

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Goiânia, Goiás

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

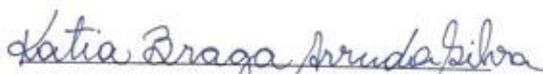
Nome completo do autor: Kátia Braga Arruda Silva

Título do trabalho: **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

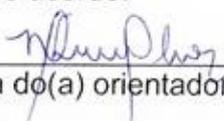
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 08 / 03 / 2018.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KÁTIA BRAGA ARRUDA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente, Trabalho Educativo.

Orientadora: Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves

Co-orientadora: Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Goiânia
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Arruda Silva , Kátia Braga

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL [manuscrito] / Kátia Braga Arruda Silva . - 2017. xv, 168 f.: il.

Orientador: Profa. Nancy Nonato de Lima; co-orientadora Telma Aparecida Teles Martins.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

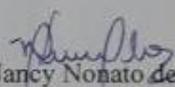
Bibliografia. Anexos.

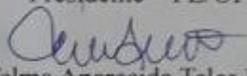
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

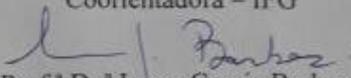
1. Formação inicial de professores. 2. Cursos de Pedagogia. 3. Educação infantil. I. Nonato de Lima, Nancy , orient. II. Título.

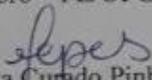
CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE KÁTIA BRAGA ARRUDA SILVA - Aos dezesseis dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezessete (16/10/2017), às 9h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Nancy Nonato de Lima Alves**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, doutora em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, coorientadora, doutora em Educação pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Ivone Garcia Barbosa**, doutora em Educação pela USP para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Kátia Braga Arruda Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Nancy Nonato de Lima Alves que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Nancy Nonato de Lima Alves
Presidente – FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Telma Aparecida Teles M. Silveira
Coorientadora – IFG


Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa
Membro – FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro – UnB

KÁTIA BRAGA ARRUDA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 16 de outubro de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves – UFG
Presidente da Banca

Co-orientadora: Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira- IFG

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa- UFG

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB

Ao Nelson, meu amado esposo, que divide comigo os sonhos, as dificuldades, que me desafia e apoia, *“Io che amo solo te!”*

Ao Nelson Daniel (*Dedel*), meu filho, meu companheiro. Seu amor me faz forte.

Com vocês aprendi a não desistir.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves pela inspiração e estímulo a minha autonomia intelectual, por sua paciência e atenção cuidadosa nos momentos difíceis. À Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira, pelos desafios e contribuições na construção de ideias, por apontar horizontes e revigorar a análise crítica da dissertação.

À banca examinadora, nas pessoas de Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, que nos momentos de qualificação e defesa apontaram ricas contribuições.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que representa as melhores tradições do ensino público brasileiro pela qualidade de seus professores e funcionários. À Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos saberes compartilhados. A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos por todas as descobertas e aprendizagens compartilhadas. E, especialmente, Joana, Letícia, Aline, Cleonice, Fernanda e Núbia por aprendermos e nos divertirmos umas com as outras nas orientações coletivas – companheiras da “força na peruca”, minhas amigas queridas. Aos meus amigos Christine, Renato e Rosiris companheiros nos diferentes momentos de estudo e pesquisa.

À Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira por sua presença marcante neste momento tão especial, revisando e orientando os caminhos das letras, das palavras, dos parágrafos, dos textos.

Ao Nelson, meu esposo querido, pela sua presença marcante e paciente, neste momento tão especial, revisando e orientando os caminhos das letras, das palavras, dos parágrafos, dos textos, ouvindo-me, acalmado-me, pelas noites de sono de conchinha e por caminhar ao meu lado na construção desta trajetória profissional tão importante, gratidão eterna! Ao Nelson Daniel (*Dedel*) pela paciência, pela preocupação, pelos cuidados, pela compreensão, pelos “ataques de filho! ”. Os meus dias se tornaram mais especiais porque você sempre esteve presente.

Minha gratidão especial ao meu pai Divino, a minha mãe Vanja, a minha avó Maria e a minha sogra Joceneide que me apoiaram e incentivaram sempre a lutar pelos meus sonhos. À Lilliane, minha maninha querida, pelo apoio, pela parceria, pelos cuidados, pelas exigências, pelo amor, obrigada por tudo!

Agradeço aos meus amigos (as) da Faculdade Sul Americana (Fasam) pelo apoio em todos os momentos desta conquista: Jullena, Christiane, Hevellyn; Márcio, Denize, Ângela, Eugênio, Ednilto Jr, Laíse, Iury, Ítalo, Alba, Celso e, especialmente, os professores do curso de Pedagogia Deivid, Elaine, Eloise, Jefferson, Leila, Luana, Luíza, Marly, Mariângela, Regina, Roberta, Sheila, Silvana e Vanessa. Aos meus amigos (as) do Centro Municipal de Educação Infantil Valdivina Guimarães da Silva e da Secretaria de Educação e Cultura de Aparecida de Goiânia pela compreensão e apoio: André, Lucimar, Ana Solange, Gizelle, Patrícia, Joana, Sara, Alcilene, Adenilson, Luciano e Thiago.

ARRUDA SILVA, Kátia Braga. **A formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia: contribuições para a educação infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado compõe um dos vários estudos em desenvolvimento que integram o projeto “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*”, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A ideia inicial a qual orienta nossas análises é que a graduação, especificamente o curso de licenciatura em Pedagogia é o *locus* de formação adequado para a formação inicial de professores para a educação infantil, embora ainda seja permitida na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394/96 a atuação de professores com a formação inicial em cursos oferecidos em nível médio na modalidade normal. A questão central da pesquisa é: em quais disciplinas elencadas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás são abordados especificamente conhecimentos relativos à educação infantil? Tal questionamento se ancora em nosso objetivo geral de analisar as propostas de formação inicial de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos no Estado de Goiás. Propusemos como referencial de análise a abordagem sócio-histórico-dialética, a fim de compreender o objeto estudado em movimento e, portanto, em constante transformação. A compreensão da realidade em movimento demanda um olhar crítico e atento aos seus multideterminantes, e requer do pesquisador uma escolha metodológica coerente com essa finalidade. Por isso, buscamos a perspectiva do materialismo histórico-dialético para apreender as dimensões e as contradições constitutivas da formação de professores para o exercício da docência na educação infantil. Para este trabalho, realizou-se revisão bibliográfica dos estudos e das produções de pesquisas do período de 2006 a 2016 e pesquisa documental nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás, analisando as ementas das disciplinas encontradas que propõem a formação para a educação infantil. Com base na pesquisa realizada nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia perceber a presença de disciplinas que propõem tal formação em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas; e, também, identificamos a existência de uma grande diversidade tanto na quantidade de disciplinas propostas quanto na carga horária das mesmas. Constatamos que as instituições públicas apresentam maiores oportunidades de formação para os futuros docentes da educação infantil. Desta forma, compreendemos que a formação inicial em nível superior de todos os professores da educação básica seja proporcionada em condições adequadas, apoiando o desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos nos futuros professores; e, com base em fundamentos teóricos, possibilitando construir seus saberes, práticas e sua identidade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Cursos de Pedagogia. Educação infantil.

ARRUDA SILVA, Kátia Braga. **An initial formation of teachers in Pedagogy Courses: contributions to early childhood education.** 2017. Master's degree dissertation (Masters in Education) Faculty of Education, Federal University of Goiás (UFG), 2017.

