi lá na vivência com elas que eu fui aprendendo, aí tinha teoria que eu via e que eu concordava ou não. E agora, ano passado, que eu tive a oportunidade de entrar na creche, que eu tive a liberdade de poder fazer assim o que eu imaginava, o que daria certo. Algumas coisas deram, outras não. E hoje em dia lá no bairro Flamboyant também tem essa possibilidade de desenvolver um projeto com eles. [...] **Mas as disciplinas extras, o grupo de pesquisa que me ajudaram mais na creche.**

Ela reforça a importância do grupo de pesquisa e ainda relembra a relevância das disciplinas extras, aquelas já citadas lá no primeiro núcleo. Disciplinas opcionais ou eletivas, oferecidas pelas docentes que atuam e desenvolvem seus estudos e pesquisas na área das infâncias, com conteúdos mais específicos e direcionados à prática na creche.

Ana também teve a oportunidade de participar do mesmo grupo de pesquisa e projeto de iniciação à docência que Fernanda. Ela coloca o Pibid em um lugar importante de sua formação. Nas disciplinas há importantes reflexões a serem consideradas, porém foi o Programa que lhe deu a possibilidade de pensar sobre a prática:

É. Particpei do Pibid e do grupo de pesquisa. Nas disciplinas, eu não me lembro muito de discussão de creche nas disciplinas obrigatórias. O que me marcou e, eu sempre bati na tecla, é de que a gente tem que ter um olhar sensível pro tempo da criança e isso acho que encaixa pra creche, pra Educação Infantil, foi o que mais me marcou nas disciplinas. **Mas o que me possibilitou pensar e refletir a prática foi participar do Pibid.**

O Pibid se constituiu como uma oportunidade de conhecer a prática, a realidade e de mudar o olhar sobre ela. Ana, ao nos contar que antes tinha como característica apontar o que as professoras faziam de errado, afirma-nos que, ao conhecer a creche com o Pibid, mudara sua visão.

O Pibid contribuiu muito assim, dá pra gente ter uma noção. [...] Só que as discussões que a gente teve no Pibid contribuem pra que a gente tenha um olhar diferente, que a gente pense coisas diferentes. Então, por mais que seja diferente o que eu pensava no começo do que eu faço agora depois de vivenciar a prática, isso aí é através da formação, através das discussões. **O que eu faço hoje é influência do que eu aprendi ali. Então, acho que é uma formação...**

E Fernanda complementa:

A gente tinha reunião pra discutir... E aí a gente pensava assim “Ih, mas ela fez isso!”. “Tá! Mas o que você faria?” **Aí você aprende muito a se colocar no lugar do outro.** “Se você está falando que tá errado, qual a ideia que você daria pra essa pessoa fazer ali?” Aí pronto, “E agora o que é que eu vou fazer?” Aí foi por essas reflexões... A gente teve que desenvolver projeto lá dentro da creche e aí no final o que a gente desenvolveu foi muito contribuição da professora que estava ali – “o que você acha?” – eu fiz praticamente olhando com ela. **E é isso. Com o Pibid, eu mudei muito o meu pensamento, a minha visão do que era a creche e as minhas práticas. [...] Contribuiu muito.**

A experiência relatada pelas professoras egressas sobre o Pibid como espaço de formação inicial coincide com o que se esperava do objetivo do programa: imersão na instituição a partir do encontro entre a teoria/prática. A partir das falas, fica evidente a relação intensa entre universidade e creche, as trocas de experiências entre as estudantes e as professoras da creche e a partilha de conhecimentos diversos sobre aquela realidade.

Para Laura, o Pibid é uma oportunidade de estar com mais frequência nas escolas. Sugere, ainda, que houvesse o projeto em todas as áreas:

O próprio Pibid acaba sendo um momento de formação. Eu fiz parte do Pibid, mas foi no de Ciências... **O Pibid também foi um fator que contribuiu muito na minha formação.** A gente estava na escola toda semana, toda semana tinha uma reunião. Eu acho que tinha que ter Pibid de todos os eixos, todas as áreas, porque é muito bom.

Stela fez a graduação já atuando na creche. Para ela, juntamente com a graduação, a formação em contexto que acontecia na creche em que trabalhava foi fundamental para a sua formação. Essa formação era um momento em que as supervisoras da Secretaria de Educação iam até a creche se reunir com todos os profissionais e propunham leituras, vídeos, reflexões ou outras atividades voltadas ao trabalho ali desenvolvido, constituindo-se enquanto espaço formativo. Para Stela, unir o que aprendia na faculdade com as vivências da formação em

contexto e sua prática cotidiana fora uma grande oportunidade de dar sentido à sua atuação. Sem dúvidas, essa dinâmica se constitui também como formação:

Meu movimento foi realmente ao contrário, né? Porque eu já estava lá e o que eu fui aprendendo aqui... Eu também tive a oportunidade de ter a formação em contexto e **este foi um período muito bom, muito enriquecedor**. Então, eu tinha a faculdade e a formação em contexto lá com as supervisoras uma vez por mês que a gente lia, conversava e discutia algum tema. [...] Então, **foi a formação na faculdade, foi a formação em contexto... Naquele momento inicial foi muito importante pra eu mudar meu olhar sobre espaço, tempo, de olhar as crianças de outra forma, tudo! Ter intencionalidade no meu trabalho**. Muitas vezes eu fazia, mas não tinha a intenção, eu fazia... Acho que a gente faz muito o que faziam com a gente. Minha mãe, por exemplo, cantava, contava histórias e eu fazia isso com as crianças. Então, eu não tinha ideia de como isso ia contribuir pra essa formação humana das crianças. Essa ideia, essa consciência foi muito importante.

Além da importância e das contribuições da formação em contexto, Stela traz outro aspecto importante que é a necessidade de haver intencionalidade naquilo que se faz. Por isso, justificamos aqui, mais uma vez, a necessidade de se abordar as especificidades da creche e do trabalho com bebês e crianças pequenas nas disciplinas da graduação.

Muitas vezes reproduzimos aquilo que vimos alguém fazer, que aprendemos com terceiros ou fazemos pela intuição. O professor deve estar consciente de suas ações, das contribuições e implicações das suas atividades propostas para o desenvolvimento/aprendizagem daquelas crianças que estão diariamente com ele. O ato pedagógico é um ato de implicação.

O que discutimos e defendemos aqui é que o curso de Pedagogia possibilite aos futuros professores o conhecimento, a oportunidade e o exercício de reflexão e conscientização da sua prática, neste caso, na creche. E, para que isso ocorra, faz-se necessário que a graduação aborde alguns temas e aspectos inerentes a essa faixa etária.

Quando pergunto às participantes o que seria preciso aprender na graduação para trabalhar na creche, as queixas e sugestões surgem exatamente da necessidade de se abordar as características e de oferecer disciplinas mais específicas sobre bebês e creches.

Para Fernanda, além das questões pertinentes ao trabalho na creche com os bebês, seria importante estudar sobre as formas de expressão dos bebês e crianças pequenas, principalmente o choro. Reconhecê-los como sujeitos potenciais:

Na graduação **precisamos aprender que o choro da criança é uma forma de expressão** e é o meio que ela tem pra se comunicar dentre outras formas

de expressão, **que a criança é capaz de muitas coisas, estudo dos grandes pensadores da Psicologia que falam sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, assuntos referentes à Educação Infantil, como montar projetos e assuntos referentes à criança e à creche.** Sendo que aprendi muito com as professoras que trabalham nela.

Luisa destaca pontos semelhantes aos colocados por Fernanda:

Para trabalhar na creche, **é preciso a graduação dar mais enfoque nessa área, falar sobre o dia a dia da creche**, sobretudo das creches públicas, que é bem diferente das creches privadas, que é onde a maioria dos alunos realizam seu estágio, isso quando realizam, pois a grande maioria vai para a pré-escola. **É importante ressaltar que os bebês e crianças pequenas são sujeitos potenciais** que, se ensinados, aprendem muita coisa. **É necessário falar sobre o desenvolvimento dessas crianças e a forma como trabalhar com elas em suas especificidades**, de forma a propiciar e possibilitar um desenvolvimento pleno.

Ainda acrescenta a importância de a formação inicial contribuir para que os graduandos ressignifiquem suas concepções do trabalho da professora realizado na creche, reconhecendo-o para além dos cuidados:

Precisa fazer os estudantes enxergarem que as professoras de creche não estão lá simplesmente para cuidar, trocar e alimentar tais crianças. As professoras estão lá para propiciar o melhor desenvolvimento dessas crianças, e acaba sendo uma relação recíproca, a cada dia um novo aprendizado de todos os lados. Acima de tudo, é necessário acreditar! Acreditar que ali, na creche, começa tudo e que o que fazemos ali irá refletir para sempre na vida daquela criança.