ABSTRACT

The present master's research compiles one of several studies under development that integrate the project "Public policies and education of childhood in Goiás: history, conceptions, projects and practices", carried out by the Nucleus of Studies and Research of Childhood and its Education in Different Contexts (Nepiec) of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás and linked to the research line, Training, Teaching Professionalization and Educational Practices of the Graduation Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. The initial idea that guides our analysis is that graduation, specifically the degree course in Pedagogy is the locus of training suitable for the initial training of teachers for early childhood education and early years of elementary education, although the activities of teachers with initial training in courses offered at the intermediate level in the normal modality are still allowed in the Law of Directives and Bases of Education (LDB) 9.394 / 96. The central question of the research is: which and how the disciplines listed in the curricular matrices of the courses of Pedagogy of the State of Goiás highlight the approach given to the formative knowledge for teachers of early childhood education? This questioning is anchored in our general objective of analyzing the proposals of initial teacher education for children in the curricular matrices of the Pedagogy courses offered in the State of Goiás. We propose as a reference of research analysis the socio-historical-dialectical method, our investigation comprises the object studied in movement and, therefore, in constant transformation. For this work, a bibliographical review of studies and research productions was carried out at the thesis and dissertation bank of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). This survey was carried out in the years 2006 to 2016. Taking into account this same period, another survey was carried out from the work of the Working Group 07 Education of children from 0 to 6 years and in the Working Group 08 Teacher training, presented in the National Association of Postgraduate and Research in Education (Anped). This survey is justified because this is the Brazilian scientific event with major relevance in the field of education. Also, we consider the studies developed by Nepiec, which deal with teacher training, also considering the years 2006 to 2016. Subsequently, we performed the documentary research in the curricular matrices of the Pedagogy courses in the State of Goiás. Finally, we present the analysis of the syllabuses of the disciplines found in the curricular matrices that propose the formation for the infantile education. Based on the research carried out in the curricular matrices of the Pedagogy courses, we could see the presence of disciplines that propose such training in all the Institutions of Higher Education (IHE or IES in Portuguese) analyzed; and we also identified the existence of a great diversity in both the number of subjects offered and the number of hours offered. This information indicates that public institutions present greater training opportunities for future teachers of early childhood education, precisely because they are spaces which also have better training conditions. In this way, we understand that in addition to providing access to higher education, the initial upper-level training of all primary school teachers is provided under appropriate conditions, supporting the development of values, attitudes, skills and knowledge of future teachers; and, based on theoretical foundations, making it possible to construct their knowledge, practices and their identity.

Keywords: Initial teacher training. Pedagogy Course. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas nos bancos de dados da Capes e Nepiec que abordaram a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia	40
Quadro 2: Metodologias das produções analisadas no levantamento bibliográfico.....	43
Quadro 3: Grupos temáticos das produções analisadas no levantamento bibliográfico	47
Quadro 4: Estudos selecionados GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	63
Quadro 5: Estudos selecionados GT 08 Formação de Professores	66
Quadro 6: Quantitativo de trabalhos selecionados nos GT 07 e GT 08.....	68
Quadro 7: Trabalhos com pesquisas nos cursos de Pedagogia em Goiás	92
Quadro 8: Número de Instituições de Ensino Superior por Organização	99
Quadro 9: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – Goiás	106
Quadro 10: Instituições de Ensino Superior com oferta do curso de Pedagogia no Estado de Goiás	109
Quadro 11: Proporção do número de disciplinas em porcentagem dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia em IES privadas do Estado de Goiás	122
Quadro 12: Proporção do número de disciplinas em porcentagem dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia em IES públicas do Estado de Goiás	127
Quadro 13: Instituições com maior número de disciplinas que apresentam no título a proposta de formação de professores para a educação infantil	129
Quadro 14: Proporção da carga horária em porcentagem, dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições privadas do Estado de Goiás	133
Quadro 15: Proporção da carga horária, em porcentagem, dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições públicas do Estado de Goiás	138
Quadro 16: Distribuição das disciplinas relacionadas à educação infantil das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia do Estado de Goiás	143
Quadro 17: Ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia que tratam da Educação Infantil	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de pesquisas selecionadas nos bancos de dados da Capes e do Nepiec que trataram da formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia por ano	37
Figura 2: Instituições de Ensino Superior no Brasil	102
Figura 3: Número de cursos presenciais e à distância em instituições públicas e privadas para o Brasil, para a região Centro-Oeste e para o Estado de Goiás. Na Figura 3a) observamos os dados referentes a IES públicas, enquanto na Figura 3b) observamos os dados referentes a IES particulares	104
Figura 4: Quantidade de cursos de Pedagogia no Estado de Goiás em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas	119
Figura 5: Número de cursos de Pedagogia por região no Estado de Goiás	116

LISTA DE SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
Alfa	Faculdade Alves e Faria
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
Anhanguera-Catalão	Anhanguera-Catalão
Anhanguera-Gyn	Anhanguera- Goiânia
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisas em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCEB	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ExNEPe	Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FA	Faculdade Araguaia
FAAA	Faculdade Anhanguera De Anápolis
FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
FACEC	Faculdade Central de Cristalina
FAC-LIONS	Faculdade Lions
FAC-MAIS	Faculdade De Inhumas
FACUNICAMPS	Faculdade Unida de Campinas
FAEL	Faculdade Educacional Da Lapa
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba
FAI	Faculdade de Iporá
FAN	Faculdade Noroeste
FANAP	Faculdade Nossa Senhora Aparecida
FAP	Faculdade de Piracanjuba
FAR	Faculdade Almeida Rodrigues
FASAM	Faculdade Sul-Americana
FCG	Faculdade Católica de Anápolis
FD	Faculdade Delta
FECHA	Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns
FESI	Fundação do Ensino Superior de Itumbiara

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Faculdade Itapuranga
FMB	Faculdade Montes Belos
FNG	Faculdade Do Norte Goiano
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FP	Faculdade Padrão
IAES	Instituto Aphoniano de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG	Faculdade ICG- Instituto Consciência GO
ICSH/CESB	Instituto de Ciências Sociais e Humanas/Centro de Ensino Superior do Brasil
IESGO	Faculdades Integradas de Goiás
IFs	Institutos Federais
IFASC/ ISESC	Faculdade Santa Rita de Cássia/ Instituto Superior De Ed. Santa Rita De Cássia
IFG- Gyn	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás- Goiânia
IFG-ApG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás- Aparecida de Goiânia
IF-GO	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUESO	Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento de Interforuns de Educação Infantil do Brasil Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
NEPIEC	
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PUC- Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior
UAM	Universidade Anhembí Morumbi
UCB	Universidade Católica De Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEG- Campos Belos	Universidade Estadual de Goiás- Campos Belos
UEG- EAD	Universidade Estadual de Goiás-Educação a Distância
UEG- Formosa	Universidade Estadual de Goiás-Formosa
UEG-Anápolis	Universidade Estadual de Goiás- Anápolis
UEG-Crixás	Universidade Estadual de Goiás-Crixás
UEG-Goianésia	Universidade Estadual de Goiás-Goianésia
UEG-Inhumas	Universidade Estadual de Goiás-Inhumas
UEG-Itaberaí	Universidade Estadual de Goiás-Itaberaí
UEG-Jaraguá	Universidade Estadual de Goiás-Jaraguá
UEG-Jussara	Universidade Estadual de Goiás- Jussara
UEG-Luziânia	Universidade Estadual de Goiás-Luziânia

UEG-Minaçu	Universidade Estadual de Goiás-Minaçu
UEG-Pires do Rio	Universidade Estadual de Goiás-Pires do Rio
UEG-Quirinópolis	Universidade Estadual de Goiás-Quirinópolis
UEG-São Luís de Montes Belos	Universidade Estadual de Goiás-São Luís de Montes Belos
UEG-São Miguel do Araguaia	Universidade Estadual de Goiás-São Miguel do Araguaia
UEG-Silvânia	Universidade Estadual de Goiás-Silvânia
UEG-Uruaçu	Universidade Estadual de Goiás-Uruaçu
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG – Catalão	Universidade Federal de Goiás – Catalão
UFG- Goiânia	Universidade Federal de Goiás – Goiânia
UFG- Jataí	Universidade Federal de Goiás – Jataí
UMESP	Universidade Metodista De São Paulo
UNB/CEAD	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uni- Evangélica	Centro Universitário de Anápolis
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Uni Caldas	Faculdade de Caldas Novas
UNICESUMAR	Centro Universitário De Maringá
UNICSUL	Universidade Cruzeiro Do Sul
UnIDEAL	Faculdade Ideal De Alto Horizonte
UNIDESC	Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste
UniFAN	Faculdade Alfredo Nasser
UNIFIMES	Centro Universitário de Mineiros
UNIGRAN	Centro Universitário Da Grande Dourados
UNIP	Universidade Paulista
UNIP- EAD/UNIPLAN	Centro Universitário Planalto Do Distrito Federal
UNIRV	Universidade de Rio Verde
UniSá	Universidade Estácio de Sá
Universidade Católica de Santos	Universidade Católica de Santos
UNIS-MG	Centro Universitário Clarentiano
UNISUL	Universidade Do Sul De Santa Catarina
UNIUBE	Universidade De Uberaba
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
Unopar	Unopar
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	28
PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA, CONQUISTAS E DESAFIOS	28
1.1 Educação infantil: reflexões sobre o atendimento à infância	29
1.2 Formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: análise das produções acadêmicas (2006 a 2016).....	39
1.2.1 O currículo nos cursos de Pedagogia e a educação infantil.....	54
1.2.2 Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a educação infantil	57
1.2.3 Estágio na educação infantil	62
1.2.4 Formação de professores nos cursos de Pedagogia para a educação infantil.....	66
1.2.5 Estudo do Estado do conhecimento sobre formação de professores para a educação infantil	67
1.3 Formação de professores para a educação infantil: estudos e debates no GT 7 e GT 8 na Anped	69
CAPÍTULO II	76
OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	76
2.1 A formação dos professores para a Educação Infantil: elementos para o trabalho docente	76
2.1 O curso de Pedagogia: impasses e desafios na constituição do campo de formação inicial de professores para a educação infantil	83
2.3 Aspectos históricos da formação de professores e do curso de Pedagogia no Estado de Goiás	97
2.4 A distribuição dos cursos superiores no Brasil e no Estado de Goiás: o que os números podem nos dizer?	104
O Ensino Superior na Região Centro-Oeste	107
2.5 A Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás	115
CAPÍTULO III	124
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ESTADO DE GOIÁS	124
3.1 A proposta de formação de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás	124

3.2 Formação de professores para a Educação Infantil: o que indicam as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	166
ANEXO	183

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores para a educação infantil atualmente constitui campo fértil de debates e pesquisas. Vários estudos abordam questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores para crianças na educação infantil; as políticas públicas de atendimento às creches e pré-escolas, bem como a valorização dos profissionais que nelas atuam.

A educação infantil é reconhecida pela Legislação Nacional – Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A LDB, em seu artigo 29, determina a educação infantil como a primeira etapa da educação básica com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade¹ “a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art. 53, determina que “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1990). O ECA reitera o dever do Estado para com a educação das crianças e dos adolescentes como um direito de exercício à cidadania.

Tais conquistas se deram – como apontam diferentes autores Alves (2012, 2016); Arce (2001b); Barbosa (2013, 2015); Barbosa, Alves & Martins (2009); Campos (1999, 2008); Kramer (2005, 2006); Kishimoto (1999, 2002, 2005); Kuhlmann Jr (2006, 2007); Martins (2007, 2015) e Raupp (2006, 2008) – por meio das pressões dos movimentos sociais. Estes buscaram a defesa comum de reivindicação do direito das crianças e de suas famílias, colaborando assim com a consolidação da educação infantil como primeira etapa educacional.

Diferentes autores – como Barbosa (2013, 2015); Barbosa, Alves e Martins (2009); Cerisara (2002); Campos (2008); Mello (2012); Kramer (2006) e Silveira (2015) – mostraram que considerar a educação infantil como direito da criança e dever do Estado implica em pensar:

¹“A educação infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, reduzindo a educação infantil de zero a cinco anos de idade. Porém, nesse trabalho, optou-se por manter a expressão “zero a seis anos de idade” por dois motivos: primeiro, por demarcar uma posição na defesa da garantia do direito das crianças que completarem seis anos após o ponto de corte de 31/3, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, permanecerem na educação infantil no ano corrente. Esse posicionamento está demarcado em documentos do Movimento de Interfóruns no Brasil (MIEIB). Em segundo lugar, por acreditar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão para além de uma delimitação etária. Em nossa perspectiva teórico-metodológica, a prática pedagógica, situada em um contexto social, cultural, econômico e político, deve estar alicerçada e organizada, tendo por referência as especificidades concretas de desenvolvimento das crianças” (SILVEIRA, 2015, p. 33).

a formação inicial e continuada dos professores; a infraestrutura nas instituições de educação infantil; a necessária garantia de recursos materiais e pedagógicos adequados; a compreensão da prática pedagógica planejada para e com crianças de zero até seis anos de idade e que corresponda à rotina das instituições de educação infantil.

Para Luciana Ostetto (2002) no âmbito das instituições de atendimento às crianças de zero até seis anos, deve-se levar em consideração o uso dos recursos e espaços na definição de objetivos e funções educativas. Isto significa planejar e organizar um trabalho educativo em creches e pré-escolas o qual respeite as crianças, que as compreenda como sujeitos de direitos com voz ativa. Nessa mesma direção, Ana Cristina Richter, Gilberto Lerina & Alexandre Vaz (2012, p.148) destacaram que a rotina dos ambientes educacionais de atendimento à criança na educação infantil deve prever “práticas que pretendam se colocar na contramão do disciplinamento, da contenção e do controle das crianças e que se pautam nos direitos dos pequenos, como o direito à brincadeira, à livre expressão, ao movimento em espaços amplos”. Ainda nesse contexto, Sônia Teixeira (2009), diz que as práticas dos professores devem oportunizar o aprendizado das crianças por meio de brincadeiras, com intencionalidades, as quais promovam o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação, da capacidade de expressar sentimentos, da identidade cultural – incluindo, por exemplo, as questões étnica, racial e religiosa. Tal perspectiva significa também organizar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, o qual favoreça o contato com a natureza e que oportunize a promoção da autonomia.

Para Anete Abramowicz (2003) a delimitação de critérios para a organização do trabalho na educação infantil pode ser percebida como um avanço no caminho da defesa e da efetivação dos direitos das crianças. Reconhece-se que para o cumprimento de tais critérios faz-se necessário a construção de uma prática comprometida com a qualidade do atendimento às crianças que requer um profissional habilitado e com conhecimentos necessários para o desenvolvimento do pedagógico articulando de modo indissociável a educação e o cuidado. Para Marilene Raupp & Thaisa Neiverth (2011) o professor de educação infantil deve ter uma formação que lhe proporcione condições de ações intencionais e planejadas na sua prática pedagógica, no fazer educativo, com atenção às crianças reconhecendo, compreendendo e valorizando suas diferentes realidades.

Assim, compreendemos que para ser professor/a de educação infantil é preciso delimitar aquilo considerado necessário para o processo de ensino e aprendizagem-desenvolvimento de crianças de zero até seis anos de idade. A esse respeito Fúlvia Rosemberg (2001) diz que:

Qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim. Observa-se uma grande variação social e histórica quanto aos valores que devem reger a educação em qualquer etapa da vida. Esta variação é tanto mais intensa quanto menor a criança, pois, nas sociedades contemporâneas, a criança pequena é considerada um ser imensamente plástico (ROSEMBERG, 2001, p. 19).