Stela coloca a necessidade de estudar os referenciais teóricos sobre o tema, para que o professor tenha seu trabalho embasado e não reduza sua prática ao espontaneísmo. É preciso que haja também um maior contato e conhecimento da realidade através da prática daqueles profissionais que já atuam nas creches:

[...] **estudar os referenciais teóricos que embasam o trabalho com os bebês e mais pequeninos é essencial.** Sem essa formação inicial, sem esse suporte teórico, o trabalho cairia num espontaneísmo desmedido. O trabalho do professor pressupõe intencionalidades e ter uma lente teórica é fundamental. Além disso, **considero muito importante que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer boas práticas pedagógicas por meio de relatos de experiências e através de vídeos.**

Trazer para a formação inicial os saberes produzidos pelos professores que estão na prática é também importante, como nos aponta Tardif (2010). O autor defende a ideia de que

os professores não são apenas reprodutores das teorias, mas produzem seus saberes em suas práticas cotidianas. Como esses conhecimentos específicos produzidos são os exigidos na prática profissional, é preciso considerá-los no processo de formação.

Para Laura, é necessário que o curso de Pedagogia crie uma disciplina obrigatória sobre creche. Uma disciplina que fale de temas relevantes sobre o atendimento e trabalho nesses espaços:

No curso de Pedagogia falta uma disciplina obrigatória sobre creche, sobre o histórico das creches, sobre como acabar com o tabu que creche não é depósito de criança, que brincar faz parte do desenvolvimento infantil exclusivamente na creche, sobre o que e quais atividades pedagógicas realizar.

De acordo com Ana, as disciplinas oferecidas no curso proporcionam conhecimento sobre assuntos que são necessários e importantes para a formação e para o trabalho enquanto docente como a concepção de infância, as diferentes culturas, o respeito pelo tempo da criança. Porém, aponta: “[...] **eu senti falta de um aprofundamento nos temas que se referem à creche e principalmente aos bebês**”.

Ana ainda afirma que essas lacunas foram, de certa forma, preenchidas pela sua experiência no Pibid. Coloca-o como um projeto muito interessante, mas que, infelizmente, ainda não é disponibilizado para todos os estudantes. Reforça o que já fora dito anteriormente sobre os grupos de pesquisa e bolsas de iniciação à docência serem espaços de enfatizar o que foi aprendido na faculdade ou de aprender coisas novas, algo que tenha passado despercebido ou sem a importância necessária.

A professora ainda aborda mais um aspecto importante já tratado neste texto sobre a formação inicial, de que esta não dá conta de todas as questões educacionais, mas precisa contribuir oferecendo oportunidades de aprendizado e discussões sobre o tema da infância dos pequenos, além da articulação entre as disciplinas:

Eu acredito que somente a graduação nunca dará conta de uma formação completa e nem da complexidade do trabalho na creche, pois penso ser importante também uma implicação pessoal e a busca por uma formação continuada. Mas acho que a graduação poderia contribuir mais no sentido de oferecer disciplinas específicas de creche, estágios no campo e estabelecer relações, mesmo em outras disciplinas, com a creche e seus sujeitos. (ANA)

Diante de todos esses excertos e colocações feitas pelas docentes, juntamente com aquilo que vem sendo estudado e discutido neste trabalho, é possível considerar que, de certa forma, há um diálogo entre prática/teoria e as professoras conseguem reconhecer essas relações em determinados momentos. No entanto, muito do que é discutido na graduação e direcionado à prática parece ter características mais gerais e aquilo que se fala, por exemplo, sobre crianças e infâncias, é adaptável para a creche. Daí a necessidade de articulação entre as disciplinas, de se reconhecer e valorizar as especificidades do trabalho na creche nas discussões. Necessidade também identificada pelas professoras participantes do grupo focal.

Tecendo considerações parciais...

Diante de tudo o que foi abordado nos três núcleos aqui apresentados, é possível perceber que, a formação oferecida no curso presencial de Pedagogia da UFJF é coerente com as exigências e demandas da prática do professor na Educação Infantil e, de modo especial na creche, conforme o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia ainda que essa formação seja marcada por algumas lacunas no que diz respeito à formação, reconhecimento e valorização do trabalho na creche e dos profissionais professores que nela atuam.

Listamos aqui algumas características da formação de professores para a prática na creche que nos foi possível identificar a partir de tudo o que foi trazido nos núcleos de significação e suas análises, sem perder de vista as leituras realizadas, os documentos estudados e as entrevistas feitas com discentes e docentes do curso de Pedagogia:

1. Aumento do número de disciplinas específicas da Educação Infantil;
2. Fala-se da creche, porém, esta ainda fica em segundo plano, havendo mais destaque para a pré-escola;
3. Falta falar mais e dedicar maior tempo às discussões sobre as especificidades do trabalho na creche, dos bebês e crianças pequenas;
4. Muitas vezes, as professoras precisam adaptar para a creche algo que aprenderam de forma mais geral sobre a Educação Infantil;
5. As docentes que se dedicam aos estudos sobre a temática costumam contemplar mais as questões específicas, principalmente quando oferecem alguma disciplina opcional ou eletiva cuja frequência de oferta não se mostra regular;

6. Quando se fala de alguma especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas, essas discussões contribuem bastante para a prática. As professoras, inclusive, conseguem estabelecer algumas relações entre o que se aprende e se discute na faculdade com o que se realiza no trabalho cotidiano;
7. Há necessidade de maior articulação entre as disciplinas. É preciso que as não específicas reconheçam também a creche e pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica e as incorpore em suas discussões e reflexões com os alunos da graduação;
8. Das disciplinas não específicas são poucas as que trazem contribuições para o trabalho com os bebês e crianças pequenas. As professoras participantes do grupo focal mencionaram apenas Artes e Psicologia da Educação;
9. O estágio se configura como uma grande oportunidade de aprendizagem e contribuição para o futuro profissional;
10. Há também outros espaços formativos, como, por exemplo, grupos de estudos e pesquisas e bolsas de iniciação à docência, como o Pibid, que enriquecem a formação, seja suprimindo algumas faltas da graduação ou reforçando aquilo que foi ou é nela discutido.

Durante toda a conversa com as professoras participantes do grupo focal, outro aspecto que não se constituiu como núcleo para análise merece também ser brevemente considerado. Como disse no decorrer do primeiro núcleo, não raro, a concepção ultrapassada que muitos ainda têm sobre o trabalho na creche acaba por impedir seu reconhecimento e valorização, levando, por consequência, levam a uma formação, à elaboração de uma matriz curricular que não contempla devidamente essas questões.

Segundo as participantes, os próprios estudantes da graduação já chegam cheios de preconceitos e muitas vezes permanecem dessa forma, sem muito reconhecimento desse trabalho.

Como nos afirma Stela, é comum ouvir frases do tipo: “É, não vou estudar pra limpar bumbum de criança...”

Laura reforça a ideia ao nos dizer que:

a maioria das pessoas, mesmo no decorrer do curso, ainda preferem não trabalhar em creche, entendeu? E mais: A maioria das meninas, pelo menos

da minha turma, hoje não atuam em creche. E as que atuaram foram só aquele tempo de contrato da prefeitura e saíram.

Infelizmente, os futuros professores já chegam à graduação com uma visão equivocada da creche e do trabalho ali realizado e não conseguem sair muito diferentes, porque a resistência permanece ao longo das disciplinas. Desse modo, a creche acaba se tornando um lugar de passagem, uma forma de trabalhar e ganhar dinheiro até que apareça algo melhor, outra oportunidade.

Nesse sentido, precisamos enfatizar que muitas mudanças ainda são necessárias. Primeiramente, é importante que todos os docentes que oferecem disciplinas na graduação em Pedagogia precisem conhecer, reconhecer e valorizar o trabalho do professor na creche para que, assim, possam incorporar essa etapa da educação em suas discussões e estabelecer diálogos com seus alunos futuros professores.

Além de oferecer disciplinas e proporcionar reflexões sobre o desenvolvimento dos bebês, tipos de atividades a serem realizadas com eles, a rotina, todos os outros aspectos que envolvem essa prática e suas peculiaridades, é fundamental que a graduação oportunize a chance de seus estudantes conhecerem a creche de uma outra forma, como espaço de indissociabilidade entre cuidado/educação/brincadeira, lugar de desenvolvimento, aprendizagem e de um trabalho pedagógico que contribua para o crescimento, autonomia e educação dos bebês e crianças pequenas nela inseridos.