Isto nos coloca ante a algumas questões inquietantes quanto às ações do(a) professor(a) como, por exemplo, identificar as necessidades e os desejos das crianças. A atitude do docente dependerá da forma como esse professor compreende suas atribuições com essas crianças; e das escolhas metodológicas utilizadas em seus projetos. Tais escolhas estão intrinsicamente ligadas a sua formação e seu entendimento de infância. Para que as ações intencionais e planejadas desse profissional tenham condições de fortalecer as relações entre os sujeitos envolvidos e o processo de apropriação dos diferentes conhecimentos e das diferentes manifestações de cultura, faz-se necessário ter uma concepção integrada de desenvolvimento da criança na educação infantil. Esta concepção está relacionada à formação do professor e tem por objetivo a formação humana das crianças – e, neste ponto, o conhecimento teórico é indispensável.

Diante dessas afirmativas, para o exercício da docência com crianças de zero até seis anos de idade entendemos ser necessário romper com a ideia de que qualquer pessoa sem a formação inicial adequada, ou seja, sem nível superior em cursos de Pedagogia, tenha condições de desempenhar as funções de professor na educação infantil. É importante ultrapassar a ideia de que para ser professor (a) na educação infantil basta ser mãe e gostar de crianças. Ao contrário, é preciso que estes profissionais tenham formação inicial e continuada adequada. Formação essa que se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social (ALVES, 2012). Baseando-nos nestas questões, propusemo-nos realizar uma pesquisa, buscando compreender as propostas de formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia.

A formação nos cursos de Pedagogia visa promover ensinamentos pelos quais se criem possibilidades de conhecer a criança, bem como possa ser compreendido o cotidiano na educação infantil em diferentes instituições. Os conteúdos também primam por estudar as infâncias e suas culturas, garantindo uma formação sólida em termos teórico-metodológicos, políticos e éticos. Acreditamos que a formação de professores nos cursos de Pedagogia deve ser constituída a partir de concepções e de práticas articuladas considerando a singularidade da infância, de maneira que os docentes compreendam as diferentes visões que se têm da criança e de como se organizam e estruturam as instituições que as recebem e acolhem.

Além de ser um caminho possível, estudar sobre os cursos de Pedagogia é necessário, pois contribui com a educação infantil. Pedagogia e educação infantil são campos de conhecimentos inerentes, fundamentais e necessários à formação de quem trabalha com crianças na educação infantil. Assim, o presente estudo integra o projeto “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*”, projeto esse realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec)², da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O tema *A formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia: contribuições para a educação infantil* foi escolhido a partir de minha trajetória profissional, iniciada em 2004, como professora no ensino superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Neste mesmo período, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCNP) foi discutida por vários grupos como Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum de Diretores (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração e Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos de Educação e sociedade e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (CEDES). As DCNP foram aprovadas no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2006. Posteriormente, em 2008 assumi a coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Jaraguá. A função de coordenadora exigiu ainda mais esforços e empreendimentos para compreensão das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Em consequência dos vários questionamentos que tive durante minha experiência como professora e coordenadora do curso de Pedagogia, elaborei para este estudo a seguinte questão: em quais disciplinas elencadas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás são abordados especificamente conhecimentos relativos à educação infantil?

² As atividades do Nepiec se iniciaram em 1998, coordenado pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, na Faculdade de Educação/UFG. Inicialmente denominou-se Grupo de Estudos e Pesquisas de educação infantil (GEPIED). Com apoio institucional, em 2010 se tornou Núcleo, devido à sua importante atuação no campo da pesquisa e de participação em várias instâncias de debate e de construção de políticas públicas na educação da criança pequena. O Núcleo tem como objetivo a investigação e a reflexão de questões sobre infância, educação infantil, cultura, gênero, família e formação de professores. É constituído por professores doutores e mestres da UFG, de diversos institutos, faculdades e áreas de conhecimento (Educação, Artes Visuais, Educação Física, Artes Cênicas, Educação Básica), além de professores de outras Instituições de Ensino Superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados, redes públicas de ensino, instituições privadas, alunos de pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado e Mestrado em Educação) e *lato sensu*. O núcleo acolhe ainda alunos de graduação de diversos cursos (Pedagogia, Artes Visuais, Artes Cênicas, Psicologia, Letras, entre outros). Desde sua criação, em 1998, desenvolve pesquisas com base em uma abordagem sócio-histórico-dialética, a partir da qual vem produzindo conhecimentos significativos a respeito da história e da educação da infância, das políticas públicas e gestão, da pesquisa educacional, da formação de professores e práticas docentes, em diferentes contextos e momentos históricos no Brasil e em Goiás. Para saber mais, ver: www.nepiec.com.br

Tal questionamento se ancora em nosso objetivo geral de analisar as propostas de formação inicial de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Goiás. Para tanto, elencamos alguns objetivos específicos, a saber:

- a) Investigar as pesquisas realizadas no período de 2006 a 2016 sobre a formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia.
- b) Analisar a constituição histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil e em Goiás e a formação dos professores para a educação infantil.
- c) Examinar as disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para identificar a abordagem dada aos conhecimentos formativos para professores da educação infantil.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa trouxemos a perspectiva de vários autores citados ao longo do trabalho, os quais contribuem para pensarmos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas acerca da educação infantil Alves (2002, 2007, 2012, 2015); Barbosa (2008, 2013, 2015); Campos et. al. (2006); Cerisara (2002); Faria (2005); Marquez (2006, 2016) e Rosemberg (2001, 2002); da formação de professores e Pedagogia Brzezinski (1996, 2008, 2014); Freitas (2003, 2007, 2012, 2014); Martins (2007; 2015); Mello (2012); Raupp (2006, 2008) e Silveira (2015) e também da formação de professores para a educação infantil e as especificidades do trabalho docente Arce (2001); Barbosa (1999, 2001, 2015); Barbosa, Alves e Martins (2010, 2011); Campos (1999, 2008); Freitas (2007, 2012); Kishimoto (2002, 2005); Kramer (2002, 2005); Machado (2000) e Raupp (2006, 2008).

É válido também destacar algumas das produções de pesquisas no estado de Goiás, que realizaram estudos com a temática educação infantil e a formação de professores, entre eles estão: Alves (2002; 2007; 2012; 2015; 2016); Barbosa, Alves e Martins (2008; 2009); Barbosa (2013; 2015); Brzezinski (2008; 2013; 2014; 2016); Curado Silva (2015, 2016) e Martins³ (2007).

Método de investigação

³ Martins (2007) e Silveira (2015) trata-se da mesma autora: Telma Aparecida Teles Martins Silveira.

Propusemos como referencial de análise da pesquisa o método sócio-histórico-dialético, tendo aqui como autores fundamentais Karl Marx (2003); Gaudêncio Frigotto (2002) e Ivone Barbosa (2006). Tal método se refere à postura de compreensão do objeto estudado em sua totalidade, de análise e exposição da realidade, como *práxis* transformadora. Nossa investigação compreende o objeto estudado em movimento e, portanto, em constante transformação. De acordo com Barbosa (2003, p. 19), “O método de pesquisa encontra-se organicamente vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade”. Ao assumir esse entendimento, torna-se essencial contrastar a realidade ao contexto histórico, pois esses são intrinsecamente comprometidos a partir de suas relações conflituosas e contraditórias. Ainda segundo Barbosa (2003), precisa-se reconhecer que é no envolvimento dinâmico de todos esses fatores que se consolida as contradições, o estranhamento, a negação, a construção e a transformação dos fatos.