POSSÍVEIS CAMINHOS E NOVAS INQUIETAÇÕES

*Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.*

Manoel de Barros

Uso as palavras de Manoel de Barros para tecer algumas das minhas reflexões com esta pesquisa. Não busquei uma resposta exata, certa, para os meus questionamentos. Seria bastante contraditório, afinal, escolhi a abordagem de pesquisa qualitativa e suas lentes para olhar a realidade. Arrisco dizer que a professora-pesquisadora, que iniciou o mestrado em abril de 2016, já não é mais a mesma. O que vivenciei e experienciei com o desenvolvimento da pesquisa já me permitiu, ainda que sem respostas exatas, sair do lugar. E acredito que essa seja a beleza da pesquisa: permitir-nos sair do lugar e nos instigar a ir além.

Iniciei a dissertação a partir da minha trajetória acadêmica e profissional e dos motivos que me levaram ao desejo de conhecer a formação inicial oferecida aos professores de Educação Infantil a partir de outros olhares que não somente o meu. O que pude viver e refletir enquanto professora do Berçário I de uma creche conveniada me levou ao seguinte questionamento: **de que modo a formação inicial oferecida no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF tem contribuído para a construção de saberes/fazeres das professoras nas creches conveniadas do referido município?**

Nesse sentido, a fim de encontrar possíveis caminhos, o desenho e as ações da pesquisa foram desenvolvidas com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazeres para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos.

No primeiro capítulo, intitulado *A educação de bebês e crianças de 0 a 3 anos e a formação inicial de professoras: o que foi produzido nos últimos dez anos (2006 – 2016)?*, utilizando as bases de dados escolhidas, trouxe um panorama do que dizem as pesquisas brasileiras realizadas sobre a formação de professores de Educação Infantil e a necessidade de uma formação mais específica para a atuação na creche no período de 2006 a 2016. Estudos que nos mostram que a realidade dos cursos de Pedagogia, nas diversas regiões do país, em relação à EI não são muito diferentes. As discussões sobre a prática docente com os bebês e

crianças pequenas ainda é pouco visível, considerando o volume da produção de conhecimento no campo da educação.

No segundo capítulo, *O percurso da formação inicial de professores e professoras e o contexto da creche*, foram elencados elementos do contexto histórico do curso de Pedagogia e da formação de professores no Brasil, assim como as necessidades de uma formação que possibilite ao futuro professor de Educação Infantil conhecimentos e subsídios à sua atuação com os bebês e crianças pequenas, buscando compreender e atender às especificidades do trabalho realizado na creche.

A proposta metodológica foi descrita no terceiro capítulo. A partir da demanda da questão de pesquisa, escolhi a abordagem qualitativa de pesquisa. Fiz análise das matrizes curriculares do curso, entrevistei estudantes do curso presencial de Pedagogia, professores responsáveis pelas disciplinas da área de Educação Infantil e realizei um grupo focal com professoras egressas do curso que atuam em creches conveniadas do município. Para organizar e analisar os dados produzidos, utilizei os Núcleos de Significação.

O conjunto de dados produzidos foi fundamental para o contorno da pergunta enunciada no capítulo 4 - *O Curso de Pedagogia presencial da UFJF: há lugar para a creche?*

Nele são trazidas as vozes das matrizes, das estudantes, dos professores do curso e das professoras egressas. As análises das falas das professoras de creche egressas do curso de Pedagogia da UFJF foram um ponto central do trabalho e nos permitiram conhecer, de fato, as contribuições da formação para a prática com bebês e crianças pequenas, suas lacunas, a dinâmica das disciplinas e a articulação ou não dos demais conteúdos com a prática docente na creche.

Foi possível construir e confirmar o que aparece em estudos que constam do levantamento bibliográfico deste trabalho: a formação de professores para a Educação Infantil carece de discussão, estudos e aprofundamento. Tal discussão, colocada recentemente no cenário do debate acadêmico, é intensa e promissora, porque toca na necessidade de interrogarmos sobre os saberes/fazer para a atuação com bebês e crianças pequenas no contexto de aprendizagem coletiva.

Trazida de forma implícita nas falas das participantes da pesquisa, a desvalorização do trabalho docente na creche aparece como pano de fundo de um problema que vem pautando as pesquisas da/na área da Educação Infantil. Desvalorização que acontece por meio da concepção que deveria estar ultrapassada sobre ser a creche espaço de assistencialismo; não identificação dos bebês e crianças pequenas como potentes e capazes de produzir cultura,

além de ser por ela atravessada; desprezo pelo trabalho das professoras colocado no patamar de um trabalho “menor”, sem necessidade de formação; não reconhecimento da necessidade de uma formação docente específica, entre tantos outros aspectos.

A meu ver, esses pontos se constituem como síntese de indefinições ou invisibilidades teóricas, pedagógicas, políticas, econômicas, sociais e culturais, ainda que se reconheça o avanço da discussão no atual cenário brasileiro.

Na atualidade, em decorrência de um contexto de fragilidade política, há uma tentativa de apagamento de um percurso historicamente construído de problematização da formação e dos desafios impostos a ela, para a sobreposição de uma lógica vinculada à formação prática, que prescindiu do conjunto de conhecimentos construídos, principalmente nas universidades públicas.

Outra questão que emergiu dos dados da pesquisa refere-se às especificidades dentro da Educação Infantil, da relação entre creche e pré-escola. É preciso escapar da armadilha de ver a Educação Infantil fragmentada como um segmento da Educação Básica. No entanto, é preciso resguardar as singularidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas que estão em outro registro de comunicação daqueles habitualmente conhecidos: a oralidade e a escrita. A interrogação sobre de que natureza é o trabalho pedagógico continua sendo pertinente. A creche e a pré-escola são convergentes, quando se pensa nelas como lugares de convivência, espaço de convívio coletivo, de interações em que o brincar deve ser o eixo que estrutura as atividades.

De maneira tímida, apareceu, em algumas falas, a necessidade de uma formação que dialogue com outras áreas do conhecimento, que estabeleça interlocução com as artes. De fato, compreendo que não se trata de sobrecarregar a matriz curricular com mais disciplinas, sob pena de alongar demasiadamente a formação inicial. Mas se trata de estabelecer pontos de ligação, linhas de comunicação, pulverização das discussões em outras disciplinas e que se encontre eco nelas.

Interrogar a formação inicial do curso de Pedagogia sobre o lugar para bebês e crianças pequenas é necessário. Como espaço privilegiado para a formação de professores, é nesse locus de construção que reflexões devem circular. Consolidamos a concepção sobre a potencialidade das crianças, suas lógicas sobre o mundo e a condição de reinvenção e curiosidade para o cotidiano a partir da observação, em que se “misturam produções artísticas e científicas; mostram à pedagogia que a arte e as ciências não são modos antagônicos de pensar” (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 13). O modo de produção capitalista foi impondo o esquecimento das artes e priorizando a ciência como técnica no campo pedagógico. Ainda

concordando com as autoras, “as artes podem ensinar a pedagogia a valorizar o que as crianças sabem e suas formas de pensamento; a lidar com o inesperado e o imprevisto que as crianças insistem em mostrar” (IDEM).

Em decorrência do reflexo das Diretrizes Específicas para a Educação Infantil e Formação de Professores, a formação oferecida atualmente apresenta avanços, se comparada ao que era oferecido há alguns anos. No entanto, precisamos enfatizar que muitas mudanças ainda são necessárias. Não é exagero afirmar que os docentes que atuam na graduação em Pedagogia conheçam, reconheçam e valorizem o trabalho do professor na creche para que, assim, possam incorporar essa etapa da educação em suas discussões e estabelecer diálogos com seus alunos e futuros professores.

Foi interessante observar que o curso, além de oferecer disciplinas e proporcionar reflexões sobre o desenvolvimento dos bebês, os tipos de atividades a serem realizadas com eles, a discussão sobre ambientes para as infâncias, a rotina e outros aspectos que envolvem essa prática e suas peculiaridades, oportuniza outros espaços de formação, como grupos de pesquisa, estudo, extensão. Sem dúvida, há um caminho sendo construído para que a prática docente com os bebês e crianças pequenas seja reconhecida, valorizada e abordada no curso de formação inicial. É fundamental compreender a intencionalidade da ação pedagógica cotidiana na creche e as implicações no campo da ética e da formação humana.

Meus olhares e percepções são outros e novos questionamentos também surgiram. Por aqui encerro minhas reflexões, mas não o desejo de continuar buscando e defendendo a valorização do profissional e da prática docente na creche, em âmbito social e político, e, inclusive, nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nos quais se formam os professores que também vão para a creche.

Continuo também a desejar que os frutos desta pesquisa reverberem não apenas nas discussões sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, mas que sejam também um instrumento de reflexão aos demais cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil. Tenho clareza de que “as coisas mudam no devagar depressa dos tempos”, como diria Guimarães Rosa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222 – 245, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-989320060002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56 – 75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/289/showToc>. Acesso em: 23 out. 2017.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALMEIDA, Marília Dejanira Berberick de. **Educação Infantil e a formação inicial de professores: com a palavra, a argumentação**. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de.; DIAS, Adelaide A. Formação de Professores de Educação Infantil: políticas e processos. In: **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.18, n. 1, p.37-46, 2013. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/issue/view/275>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lucio. **Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalh02_30_23_437-7167-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ARAÚJO, Regina Magna de. A formação dos professores para a Educação Infantil: novos olhares. In: **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 14, n. 27. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/27Artigo5.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167 – 184, jul./2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de; VIANA, Sônia Maria de Azevedo. Ressignificando o processo de formação docente. In: **V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2016, Florianópolis. Resumo das Comunicações Orais V GRUPECI, 2016, Florianópolis.

BARBOSA, Maria Carmem. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: **Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento-Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. 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.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: **27ª Reunião Anual da Anped**, 2004, Caxambu – MG. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t088.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BONETTI, Nilva. O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: **29ª Reunião Anual da Anped**, 2006, Caxambu – MG. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BONFANTI, Claudete; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O estágio supervisionado e os saberes docentes para a Educação Infantil. In: **V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2016, Florianópolis. Resumo das Comunicações Orais V GRUPECI, 2016, Florianópolis.

BORGES, Maria do Carmo Gonzalez. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos**. 2006. 202f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. In: **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, v. 6, n. 1, p. 74 – 80, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 58. 423**, de 17 de maio de 1966. Concede autorização para o funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58423-17-maio-1966-398870-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. **Lei nº 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=9823-lei-n%C3%82%C2%BA-7044-de-18-de-outubro-de-1982>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 02 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/inex.php?option=com_content&view=article&id=21028:resolucoes-do-conselho-pleno-2015&catid=323&Itemid=164>. Acesso em: 02 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. **Plano Nacional de Educação, Brasília**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. In: **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237 – 250, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200/186>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/166/showToc>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Estágio curricular docente: como alunos e professores da universidade e da escola básica o avaliam. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, p. 2843 – 2854, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CAMARGO, Daiana. 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: **V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2016, Florianópolis. Resumo das Comunicações Orais V GRUPECI, 2016, Florianópolis.

CANAVIEIRA, Fabiana 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.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. In: **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/28013>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; HADDAD, Lenira. Formação de profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. In: **IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2014, Goiânia. Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2014, Goiânia.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. (Comunicação Oral). Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; CARVALHO, Luciana Fátima de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2002. Disponível em:

http://25reuniao.anped.org.br/?_ga=2.191912431.415169454.1521597418-1977958042.1517536372. Acesso em: 16 jan. 2018.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: **35ª Reunião Anual da Anped**, Porto de Galinhas – PE 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT071910_int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. 236f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

_____. O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias. In: **37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4266.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5 – 20, jul. 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365/2324>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ESCOBAR, Vera Regina Bolsson. **A importância da formação do professor na Educação Infantil**, 2007. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/congressosantigos/simposio2007/455.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). In: **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002. Acesso em: 18 fev. 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, p. 149 – 161, 2002. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6109/7640>. Acesso em: 16 jan. 2018.

KIEHN, Moema. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu – MG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT07-2875--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: **I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2008, Juiz de Fora. Anais do I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2008, Juiz de Fora.

_____. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: **32ª Reunião Anual da Anped**, 2009, Caxambu – MG. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, jan./fev./mar./abr., 1998.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LIMA, Graziela Escandiel de. **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, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Katálysis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. n. esp., v. 10, p. 37 – 45, 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645592>>. Acesso em 28 jul. 2016.

MARQUES, Amanda Cristina T.L.; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia? uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagem**, São Paulo, n.3, p. 135-156, maio 2015. Disponível em:<

<http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MARTINS, Telma Aparecida Teles; BARBOSA, Ivone Garcia. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG. 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.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexão à luz da teoria histórico-social. In: **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 118 – 138, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2224/1741>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun./2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122/2060>. Acesso em: 03 fev. 2018.

MELO, Jacicleide Ferreira T.C. Estágio supervisionado em Educação Infantil: possíveis contribuições na construção de saberes para a docência na Educação Infantil. In: **III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracaju. Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2012, Aracaju.

_____; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores para a Educação Infantil: estágio supervisionado como contexto. In: **III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracaju. Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2012, Aracaju.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalhos, saberes e processos de construção de identidade**. 2006, 212f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8721@1. Acesso em: 06 dez. 2017.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário**. 2006, 212f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010, 132f. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-239-DO.pdf> Acesso em: 25 jan 2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012, Porto de Galinhas – PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT072556_int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa. In: **Travessias**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. v. 2, n. 03, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%20D3RICO-CONCEITUAL.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574_2006000300003>. Acesso em: 13 jan. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Orientações curriculares e propostas pedagógicas: formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. **Salto para o Futuro - Educação de Crianças em Creche**, Brasil, TV Escola. XIX, n. 15, p. 5-16, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813_Apresentacao_da_Serie_Educacao_de_Crianca_s_em_Creche/links/0deec525074c419b85000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail>. Acesso em: 13 jan. 2017.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos. 2016, 185f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136295>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**, São Paulo, v.3, set. 1996. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 26 jan. 2017.

QUEIROZ, Isabele Lacerda. Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu. In: **III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracaju. Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2012, Aracaju.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil. In: **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 63-74, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/4446/2557>. Acesso em: 06 fev. 2018.

RETO, Lidiane; SANTOS, Sônia. Formação de professor de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. In: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2015, Curitiba. Anais Educere, 2015, Curitiba.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 06 fev. 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simoni; BARBOSA, Maria Carmen. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85 – 96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 23 fev. 2018.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-(1996). In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 54-74, mar. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal *et al.* Pedagogia para a infância e especificidades da docência. In: **V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2016, Florianópolis. Resumo das Comunicações Orais V GRUPECI, 2016, Florianópolis.

QUINTEIRO, Jucirema *et al.* A “infância como conteúdo formativo” no curso de Pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades. In: **V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2016, Florianópolis. Resumo das Comunicações Orais V GRUPECI, 2016, Florianópolis.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia. In: **III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracaju. Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2012, Aracaju.

SANTOS, Maria Walburga dos *et al.* Estágio e formação inicial: uma experiência de contexto integrado em Educação Infantil. In: **I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2008, Juiz de Fora. Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2008, Juiz de Fora.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012, 249f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão. In: **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, nº 25, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view> File/19804512.2012n25p20/20505>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SAVAGET, Alessandra *et al.* Entre as montanhas e o mar, políticas para a infância carioca. In: **IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2014, Goiânia. Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2014, Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v.9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenada-eixo01-DS.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas educativas pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. In: **Humanidades e Inovação**, v.4, n. 5 – 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/273>. Acesso em: 08 fev. 2018.

SEABRA, Karla da Costa; SANTOS, Regina Lucia de Jesus. Conhecimento de educadores de berçário sobre o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos. In: **IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2014, Goiânia. Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2014, Goiânia.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **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. 227f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: **Salto para o Futuro - Educação de Crianças em Creche**, Brasil, TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813_Apresentacao_da_Serie_Educacao_de_Crianca_s_em_Creche/links/0deec525074c419b85000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. O professor de educação infantil: uma experiência de formação em contexto. In: MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (orgs.). **Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora: FEME, 2005, p. 21-36.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. 2011. 280f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, cap. 2, p. 31 – 42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professor. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 08 fev. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre, 2006. p. 39-58.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Informativo reestruturação curricular Pedagogia. 2007. 21p.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1114/1014>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

VITÓRIA, Telma. **Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia**. 2013. 148f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13395>> Acesso em: 22 dez 2016.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A Utilização de Métodos Qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. In: **Opinião Pública**, Campinas, Vol. VII, nº1, pp. 1-15, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v7n1/16930.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

ZADMINAS, Mariana Rodrigues. **PEI egressos da UERJ no facebook: uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca**. 2016. 138f. Dissertação [Mestrado] – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/>. Acesso em: 22 mai. 2017.