Nessa mesma ótica, Frigotto (2002) ressalta que é preciso ir para além da aparência dos fenômenos, do visível, do nítido. O autor enfatiza que para compreensão do real é preciso perceber várias perspectivas e a relação entre elas. São nas mediações que estão as formas de resistência, produção e reprodução de valores e práticas sociais. De acordo com Barbosa (2013) e Telma Silveira (2015) a formação do professor é resultado dessas mediações e, portanto, a prática do professor é um resultado de múltiplas determinações.

A relevância dada à educação infantil no campo da educação passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelas crianças, assim como a preocupação com a formação de seus professores. Para atingir a compreensão do objeto da pesquisa, sendo esse um estudo sobre as disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás, destacamos a abordagem dada aos conhecimentos formativos para professores da educação infantil. Para tanto, utilizamos dois procedimentos, a revisão bibliográfica e a análise documental.

Revisão bibliográfica

Na revisão bibliográfica trabalhamos com levantamento e análises de dissertações e teses, buscando desvendar um olhar do que vem sendo produzido; e observando as pesquisas bem como suas características, foco e as lacunas existentes. A esse respeito Silveira (2015, p. 26) diz que, “a análise da produção acadêmica é fundamental para a compreensão da realidade, fundamentada na produção científica, o que permite um olhar mais preciso sobre as múltiplas dimensões do problema investigado”. A partir dos procedimentos adotados para o levantamento bibliográfico objetivamos identificar dissertações e teses da área da educação que versam acerca da formação de professores para a educação infantil.

O levantamento bibliográfico foi realizado em três bancos de dados: no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Banco de dados interno do Nepiec e nos trabalhos do Grupo de Trabalho 07 *Educação de crianças de 0 a 6 anos* e no Grupo de Trabalho 08 *Formação de professores*, apresentados na Anped. Esses Bancos de dados dispõem de dissertações e teses produzidas em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*, de diferentes universidades e instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil. O banco de dados do Nepiec é um arquivo elaborado e organizado por integrantes do Núcleo, o arquivo contém o levantamento de trabalhos defendidos desde o ano de 1987 que tratam de pesquisas relacionadas a educação infantil e a infância em diferentes contextos. No banco de dados de dissertações e teses do Nepiec, selecionamos pesquisas defendidas nos anos de 2006 a 2011 as quais tratavam especificamente da formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia para atuação na educação infantil.

Para seleção das pesquisas no banco de dados de dissertações e teses do Nepiec, em um primeiro momento, selecionamos os trabalhos que, a partir da leitura dos títulos, apresentavam os seguintes termos de busca: "formação de professores" e "Pedagogia" ou "formação de professores" e "educação infantil" ou "formação de Professores" e "creches" ou "formação de professores" e "pré-escola" ou "formação de professores" "Zero a seis anos".

No âmbito nacional fizemos um levantamento das pesquisas defendidas nos anos de 2012 a 2016, utilizando o banco de dados da Capes, que é um espaço no qual os programas de pós-graduação brasileiros depositam as teses e dissertações defendidas. Para a seleção das dissertações e teses, cadastradas no sítio eletrônico do banco de dados da Capes, foram utilizados os mesmos termos de busca os quais usamos na seleção do banco de dados do Nepiec.

Para maior compreensão das pesquisas e debates sobre a formação de professores para a educação infantil, realizamos ainda um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), correspondentes aos anos de 2006 a 2015. Aqui cabe justificarmos que a proposta de nossa pesquisa visa o

recorte temporal nos anos de 2006 a 2016. Contudo, no ano de 2014 não se realizou a reunião da Anped que passou a ter periodicidade bianual, a partir de 2013 em nível nacional. Por isso, nosso levantamento foi feito no período compreendido entre 2006 a 2015, sem dados coletados para os anos de 2014 e 2016. A escolha desse recorte temporal como período de análise foi determinado porque nesse interstício houve um grande movimento de discussões acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovado em 2006, como citado anteriormente. O objetivo de realizar o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, especificamente na modalidade de comunicação oral, foi analisar como e com que frequência as discussões sobre a formação dos pedagogos para a educação infantil se apresentaram ao longo dos anos pré-estabelecidos. Usamos como dados de pesquisa os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos – GT 07; e no Grupo de Trabalho Formação de Professores – GT 08. A escolha se deu por serem esses os grupos que apresentam discussões diretamente ligadas ao tema aqui estudado.

Análise documental

A análise documental nos permite compreender criticamente o sentido das informações, das orientações conceituais e do conteúdo visível ou oculto do documento estudado, além de subsidiar a construção de significações explícitas ou latentes (MARQUEZ, 2006). Para Menga Ludke e Marli André (2001) a análise documental proporciona a identificação de elementos nos documentos os quais fundamentam informações que indicam, sugerem e ampliam as evidências. Ainda segundo as autoras, a pesquisa documental “Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE & ANDRÉ, 2001, p.39).

Com a intenção de responder ao problema desta dissertação realizamos uma pesquisa documental nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. A ideia consistiu inicialmente em identificar quais eram as disciplinas que destacam a abordagem dada aos conhecimentos formativos para professores da educação infantil. Para tanto, elencamos todas as instituições de ensino superior que possuem cursos de Pedagogia. Para descobrirmos em quais instituições havia o curso de Pedagogia, investigamos os sítios eletrônicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e todas *websites* das instituições de ensino superior no Estado de Goiás. Depois de identificarmos as instituições iniciamos a busca pelas matrizes curriculares de cada um dos cursos de Pedagogia. Primeiramente, para obter os dados referentes às matrizes curriculares,

revisitamos e verificamos as informações disponíveis nos sítios eletrônicos de cada instituição pesquisada. Quando a matriz curricular não estava disponível nos sítios eletrônicos das instituições, procuramos entrar em contato com a coordenação dos cursos via correio eletrônico (*e-mail*) ou por ligações telefônicas com secretárias e/ou coordenadores de curso, solicitando o documento. Considerando as oitenta e duas (82) instituições que ofertam o curso de Pedagogia no Estado de Goiás, em apenas quatro (4) delas não foi possível analisar os dados, pois não obtivemos retorno. Sendo assim, nossa análise se baseou em setenta e oito (78) matrizes curriculares dos diversos cursos de Pedagogia.

Com as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em mãos, a análise foi iniciada a partir da leitura do nome de todas as disciplinas elencadas nas setenta e oito (78) matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás. Inicialmente, registramos a carga horária total da matriz curricular e o número total de disciplinas propostas no documento; e, em seguida, listamos as disciplinas que apresentaram em sua nomenclatura as palavras “infância”; “criança”; “educação infantil”; “creche”; “pré-escola” e “infantil”. Vale ressaltar que registramos ainda a carga horária de cada disciplina que constava proposta de formação de professores para a educação infantil com os termos anunciados.

No primeiro capítulo, intitulado *Pesquisas sobre a formação inicial de professores para a educação infantil no curso de Pedagogia, conquistas e desafios* apresentamos a concepção de educação infantil, com reflexões acerca da fundamentação legal. Em seguida, expomos os resultados das análises do levantamento bibliográfico, mostrando o que dizem as pesquisas sobre a formação de professores para a educação infantil.

O segundo capítulo, com o título: *Os cursos de Pedagogia e a formação de professores para a educação infantil*, expõe a constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil, e em Goiás, com a finalidade de demarcar os impasses e desafios na constituição do campo de formação inicial de professores para a educação infantil. Por fim, apresentamos a distribuição dos cursos superiores no Brasil com destaque para os cursos de Pedagogia no Estado de Goiás.

No terceiro capítulo, *A educação infantil na formação dos pedagogos no Estado de Goiás*, expomos o exame das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia identificados em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado de Goiás, visando a organização das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, destacando a abordagem dada aos conhecimentos formativos para os futuros professores da educação infantil.

CAPÍTULO I

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA, CONQUISTAS E DESAFIOS

Para realizarmos uma reflexão sobre a formação de professores é preciso considerar pressupostos relacionados diretamente com as políticas educacionais, entendendo-as como políticas públicas sociais. A formulação e o ordenamento de políticas públicas se estabelecem a partir de demandas sociais, que exigem a ação do Estado e, segundo Rosemberg (2001), devem ser compreendidas em suas contradições e conflitos, advindos das tensões e do confronto dos interesses dos vários sujeitos e grupos sociais envolvidos. E, desse modo, como diz Rosemberg (2001), constitui-se a política social na medida em que o Estado intervém “no ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2001, p. 21).

A esse respeito Telma Martins (2007), reconhece que a relação entre o Estado e as classes sociais ocorre em oposição, uma vez que tal divergência entre os interesses está assim representada: de um lado, a classe trabalhadora que reivindica os direitos sociais; e do outro, na classe hegemônica, que com finalidades de manter a organização econômica e social acaba mantendo a divisão de classes. Para Christine Marquez (2006), perceber esta lógica de interesses entre os diferentes grupos sociais, leva-nos a reconhecer a necessidade de considerar a complexa relação entre Estado, sociedade e educação. Ao mesmo tempo, segundo Alves, Barbosa e Martins (2009), a preocupação com a formação de professores para a docência na educação infantil se articula às intenções das políticas de atendimento à criança em creches e pré-escolas. Assim, importa conhecer “[...] o discurso hegemônico das políticas de formação de professores” (ROSA & SILVA, 2015, p. 129), bem como as concepções e princípios os quais norteiam as propostas e ações formativas desses profissionais.

Os estudos relacionados às especificidades da formação de professores para a educação infantil nos mostram que, ao longo dos anos, a particularidade dessa formação tem conquistado expressivo espaço em debates e pesquisas. Neste contexto, Barbosa, Alves e Martins (2009), destacam que a busca de compreensão e demarcação das peculiaridades da formação desses profissionais precede à definição legal do curso de Pedagogia como *locus* de formação inicial para o exercício da docência na educação infantil. Como afirma Ivone Barbosa (2013, p. 109), “a luta empreendida no campo da formação dos profissionais da educação infantil é mais antiga do que se tem anunciado, porém importantes premissas e desafios

aparecem expressos de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até dias atuais”. Apesar disso, Nancy Alves (2006) indica que é indispensável intensificar a compreensão quanto ao caráter pedagógico, às especificidades do trabalho com crianças e às atribuições dos professores da primeira etapa educativa.

Diante desse cenário, neste capítulo apresentamos a concepção de educação infantil, com reflexões acerca da fundamentação legal. Em seguida, expomos os resultados das análises do levantamento bibliográfico, mostrando o discurso das pesquisas sobre a formação de professores para a educação infantil.

1.1 Educação infantil: reflexões sobre o atendimento à infância

A educação infantil é um direito legalmente reconhecido e como se trata da primeira etapa da Educação Básica tem por propósito assegurar às crianças, desde o nascimento, condições para o seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais e culturais (BRASIL, 2006, p.09). As mudanças sociais interferem diretamente na compreensão e na forma como entendemos e atendemos aos sujeitos. Assim, diversos aspectos provocaram modificações na concepção e percepção acerca das crianças de zero a seis anos de idade, como: a urbanização e industrialização das cidades, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a reestruturação produtiva, as novas formas de organização familiar, as reivindicações por emancipação, a redemocratização política, o crescimento nos estudos sobre infância e desenvolvimento infantil em diferentes campos do conhecimento (MARQUEZ, 2006).

O processo de consolidação da legalização da educação infantil, reconhecida hoje como um direito da criança, resultou de diversas conquistas e da luta conjunta e articulada de vários grupos, setores e instituições sociais. Alves (2007) afirma que a concentração de movimentos populares relacionados à democracia e a reivindicação dos cidadãos brasileiros pela garantia dos direitos – dentre eles, consolidar a infância como etapa importante no processo de formação humana – levou a criança a ser compreendida como parte da sociedade. No cerne das demandas sociais, em prol da educação infantil, buscou-se considerar todas as crianças como sujeitos de direitos políticos e sociais, com participação ativa, tendo em vista o exercício da cidadania.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1959, foi o primeiro marco legal que reconhece a infância. O referido

documento assume a dignidade inerente a todos os membros da família e de seus direitos de igualdade, liberdade e admite as crianças, desde o nascimento, como sujeito dessas prerrogativas. No Brasil, podemos situar a década de 1980 como momento profícuo para a constituição de um novo olhar para a criança. Em 1988, a Constituição Federal, atendendo em parte aos anseios da sociedade, possibilitou estabelecer o marco da legalidade da educação infantil que trata a criança como cidadã de direitos inalienáveis. Assim, como prescreve o Artigo 7º da Constituição Federal, deve-se garantir a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL/ CF, 1988, título XXV, cap. II, art. 7º).

Uma vez que a legislação estabelece como dever do Estado, da sociedade e da família a proteção à infância, é possível compreender que as crianças ainda bebês sejam reconhecidas na sociedade como sujeitos de direitos. Tal fato estimula um atendimento condizente com suas especificidades, interesses e expectativas, seguindo as definições da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL/ CF, 1988, título VIII, cap. VII, Art. 227).

O ECA, promulgado a partir da Lei federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, também dispõe sobre a proteção integral das crianças e dos adolescentes. O Estatuto ressalta os direitos do sujeito desde o seu nascimento até os 18 anos de idade, assim como define as atribuições da sociedade e de suas instituições, com a finalidade de garantir o cumprimento dessas exigências. Essas mudanças demarcam conquistas significativas, especialmente no que se refere a assegurar os direitos das crianças desde a primeira infância.

No âmbito da legislação educacional, a LDB (Lei nº 9.394/1996), reitera os princípios constitucionais e ainda dispõe sobre o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições educativas. Ademais, reconhece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica⁴.

⁴ “A educação escolar compõe-se de: I Educação básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II Educação Superior” (BRASIL, 1996, título V, cap. I, Art. 21, incisos I e II).

A esse respeito, Silveira considera:

[...] o fortalecimento de um novo paradigma sobre a infância, a partir do qual a criança passou a ser percebida como cidadã, e não apenas objeto de tutela, como nas legislações anteriores, que traziam termos como “assistir”, “amparar”. Inaugurou-se, portanto, o direito das crianças e das suas famílias à educação, e ao Estado o dever de oferecer essa educação, conforme a mobilização dos movimentos sociais (SILVEIRA, 2015, p. 49).

Nessa perspectiva, no Brasil, a educação infantil obteve mais visibilidade a partir da promulgação da LDB 9.394/1996, tornando-se legalmente reconhecida e ligada à educação escolar. Na referida LDB 9.394/1996, a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica, com função educativa que abrange o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. A esse respeito, o Artigo 29 da Lei indica: “A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o *desenvolvimento integral da criança*, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Grifos nossos).

As políticas públicas destinadas à educação infantil se estabelecem em um contexto político-social marcado por contradições “muitas vezes expressas em binarismos e polaridades, diferenciando a trajetória da creche e da pré-escola separadas quanto ao âmbito administrativo (assistência/saúde e educação)” (ALVES, 2012, p. 02). O tipo de acesso e atendimento ofertado à criança resulta em diferenciação no modo de organização da instituição, nas condições de trabalho dos professores, na formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuam. O financiamento destinado a essas instituições também é afetado. A discriminação no modo de oferta da educação infantil, caracteriza-se de maneira desigual e indicam finalidades neoliberais. Para Alves (2015, p.08), as políticas para a infância na perspectiva neoliberal⁵ visam:

[...] proteger as crianças, e, simultaneamente, controlar a (con) formação dos futuros trabalhadores às necessidades de produção e acumulação do capital. O surgimento das instituições de educação infantil revela a organicidade com as demandas de cada estágio de reprodução e acumulação do capital.