APÊNDICE

Roteiro das entrevistas realizadas com as estudantes do curso de Pedagogia, com os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil e com a coordenação do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: “O QUE DIZ O CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O COTIDIANO DA
CRECHE?”**

Pesquisadora responsável: Juliana Lima da Silva

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES

1. Durante a sua graduação, de quantas disciplinas sobre Educação Infantil você participou?
2. Essas disciplinas eram obrigatórias ou eletivas?
3. Se eletivas, por que optou fazê-las?
4. Alguma dessas disciplinas falou da prática do professor na creche? Como?
5. De que forma você compreende e enxerga o trabalho do professor na creche com as crianças de 0 a 3 anos?
6. Na sua opinião, essas disciplinas (da Educação Infantil) oferecidas na sua graduação, contribuíram para que você, enquanto futuro (a) professor (a), esteja minimamente amparado (a) caso vá trabalhar em uma creche? Por quê?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Há quanto tempo você ministra esta disciplina?
2. Trabalhar na graduação com o tema da Educação Infantil foi uma opção sua ou por motivo de alguma demanda do departamento?
3. Na sua disciplina, você aborda a Educação Infantil de uma maneira geral ou há um espaço reservado também para as reflexões sobre o trabalho na creche?
4. De que forma você acha que essas disciplinas podem contribuir para a prática dos futuros professores e também para a qualidade da Educação Infantil, principalmente a creche?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO

1. Quantas disciplinas que abordam a Educação Infantil são oferecidas em todo o curso?
2. Você acha que essas disciplinas são suficientes ou a Educação Infantil, inclusive a creche, ainda precisa de mais atenção na graduação? Por quê?

(Se considerar não-suficiente, perguntar o que impede que mais disciplinas sejam oferecidas ou que tenham uma carga horária maior, por exemplo.)

3. De que forma você acha que essas disciplinas podem contribuir para a prática dos futuros professores e também para a qualidade da Educação Infantil, principalmente a creche?

ANEXOS

Anexo 1- Histórico do curso de Pedagogia (ano de conclusão: 1988)

Nome: _____
 Filiação: _____
 Data do Nascimento: _____
 Local de Nascimento: Juiz de Fora - MG

SERVIÇO MILITAR		SERVIÇO ELEITORAL	
Doc.: _____	Título Eleitor N.º.: _____		
N.º.: _____ Série: _____	Zona: _____	Seção: _____	
Expedido em: _____	Expedido em: _____		
Repatrição: _____	Local: _____		

CURSO SECUNDÁRIO

Ciclo	Nome do Estabelecimento	Cidade	Ano
_____	_____	_____	_____

FORMA DE ADMISSÃO

CONCURSO VESTIBULAR:
 N.º de Pontos: _____ Data: 1 9 8 5 Classificação: _____

CONVENIO CULTURAL
 Brasil _____ Data: _____

TRANSFERENCIA
 Instituição: _____ Cidade: _____ Data: _____

CURSO SUPERIOR — OPÇÃO: P E D A G O G I A

N.º Ord.	Ano	Período	DISCIPLINAS	Media Aprov.	Número Créditos	Carga Horária
01	1985	1º	HIS30321- Civilização Contemporânea	75	03	045
02			CS030401- Sociologia I	57	04	060
03			LEC30403- Português I (Red.e Interpret.)	79	04	060
04			FIL30427- Introdução à Filosofia	75	04	060
05			PSI30401- Introdução à Psicologia	95	04	060
06			PE060420- Biologia aplicada à Educação	91	04	060
07			MAT20417- Elementos de Matemática I	53	04	060
08		2º	EDU60408- Sociologia da Educação I	80	04	060
09			PE060414- Psicologia da Educação VII	71	04	060
10			EDU60405- História da Educação I	95	04	060
11			ADE60401- Estrutura e Func.do Ensino de 1ºGrau	80	04	060
12			EDU60401- Filosofia da Educação I	83	04	060
13			MTE60401- Didática I	80	04	060
14			EST20406- Estatística aplicada à Educação	92	04	060
15	1986	1º	EDU60406- História da Educação II	58	04	060
16			EDU60402- Filosofia da Educação II	85	04	060
17		EDU60409- Sociologia da Educação II	85	04	060	
18		PE060415- Psicologia da Educação VIII	63	04	060	
19		2º	MTE60402- Didática II	66	04	060
20			PE060416- Psicologia da Educação IX	70	04	060
21			MTE60378- Metodologia do Ens.de 1ºGrau V	62	03	045
22			MTE60474- Metodologia do Ens.de 1ºGrau I	87	04	060
23			EDU60407- História da Educação III	76	04	060
24			MTE60485- Educação de Adultos	80	04	060

HISTORICO ESCOLAR DO CURSO SUPERIOR

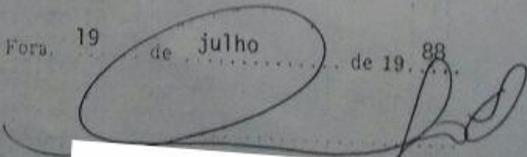
N.º Ord.	Ano	Período	DISCIPLINAS	Média Aprov.	Numero Créditos	Carga Horária
25	1986	2º	ADE60402- Estrutura e Func.do Ens.de 2ºGrau	72	04	060
26	1987	1º	MTE60475- Metodologia do Ens.de 1ºGrau II	85	04	060
27			MTE60377- Metodologia do Ens.de 1ºGrau IV	94	03	045
28			ADE60426- Princ. e Mét.de Inspeção Escolar	88	04	060
29			ADE60432- Princ. e Mét.de Supervisão Pedagógica	73	04	060
30			PEO60417- Psicologia da Educação X	95	04	060
31		2º	ADE60333- Supervisão Pedagógica Escola 1ºGrau	88	03	045
32			ADE60338- Planejamento Curricular	70	03	045
33			- Estágio Supervisionado Supervisão Pedagógica Escola de 1ºGrau	90	**	090
34			EDU60315- Introdução à Economia da Educação	92	03	045
35			MTE60476- Metodologia do Ens.de 1ºGrau III	86	04	060
36			PEO60321- Medidas Educacionais I	82	03	045
37	1988	1º	EPB30101- Estudo de Problemas Brasileiros	60	01	015
38			MTE60472- Introdução à Pesquisa Pedagógica	95	04	060
39			MTE60407- Introdução ao Planejamento da Educação	79	04	060
40			ADE60334- Supervisão Pedagógica na Escola de 2º Grau	90	03	045
41			ADE60435- Tópicos Especiais de Supervisão	94	04	060
42			- Estágio Supervisionado de Supervisão Pedagógica em Escolas de 2ºGrau	90	**	090
43			ADE60339- Currículos e Programas	90	03	045
44			MTE60381- Metodologia do Ensino de 2º Grau	98	03	045
			DISCIPLINAS OPCIONAIS			
	1985	1ª Sér.	Direito Constitucional (T.G.E.)	70	**	110
			Introdução ao Estudo do Direito	50	**	140

Colação de Grau: 08.07.1988 Expedição Diploma: 11.07.1988
 Diploma de: LICENCIADO EM PEDAGOGIA
 Registrado sob o n.º Fls. Livro Em no (a) Reitoria da UFJF

OBSERVAÇÕES: A UFJF não ministra ainda, a disciplina EDUCAÇÃO FÍSICA.--
 Disciplinas opcionais, cursadas quando aluna do curso de Direito, na Fac.de Ciências Jurídicas e Sociais "Vianna Júnior", conf.proc.nº 193/88-DARA.--

UFJF - CURSO DE PEDAGOGIA - Licenciatura Plena -
 Reconhecido pelo Decreto nº 6.628/3, de 26-02-70,
 publicado no Diário Oficial de 02-03-70

Juiz de Fora, 19 de julho de 1988

Visto:  

Anexo 2- Histórico do curso de Pedagogia (ano de conclusão: 1995)



COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADEMICOS - PROGRAD
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MARTELOS - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36036-330 TEL. (032) 229-3733 FAX (032) 229-3737

PROGRAD - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 HISTÓRICO ESCOLAR

PAG. 1

Emitido em 01/11/2000

Aluno:
 Curso: 17A PEDAGOGIA

Data de Nascimento:
 Filiação:

Naturalidade: JUIZ DE FORA
 Nacionalidade: BRASILEIRA

UF: MG

Curso: 17A PEDAGOGIA
 Nível: GRADUACAO
 Unidade: Faculdade de Educação
 Reconhecimento: DECRETO 66.263, DE 26.02.70 - D.O. DE 02.03.70
 Ingresso em 1992 2 por Outros

IRA:

Currículo: 001 Status Atual: Cancelado
 Curso Secundário:
 Conclusão: 1989

Cidade: JUIZ DE FORA

MG BRASIL

Ano	Sem.	Disciplina	Nota	Resultado	Cred.	Horas
1992	1	ADE001		DISP	4	60
1992	1	CSO001		DISP	4	60
1992	1	EDU008	70	Aprovado	4	60
1992	1	EPB002		DISP	1	15
1992	1	EST006		DISP	4	60
1992	1	FIL027		DISP	4	60
1992	1	LEC003		DISP	4	60
1992	1	MAT017		DISP	4	60
1992	1	MTE001		DISP	4	60
1992	1	MTE072		DISP	4	60
1992	1	PEO016	84	Aprovado	4	60
1992	3	EDU002	73	Aprovado	4	60
1992	3	EDU007	RI	Rep Freq	0	0
1992	3	EDU009	70	Aprovado	4	60
1992	3	MTE002	RI	Rep Freq	0	0
1992	3	PEO015	70	Aprovado	4	60
1993	1	ADE038	93	Aprovado	3	45
1993	1	EDU001		DISP	4	60
1993	1	EDU003	80	Aprovado	3	45
1993	1	EDU005		DISP	4	60
1993	1	EDU006		DISP	4	60
1993	1	EDU007	82	Aprovado	4	60
1993	1	EDU010	90	Aprovado	3	45
1993	1	MTE002	82	Aprovado	4	60
1993	1	PEO020	80	Aprovado	4	60
1993	3	ADE039	90	Aprovado	3	45

DM

PROGRAD - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 HISTÓRICO ESCOLAR

PAG. 2

Emitido em 01/11/2000

Aluno:

Curso: 17A PEDAGOGIA

Ano	Sem.	Disciplina	Nota	Resultado	Cred.	Horas
1993	3	PEO017	90	Aprovado	4	60
1994	1	MTE008	90	Aprovado	4	60
1994	1	MTE074	85	Aprovado	4	60
1994	1	MTE076	90	Aprovado	4	60
1994	1	MTE082	90	Aprovado	4	60
1994	1	PEO014	DISP	Dispensado	4	60
1994	1	PSI001	DISP	Dispensado	4	60
1994	3	MTE075	86	Aprovado	4	60
1994	3	MTE077	90	Aprovado	3	45
1994	3	MTE078	85	Aprovado	3	45
1994	3	MTE079	90	Aprovado	0	90
1994	3	MTE102	90	Aprovado	0	90
1995	1	ADE002	80	Aprovado	4	60
1995	1	CRE017	40	Rep Nota	0	0
1995	1	MTE005	90	Aprovado	0	4
1995	1	MTE007	95	Aprovado	4	60
1995	1	PEO022	100	Aprovado	3	45
1995	2	MTE085	95	Aprovado	4	60
1995	3	ADE006	85	Aprovado	3	45
1995	3	ADE020	77	Aprovado	4	60
1996	1	ADE007	85	Aprovado	3	45
1996	1	ADE026	89	Aprovado	4	60
1996	1	ADE041	95	Aprovado	0	120
1996	3	ADE032	TRAN	Trancado	0	0
1996	3	ADE042	85	Aprovado	0	120
1997	1	ADE032	92	Aprovado	4	60
1997	1	PEO019	100	Aprovado	4	60
1997	1	PEO036	100	Aprovado	4	60
1997	3	ADE043	100	Aprovado	0	120
1997	3	PEO023	98	Aprovado	4	60
1998	1	MTE103	RI	Rep Freq	0	0
1998	1	PEO029	100	Aprovado	0	120

TOTAL INTEGRALIZADO

172 3244

OBS: Semestre (1) Primeiro Período (2) Intensivo de Inverno (3) Segundo Período (4) Intensivo de Verão

2.Modalidade/11a

COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS - PROGRAD
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MARTELOS - JUIZ DE FORA - MG
CEP 36036-330 TEL. (032) 229-3733 FAX (032) 229-3737

PROGRAD - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
HISTÓRICO ESCOLAR

PAG. 3

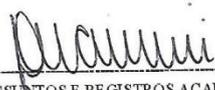
Emitido em 01 11 2000

Aluno:
Curso: 17A PEDAGOGIA

Ano Sem. Disciplina

Nota Resultado Cred. Horas


SUBGERENTE DE ASSENTAMENTOS ESCOLARES


COORDENADORA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS

Anexo 3 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - 2000

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional - CGCO
 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA
 CDARA - COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - SÃO PEDRO - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36036-900 CNPJ: 21.195.755/0001-69 E-mail: cdara@ufjf.edu.br



Grade do Curso

30A - PEDAGOGIA
 Currículo: 12000

GRUPO II

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
1	8	PEO038	SEMINÁRIOS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO		60
2	8	PEO040	PRÁTICA ESCOLAR II		60
Total					120

GRUPO III

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
3	4	ADE049	SEMINÁRIOS EM GESTÃO ESCOLAR		60
4	4	ADE051	PRÁTICA ESCOLAR III		60
Total					120

1 - ÁREA COMUM DA EDUCAÇÃO - 1.1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
5	1	PEO039	PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM		60
6	2	MTE008	INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL		60
7	2	MTE072	INTROD.A PESQUISA PEDAGOGICA		60
Total					180

1.2 - DISCIPLINAS ELETIVAS - MÍNIMO DE DOIS GRUPOS - GRUPO I

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
8	3	EDU018	SEMINÁRIOS EM CIÊNC. SOCIAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO		60
9	3	EDU019	PRATICA ESCOLAR I		60
Total					120

2 - ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - 2.1 - MODALIDADE LIC. EM PEDAGOGIA - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
10	3	BIO110	CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL		60

11	3	GEO106	GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60
12	3	LEC087	PORTUGUÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60
13	3	MAT117	MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60
14	5	MTE133	METODOLOGIA E PRÁTICA DE MATEMÁTICA(TEORIA)	60
15	5	MTE134	METODOLOGIA E PRÁTICA DE MATEMÁTICA(ESTÁGIO)	45
16	5	MTE137	METODOLOGIA E PRÁTICA DE CIÊNCIAS(TEORIA)	60
17	5	MTE138	METODOLOGIA E PRÁTICA DE CIÊNCIAS(ESTÁGIO)	45
18	6	MTE128	ALFABETIZAÇÃO	60
19	6	MTE129	ARTE-EDUCAÇÃO	60
20	6	MTE131	METODOLOGIA E PRÁTICA DE PORTUGUÊS(TEORIA)	60
21	6	MTE132	METODOLOGIA E PRÁTICA DE PORTUGUÊS(ESTÁGIO)	45
22	6	MTE135	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS(TEORIA)	60
23	6	MTE136	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS(ESTÁGIO)	45
24	6	MTE153	EDUCAÇÃO INFANTIL	60
25	8	HIS107	HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60

2.2 - MODALIDADE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO - 2.2.1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
26	1	ADE052	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL		60
27	1	EDU001	FILOSOFIA DA EDUCACAO I		60
28	1	EDU005	HISTORIA DA EDUCACAO I		60
29	1	EDU008	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I		60
30	2	ADE055	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS		60
31	2	EST006	ESTATISTICA APLIC.A EDUCACAO		60
32	2	PEO031	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I		60
33	4	ADE053	EDUCAÇÃO E TRABALHO		60
34	4	ADE054	CURRÍCULO		60
35	4	EDU023	AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS		60
Total					600

2.2.2 - MONOGRAFIA OBRIGATÓRIA

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
36	8	CCP001	TRABALHO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO		170
Total					170

3 - ÁREA FORMAÇÃO COMP. -3.1 - MODAL. LIC. EM PEDAGOGIA OU BACH. EM EDUCAÇÃO - MÍNIMO 80 CRÉDITOS.

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
37	8	ADE102	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO		60
Total					60

3.1.3 - DISCIPLINAS OPCIONAIS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Pré-Requisito	Carga Horária
38	1	MTE113	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO X		60
39	3	EDU020	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR		60
40	3	EDU021	MOBILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO		60
41	4	ADE056	ESCOLA E MULTICULTURALISMO		60
42	4	EDU022	INTRODUÇÃO À PESQUISA QUANTITATIVA		60
43	4	EDU024	PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO I		60
44	4	EDU025	PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO II		60
45	5	ADE057	CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA		60
46	5	ADE061	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR		60
47	5	EDU027	TEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO		60
48	5	MTE139	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II		60
49	5	MTE141	CONC. E APRENDIZ. NO ENS. DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA		60
50	5	MTE168	O PARADIGMA DE INCLUSÃO NA EDUC.ESPECIAL	MTE008	60
51	6	MTE130	ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL		60
52	6	MTE142	LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA		60
53	6	MTE143	SABERES ESCOLARES E O ENSINO DE HISTÓRIA		60
54	6	MTE144	FUNÇÕES DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO		60
55	6	MTE145	METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR		60
56	6	MTE146	EDUCAÇÃO NO MUSEU		60
57	6	MTE147	LINGUAGEM, INTELIGÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO		60
58	6	MTE148	LINGUAGEM, ESCRITA, CULTURA E PODER		60
59	6	MTE149	GRAMÁTICA E TEXTO		60
60	6	MTE150	ORALIDADE, ESCRITA E ENSINO DO PORTUGUÊS		60
61	6	MTE151	LINGUÍST. APLIC.AO ENS.DE PORT.NAS SÉRIES INICIAIS		60
62	6	MTE152	LINGUAGEM TEXTUAL		60
63	7	PEO041	LITER.INFANTIL:ASPEC.PSICOSSOCIAIS E LINGUÍSTICOS		60
64	7	PEO042	O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO		60
65	7	PEO043	PSICOLOGIA INSTITUCIONAL DA ESCOLA		60
66	7	PEO044	ADOLESCENTE, CULTURA E ESCOLA		60
67	7	PEO045	LEITURA:ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E LINGUÍSTICOS		60
68	7	PEO046	ABORDAGENS PSICOLÓGICAS E DEFICIÊNCIA		60

69	7	PEO047	LEITURA/ESCRITA NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	60
70	7	PEO048	LINGUAGEM E PENSAMENTO	60
71	7	PEO049	ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E DEFICIÊNCIA	60
72	7	PEO050	EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PIAGETIANA E DEFICIÊNCIA	60
73	8	ADE060	DIREITOS E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60
74	8	ADE101	EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM GESTÃO EDUCACIONAL	30
75	8	EDU032	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	30
76	8	EDU034	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	60
77	8	PEO051	ADOLESCÊNCIA E MODERNIDADE	60
78	8	PEO052	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
79	8	PEO053	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
80	8	PEO054	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	60
81	8	PEO055	DINÂMICA DE GRUPO NA EDUCAÇÃO	60
82	8	PEO057	GRUPO DE ESTUDOS: EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DO COTIDIANO PEDAGÓGICO	60
			Total	2640

OBS.: O Curso de Pedagogia tem a seguinte duração:

1 - Modalidade LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Área Comum da Educação: 20 créditos em disciplinas obrigatórias

Prática Escolar 120 h/a

Área de Formação Profissional: 48 créditos em disciplinas obrigatórias

Estágio 180 h/a

Área de Formação Complementar: 80 créditos em atividades acadêmicas

2 - Modalidade BACHARELADO EM PEDAGOGIA

Área Comum da Educação: 20 créditos em disciplinas obrigatórias

Prática Escolar 120 h/a

Área de Formação Profissional: 42 créditos em disciplinas obrigatórias

Área de Formação Complementar: 80 créditos em atividades acadêmicas

Monografia: Trabalho de Bacharelado 170 h/a

3 - Períodos para integralização:

Mínimo - 06 Médio - 08 Máximo - 14

4 - Currículo aprovado pela Resolução 09/2000-CONGRAD de 17/04/2000, Res. 21/2001-CONGRAD de 30/05/2001, Res. 26/2002-CONGRAD, de 10/07/2002, Res. 24/2005-CONGRAD, de 08/07/2005, Res. 11/2006-CONGRAD, de 16/02/2006, Res. 17/2007-CONGRAD, de 18/07/2007.

"Caso seja necessário, este documento deverá ser assinado pela Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos - CDARA."

Anexo 4 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2008

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional - CGCO
 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA



CDARA - COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - SÃO PEDRO - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36036-900 CNPJ: 21.195.755/0001-69 E-mail: cdara@ufjf.edu.br

Grade por Curso

30A - PEDAGOGIA

Currículo: 12008

1º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
1	1	EDU035	PRÁTICAS TEXTUAIS I	4	60
2	1	EDU036	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE I	4	60
3	1	EDU037	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60
4	1	EDU038	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4	60
5	1	EDU070	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60
				Total	300

2º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
6	2	EDU039	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	60
7	2	EDU040	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60
8	2	EDU041	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA	4	60
9	2	EDU042	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	4	60
10	2	EDU043	CORPOREIDADE E CULTURA DE MOVIMENTO	4	60
11	2	EDU044	EDUCAÇÃO ON LINE : REFLEXÕES E PRÁTICAS	4	60
12	2	EDU075	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	4	60
13	2	EDU084	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	4	60
14	2	EDU255	FEMINISMOS, GÊNERO E INTERSECCOES: BONS ALIBIS PARA ROMPER A ORDEM COMPULSORIA	4	60
				Total	540

3º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
15	3	EDU055	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM ALFABETIZAÇÃO I	4	60
16	3	EDU056	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM PORTUGUÊS I	4	60
17	3	EDU058	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM ARTES I	4	60
18	3	EDU059	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	60
19	3	EDU077	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO I	4	60
20	3	EDU078	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM PORTUGUÊS I	4	60
21	3	EDU082	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E APRENDIZAGEM E PRÁTICA ESCOLAR EM HISTÓRIA I	4	60
22	3	EDU083	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ARTES I	4	60

Grade por Curso

30A - PEDAGOGIA

Currículo: 12008

23	3	EDU085	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	60
24	3	EDU122	ESTÁGIO I- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	0	60
				Total	600

4º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
25	4	EDU073	PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES	4	60
26	4	EDU079	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA I	4	60
27	4	EDU080	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM CIÊNCIAS I	4	60
28	4	EDU081	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM GEOGRAFIA I	4	60
29	4	EDU087	PESQUISA I - INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	4	60
30	4	EDU123	ESTÁGIO II- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ALFABETIZAÇÃO I	0	60
31	4	EDU259	OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO	4	60
32	4	EDU260	RETÓRICA E EDUCAÇÃO	4	60
33	4	EDU261	PRAGMATISMO E EDUCAÇÃO	4	60
				Total	540

5º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
34	5	EDU069	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	60
35	5	EDU072	CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	4	60
36	5	EDU089	PESQUISA II - ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA	4	60
37	5	EDU102	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA II	4	60
38	5	EDU124	ESTÁGIO III- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	0	60
39	5	EDU256	FILOSOFIA, CINEMA E EDUCACAO I	4	60
				Total	360

6º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
40	6	EDU068	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	4	60
41	6	EDU076	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LEGISLAÇÃO E SISTEMA	4	60
42	6	EDU086	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	4	60
43	6	EDU088	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	4	60
44	6	EDU125	ESTÁGIO IV- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR I	0	60
45	6	EDU257	FILOSOFIA, CINEMA E EDUCACAO II	4	60
				Total	360

Grade por Curso

30A - PEDAGOGIA

Currículo: 12008

7º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
46	7	EDU074	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES	4	60
47	7	EDU090	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	2	30
48	7	EDU126	ESTÁGIO V- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	0	60
49	7	EDU192	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	4	60
				Total	210

8º Período

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Créditos	Carga Horária
50	8	ADE057	CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	4	60
51	8	ADE061	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	4	60
52	8	ADE102	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	4	60
53	8	EDU023	AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS	4	60
54	8	EDU045	INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	4	60
55	8	EDU046	EDUCAÇÃO ALTERNATIVA PARA GRUPOS POPULARES	4	60
56	8	EDU049	MÍDIA, INFÂNCIA E ESCOLA	4	60
57	8	EDU050	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	4	60
58	8	EDU053	GRUPO DE PESQUISA EM TEMAS TRANSVERSAIS	4	60
59	8	EDU061	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE II	4	60
60	8	EDU062	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	4	60
61	8	EDU063	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO	4	0
62	8	EDU071	TRABALHO E EDUCAÇÃO	4	60
63	8	EDU091	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	2	30
64	8	EDU092	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	4	60
65	8	EDU093	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL	4	60
66	8	EDU094	TÓPICOS ESPECIAIS EM TEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO	4	60
67	8	EDU095	SEMINÁRIO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	4	60
68	8	EDU096	GRUPO DE PESQUISA EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	4	60
69	8	EDU097	ECONOMIA E EDUCAÇÃO	4	60
70	8	EDU098	SEMINÁRIO EM GESTÃO	4	60
71	8	EDU099	GRUPO DE PESQUISA EM GESTÃO	4	60
72	8	EDU100	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO II	4	60
73	8	EDU101	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM PORTUGUÊS II	4	60
74	8	EDU103	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM CIÊNCIAS II	4	60
75	8	EDU104	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM GEOGRAFIA II	4	60

Grade por Curso

30A - PEDAGOGIA

Currículo: 12008

8	EDU105	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM HISTÓRIA II	4	60
8	EDU106	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ARTES II	4	60
8	EDU107	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II	4	60
8	EDU108	SEMINÁRIO EM SABERES ESCOLARES	4	60
8	EDU109	GRUPO DE PESQUISA EM SABERES ESCOLARES	4	60
8	EDU110	SISTEMA BRAILLE GRAU I DE LEITURA E ESCRITA	4	60
8	EDU111	A DIVERSIDADE NA MÍDIA CINEMATOGRÁFICA	4	60
8	EDU112	PRÁTICAS TEXTUAIS II	4	60
8	EDU113	SEMINÁRIO EM TEMAS TRANSVERSAIS	4	60
8	EDU114	PEDAGOGIA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR	4	60
8	EDU115	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	4	60
8	EDU116	TÓPICOS ESPECIAIS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL PEDAGOGO E SUA PRÁTICA COTIDIANA	4	60
8	EDU117	LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO'	4	60
8	EDU118	TÓPICOS ESPECIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM GESTÃO EDUCACIONAL	4	60
8	EDU119	PSICOLOGIA SOCIAL (RELAÇÕES INTERPESSOAIS)	4	60
8	EDU120	FAMÍLIA E EDUCAÇÃO	4	60
8	EDU121	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO	4	60
8	EDU127	ESTÁGIO VI- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO, ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	0	60
8	EDU193	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	4	60
8	PEO049	ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E DEFICIÊNCIA	4	60
			Total	2670

OBS.: O Curso de Pedagogia tem a seguinte duração:

1 - Modalidade LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

132 créditos em disciplinas obrigatórias	1980 h/a
28 créditos em disciplinas eletivas	420 h/a
20 créditos em disciplinas opcionais*	300 h/a
08 créditos em Trabalho de Conclusão de Curso	120 h/a
Estágio	300 h/a
Atividades Complementares	105 h/a
Total	3225 h/a

* Podem ser substituídas por créditos de flexibilização curricular.