A educação da infância em uma perspectiva de mera assistência social, destinada única e exclusivamente aos cuidados físicos de alimentação e higiene, submete as crianças à lógica

⁵ O significado habitualmente atribuído ao conceito neoliberal resulta no reconhecimento dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais. Ainda, a redução das ações e as atribuições do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente diminuição das ações e dos investimentos públicos (SAVIANI, 1997).

de uma rotina e certa disciplina voltada para a submissão, conforme expressa Kuhlmann Júnior (2002). Tal concepção visa, desde os primeiros anos de vida das pessoas, a formação de trabalhadores comprometidos com a abnegação e a manutenção da organização social estabelecida (MARQUEZ, 2006; ALMEIDA, 2010).

O direito à educação para crianças na educação infantil é uma disposição validada na década de 1990, em que muitas conquistas se efetivaram a favor da educação infantil. Ana Maria Silva (2003) apontou que essa década foi um período de destaque no que diz respeito à consolidação de políticas públicas. Houve o envolvimento e a participação de professores e pesquisadores da área em estudos e debates, que contribuíram significativamente na elaboração de propostas a serem incorporadas em documentos elaborados e publicados pelo MEC.

Neste movimento, em 1993, a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) foi renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Esta se tornou referência e estabeleceu um espaço de debate e formulação de propostas para a consolidação de políticas nacionais, as quais visaram garantir como direito das crianças o atendimento na educação infantil desde o nascimento (FRANGELLA, 2006). Nos anos de 1994 a 1998, a COEDI, incorporada à Secretaria do Ensino Fundamental, órgão do MEC, desenvolveu uma série de ações que ampliaram as discussões no campo da educação infantil (MARQUEZ, 2006). Dentre os vários seminários e momentos de debates de diferentes grupos, inclusive com a participação de estudiosos da área, a COEDI publicou uma série de documentos, nos quais os elaboradores reconheceram e propuseram avanços na estruturação de uma política de educação infantil. Esses documentos indicaram direções para ações políticas que objetivaram atender às especificidades da primeira etapa da Educação Básica (ROSEMBERG, 2002; PALHARES e MARTINEZ, 2003).

Tais referências documentais, por sua vez, foram elaboradas a partir da contribuição de professores estudiosos e pesquisadores da área. Ao longo dos anos, o tema sobre o atendimento às crianças, desde seu nascimento, por instituições educativas foi adquirindo espaço nas políticas públicas educacionais. Desta forma, a construção da atual concepção de educação infantil nas políticas públicas teve como subsídio diversos documentos produzidos pelo MEC. Os documentos produzidos e publicados pelo MEC, referentes à educação infantil, mostram-nos que a construção da política educacional de atendimento à primeira infância aconteceu de forma processual e adveio de lutas de diferentes segmentos da sociedade. Para Moacir Gadotti (2014, p.09) “A participação popular, pressuposto da cidadania, é inerente à noção de democracia”. Desta forma, a materialização de uma política pública educacional não deve, portanto, ser simplesmente decretada, determinada, sem que haja anteriormente uma

consulta de opinião dos diferentes segmentos envolvidos com o Campo. A consulta pública está vinculada à luta pela democratização, numa perspectiva de superação da exclusão social; e torna mais transparente as reais demandas culturais e sociais. Ainda segundo Gadotti (2014, p. 09) “uma verdadeira democracia deve facilitar a seus cidadãos a informação necessária para a defesa de seus direitos e a participação na conquista de novos direitos. Numa visão transformadora, a participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária”.

Nas décadas de 1990 e 2000, portanto, foram produzidos diversos documentos no âmbito do MEC, com a participação de diferentes segmentos da sociedade, incluindo professores, estudiosos e pesquisadores de universidades. Além destes profissionais, grupos e fóruns também contribuíram: Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Critérios de Atendimento em Creche que Respeite os Direitos das Crianças (1995; 2009); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2009); Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, aprovado em 2001; Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares (2009); Orientações Sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Sem Fins Lucrativos Para a Oferta da Educação Infantil (2009).

O documento cuja elaboração caminhou na “contramão” da participação dos pesquisadores e estudiosos da educação infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. No contexto das reformas educacionais empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso⁶, compondo a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNE), foi publicado o RCNEI em 1998. O documento “[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou

⁶ O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) se destacou por apresentar um conjunto de medidas nas políticas educacionais para a educação básica, naquilo que se refere à base legal. Em seu governo foi promulgada a LDB nº 9.394/96; o financiamento da educação (FUNDEF). A nova base legal, instituída no governo FHC, possibilitou não apenas a adoção de novas medidas e/ou programas, mas instaurou uma nova racionalidade na esfera educacional, a saber: “a) revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional; b) ênfase no ensino fundamental; c) valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação [...]” (FRANCO; ALVES & BONAMINO, 2007, p. 1.000).

implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p.13). As propostas do RCNEI, desde a sua versão preliminar, provocaram divergências e preocupações. Para professores, estudiosos e pesquisadores da educação infantil, o RCNEI foi construído de maneira desarticulada dos processos que vinham sendo assumidos pela COEDI, na construção dos documentos da Política Nacional para a educação infantil. Tal preocupação foi levada como pauta para XXI Reunião da ANPEd⁷, no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos – tendo sido debatida a referida versão preliminar do RCNEI (CERISARA, 2002a).

O Parecer da ANPEd⁸, dentre outros pareceres elaborados por especialistas, secretarias de educação, entidades científicas, profissionais da educação, criticou o uso de terminologias que eram contrárias à construção de políticas que visavam garantir o acesso e permanência das crianças em instituições de educação infantil, como destacado a seguir:

A segunda frase do parágrafo que abre o documento transmite uma restrição à legislação oficial brasileira que nos parece grave, em se tratando de um documento referencial elaborado no âmbito de um órgão de estado: “este atendimento educativo passou a ser, *ao menos do ponto de vista legal*, um dever do estado e um direito da criança”. Nossa sugestão é que esse tipo de expressão não seja empregado a respeito de legislação que rege a educação nacional (ANPEd, 1998, p. 92) (grifo nosso).

Outra questão polêmica apresentada no RCNEI é a falta de contextualização das especificidades da educação infantil. Além disso, o documento, por vezes, retrocede em relação aos debates realizados em diversos segmentos da sociedade, nos quais foram delimitados consensos sobre as necessidades específicas no que diz respeito ao atendimento, à educação e ao cuidado das crianças nos primeiros anos de vida. Pois, ainda que em espaços coletivos e públicos, naquele momento era preciso construir propostas pedagógicas condizentes com a idade das crianças assistidas (CERISARA, 2002a).

É importante destacar que apesar de o RCNEI apresentar elementos importantes da área como: a criança, o cuidar, o educar, o brincar e o professor da educação infantil; o documento desconsidera alguns dos princípios que têm sido construídos por diferentes estudiosos: “interpretamos nesse movimento uma postura de não reconhecimento da história acumulada por aqueles que vêm produzindo e sustentando a educação infantil no país” (VASCONCELLOS & AQUINO, 2005, p.100). Apesar dos esforços empreendidos pelo

⁷ As reuniões da ANPEd representam importantes espaços de divulgação das pesquisas em pedagogia realizadas nos programas de pós-graduação em todo o país, com exposições de estudos nos diversos simpósios, mesas redondas e Grupos de Trabalho (GT) que contribuem com as pesquisas realizadas.

⁸ O Parecer da ANPEd fez críticas ao documento, desde a necessidade de revisão da linguagem, que apresentou problemas de “inúmeros erros gramaticais, frases mal construídas, impropriedades de linguagem, problemas que chegam a comprometer o entendimento conceitual e a compreensão geral do conteúdo da proposta” (ANPEd, 1998, p. 91).

movimento dos professores e estudiosos da área da educação infantil, “em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos” (CERISARA, 2002a, p.336).