2 - Períodos para integralização:

Mínimo - 08 Médio - 10 Máximo - 14

3 - Currículo aprovado pela Resolução 09/2000-CONGRAD de 17/04/2000, Res.21/2001-CONGRAD de 30/05/2001, Res. 26/2002-CONGRAD, de 10/07/2002, Res. 24/2005-CONGRAD, de 08/07/2005, Res.11/2006-CONGRAD, de 16/02/2006, Res. 17/2007-CONGRAD, de 18/07/2007 Res.20/2008-CONGRAD, de 23/04/2008 , Res.21/2008-CONGRAD, de 23/04/2008 , Res.71/2008-CONGRAD, de 09/12/2008 , Res.72/2010-CONGRAD, de 17/11/2010 e Res. 25/2011-CONGRAD, de 19/05/2011, Res9/2011-CONGRAD, de 29/11/2011. Resolução nº5/2015-CONGRAD, de 27/02/2015. Resolução nº16/2015- CONGRAD, de 30/03/2015.

Anexo 5 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia iniciada em 2008 (discriminando disciplinas obrigatórias, opcionais e eletivas)

ANO DE INÍCIO DO CURRÍCULO		SEMESTRE DE INÍCIO	
2008		1	
1º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU035	PRÁTICAS TEXTUAIS I	4	
EDU036	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE I	4	
EDU037	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	
EDU038	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4	
EDU070	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	
2º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU039	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	
EDU040	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	EDU070
EDU041	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA	4	
EDU042	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	4	
EDU043	CORPOREIDADE E CULTURA DE MOVIMENTO	4	
EDU044	EDUCAÇÃO ON LINE : REFLEXÕES E PRÁTICAS	4	
3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU084	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	4	
EDU255	FEMINISMOS, GENERO E INTERSECCOES: BONS ALIBIS PARA ROMPER A ORDEM COMPULSORIA	4	
3º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU055	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM ALFABETIZAÇÃO I	4	
EDU056	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM PORTUGUÊS I	4	
EDU058	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM ARTES I	4	
EDU059	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	
EDU082	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E APRENDIZAGEM E PRÁTICA ESCOLAR EM HISTÓRIA I	4	
EDU122	ESTÁGIO I- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	0	
3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS

3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU077	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO I	4	
EDU078	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM PORTUGUÊS I	4	
EDU083	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ARTES I	4	
EDU085	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	EDU084
4º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU073	PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: SISTEMAS E UNIDADES ESCOLARES	4	
EDU079	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA I	4	
EDU080	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM CIÊNCIAS I	4	
EDU081	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM GEOGRAFIA I	4	
EDU087	PESQUISA I - INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	4	
EDU123	ESTÁGIO II- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ALFABETIZAÇÃO I	0	
2 - DISCIPLINAS ELETIVAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU259	OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO	4	EDU055
EDU260	RETÓRICA E EDUCAÇÃO	4	
EDU261	PRAGMATISMO E EDUCAÇÃO	4	
5º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU069	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	
EDU072	CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	4	
EDU089	PESQUISA II - ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA	4	EDU087
EDU102	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA II	4	EDU079
EDU124	ESTÁGIO III- PRÁTICA ESCOLAR COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	0	
2 - DISCIPLINAS ELETIVAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU258	CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS E ESCOLARES	4	EDU081
6º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU068	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	4	
EDU076	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LEGISLAÇÃO E SISTEMA	4	
EDU086	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	4	
EDU088	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	4	
EDU125	ESTÁGIO IV- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR I	0	

2 - DISCIPLINAS ELETIVAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU262	PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	4	EDU056
3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU257	FILOSOFIA, CINEMA E EDUCACAO II	4	
7º PERÍODO			
1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU074	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES	4	
EDU075	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	4	
EDU126	ESTÁGIO V- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	0	
EDU192	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	4	
2 - DISCIPLINAS ELETIVAS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU264	ENSINO DE CIÊNCIAS E DIVERSIDADES	4	EDU080
3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
EDU090	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	2	
8º PERÍODO			
EDU053	GRUPO DE PESQUISA EM TEMAS TRANSVERSAIS	4	
EDU061	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE II	4	EDU036
EDU062	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	4	
EDU063	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO	4	
EDU092	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA	4	
EDU093	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL	4	
EDU094	TÓPICOS ESPECIAIS EM TEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO	4	
EDU095	SEMINÁRIO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	4	
EDU096	GRUPO DE PESQUISA EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	4	
EDU098	SEMINÁRIO EM GESTÃO	4	
EDU099	GRUPO DE PESQUISA EM GESTÃO	4	
EDU100	FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PRÁTICA ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO II	4	EDU077

EDU113	SEMINÁRIO EM TEMAS TRANSVERSAIS	4	
PEO049	ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E DEFICIÊNCIA	4	
3- DISCIPLINAS OPCIONAIS			
CÓDIGO	DISCIPLINA	Nº CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
ADE061	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	4	
EDU046	EDUCAÇÃO ALTERNATIVA PARA GRUPOS POPULARES	4	
EDU091	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	2	EDU090
EDU097	ECONOMIA E EDUCAÇÃO	4	
EDU114	PEDAGOGIA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR	4	
EDU115	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	4	
EDU116	TÓPICOS ESPECIAIS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL PEDAGOGO E SUA PRÁTICA COTIDIANA	4	
EDU117	LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO'	4	
EDU118	TÓPICOS ESPECIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM GESTÃO EDUCACIONAL	4	
EDU119	PSICOLOGIA SOCIAL (RELAÇÕES INTERPESSOAIS)	4	
EDU120	FAMÍLIA E EDUCAÇÃO	4	
EDU121	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO	4	
EDU127	ESTÁGIO VI- PRÁTICA COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO, ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	0	
EDU263	FORMAÇÃO, NARRATIVAS E CORPO	4	

Anexo 6 - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA EDUCATIVA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Pesquisador: JULIANA LIMA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60775416.4.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.896.370

Apresentação do Projeto:

Por ser uma pesquisa qualitativa, os dados serão produzidos a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema e entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos do curso de graduação em Pedagogia, professores e coordenação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Apresentação do projeto esta clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

Buscar compreender e analisar a formação inicial dos professores, no curso de Pedagogia, principalmente naquilo que se refere aos saberes e conhecimentos referentes ao trabalho educativo realizado com crianças de 0 a 3 anos. O Objetivo da pesquisa está bem delineado, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta corretamente os riscos e benefícios de uma pesquisa qualitativa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e estão adequadamente descritos, considerando que

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.896.370

os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa. A avaliação dos Riscos e Benefícios estão de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Março de 2018.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



ufjf

UFJF - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA -
MG



Continuação do Parecer: 1.896.370

definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_798351.pdf	20/11/2016 23:59:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modelo_CEP0906161.pdf	20/11/2016 23:59:04	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/10/2016 22:17:16	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.pdf	02/10/2016 22:28:17	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_sigilo.pdf	02/10/2016 22:27:49	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_folha2.pdf	02/10/2016 22:27:10	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/10/2016 22:26:45	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	02/10/2016 22:25:32	JULIANA LIMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

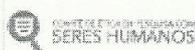
UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



ufjf

UFJF - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA -
MG



Continuação do Parecer: 1.896.370

JUIZ DE FORA, 23 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Vânia Lúcia Silva
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N**Bairro:** SAO PEDRO**CEP:** 36.036-900**UF:** MG**Município:** JUIZ DE FORA**Telefone:** (32)2102-3788**Fax:** (32)1102-3788**E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br