A persistência de vários estudiosos e pesquisadores nas universidades, em entidades e organizações sociais como os fóruns de educação infantil e o Movimento Interforuns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB) que se mobilizaram com o interesse em comum de consolidação de uma proposta mais avançada para a primeira etapa da Educação Básica (BARBOSA, 2015). Em relação a isso, em 1999 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – por meio da Resolução CNEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo este um documento orientador de caráter mandatório que prevê propostas pedagógicas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Em 2009, com as mudanças na concepção sobre a educação de crianças em espaços coletivos; e consolidação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, os profissionais do campo traçaram discussões e reflexões, que contribuíram na elaboração das atuais DCNEI, aprovadas por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

O documento supracitado evidenciou de maneira clara e detalhada os aspectos a serem considerados para que as creches e pré-escolas se constituam como espaços educativos, propiciando o desenvolvimento integral da criança. As DCNEI/2009 estabelecem normas a todas as instituições de educação infantil no Brasil, indicando propostas curriculares e projetos pedagógicos, constituindo paradigmas concernentes ao caráter educacional com foco na relação intrínseca do cuidar e educar. As determinações contidas nas DCNEI/ 2009 são consideradas um avanço nas políticas de atendimento educacional às crianças em creches e pré-escolas. Podemos destacar o Artigo 4º, que diz respeito à concepção de criança:

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL/DCNEI, Artigo 4º, 2009).

Desse modo, as instituições de educação infantil devem ser compreendidas como um espaço de vida coletiva, diferente do ambiente doméstico. Esse lugar, sob a mediação de profissionais habilitados para o exercício da docência, deve possibilitar às crianças um processo de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, João Oliveira (2010) destaca que a questão pedagógica tratada nas DCNEI/2009 considera que as crianças devem ser respeitadas em suas experiências e modos de compreender o mundo. Também precisamos levar em consideração as suas diferentes maneiras de interagir e de manifestar curiosidades e desejos, analisando todas as diversas linguagens existentes em suas vidas.

Para a garantia do bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais que atuam na educação infantil, as DCNEI/ 2009 evidenciam em seu Artigo 7º que “a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL/DCNEI, Artigo 7º, 2009). Para tanto, a criança deve ser considerada como referência no trabalho pedagógico, o que significa considerar suas expressões, relações sociais e culturais e experiências concretas, entendendo como essas crianças compreendem o mundo e as múltiplas linguagens (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011, p. 137).

As DCNEI/ 2009 apresentam ainda a educação infantil como um espaço formativo que tem por finalidade compartilhar e desenvolver junto com as famílias das crianças a educação e o cuidado de forma indissociável. Ao mesmo tempo em que o espaço formativo deve se diferenciar do contexto doméstico, assim como prescrito no Artigo 5º do mesmo documento:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL/DCNEI, Artigo 5º 2009).

Para Maria Carmem Barbosa (2010, p.01), no que concerne seguir as DCNEI, significa “cumprir a função social de acolher, cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos, compartilhando experiências com as famílias dessas crianças, construindo e proporcionando situações de construção de valores como de solidariedade e de respeito às diferenças culturais”. Quanto à função pedagógica, as instituições de educação infantil necessitam construir espaços preparados, atentando-se para o trabalho com diversas linguagens. Tais espaços devem ser pensados para proporcionar interação e aprendizagem entre crianças e profissionais que, com a formação adequada, poderão favorecer situações que: valorizem a liberdade de expressão, a

criatividade, a ludicidade, as diferentes manifestações artísticas e culturais; e favoreçam a ampliação de saberes e conhecimentos (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011).

Segundo Anátalia Oliveira (2007), o reconhecimento do direito à educação das crianças em espaços educacionais coletivos e públicos é um avanço relevante. No entanto, apesar de se ter ampliado o atendimento da educação infantil, avançando na qualificação dos seus profissionais, ainda há muito para se efetivar com vistas a garantir a qualidade da educação das crianças em creches e pré-escolas, conforme previsto na legislação.

A análise realizada por Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), apresenta resultados de pesquisas que versam sobre a qualidade das instituições brasileiras de educação infantil. As autoras destacam que os estudos analisados mostram “as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias” (CAMPOS, 2006, p.89). Com relação às intenções do Estado no atendimento das crianças de zero a seis anos, Barbosa, Alves e Martins (2008) afirmam que historicamente se percebe:

Negligência com as condições materiais das instituições; configuração de duas redes paralelas, diferenciando o tipo e qualidade do atendimento conforme a classe social das crianças. Para as classes populares, oferta-se uma educação precária, em locais improvisados, com educadoras voluntárias e sem formação específica, sem recursos materiais e pedagógicos, priorizando a domesticação do corpo e das mentes, sob propostas compensatórias e custodiais; enfim uma educação pobre para pobres (BARBOSA, ALVES e MARTINS 2009, p. 03).

Como se pode observar, a educação infantil tem sido ofertada de diferentes formas, que correspondem à classe social das crianças, contudo, há um discurso, por vezes, sedimentado de igualdade de oportunidades para todas as crianças. Ideia essa que, por não considera que as crianças de classes sociais diferentes vivem em condições desiguais, revela a intenção de perpetuar a exploração a que as classes pobres são submetidas. Assim, a falta de condições de oferta de uma educação infantil que ofereça uma concepção de formação de cidadania para todas as crianças se rende à lógica neoliberal⁹. Martins (2007) nos mostra que a relação entre o

⁹ A lógica neoliberal é destacada pela minimização das atribuições do Estado e o incentivo ao setor privado, com diminuição das ações e dos investimentos dos órgãos públicos. No neoliberalismo há uma política de privatização de empresas estatais e concentração de financiamento no setor privado. O caráter competitivo do neoliberalismo acarreta problemas sociais tais como: desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional. “A força do ideário neoliberal advém, sobretudo, da ilusão de que tal articulação (educação-mercado) é a única alternativa plausível para a superação dos problemas advindos do próprio sistema de relações capitalista. No plano econômico e social, são implementadas reformas significativas caracterizadas por políticas de diferenciação, de diversificação institucional e, principalmente, de privatização da esfera pública” (MARTINS, 2007, p.29).

sistema de produção capitalista e as políticas públicas interferem nas relações entre o campo da educação e o campo sócio-político. “Paradoxalmente, a Educação se apresenta como campo neutro de formação humana, mas se liga visceralmente à política neoliberal e à sociedade do consumo e do mercado” (MARTINS, 2007, p.29).

É importante entendermos que, ao longo dos anos, a educação infantil recebeu diferentes atribuições, muitas vezes simultâneas, assumindo tanto uma função predominantemente assistencialista, quanto um caráter compensatório que marcam o caráter educacional nas ações desenvolvidas (BARBOSA, 2008). Alves (2012) pontua que, em uma análise crítica e dialética, é possível “compreender os desdobramentos de um projeto educacional assistencialista que se modifica historicamente a serviço da manutenção da lógica dominante de (re) produção social capitalista” (ALVES, 2012, p. 02). Há, portanto, lutas históricas constantes para o reconhecimento e a garantia de educação infantil com qualidade socialmente referenciada.

A trajetória de defesa da educação infantil de qualidade que contemple a realidade de todas as crianças brasileiras não deve estar ligada à proposta de mercado. Campos (2008), afirma que a educação da infância vem buscando a demarcação das atribuições das instituições de educação infantil e, por conseguinte, a construção de sua identidade como primeira etapa da Educação Básica.

Os processos formativos na infância, que venham promover a cidadania, dependem das condições adequadas de vida e educação das crianças. Tal reconhecimento necessita da compreensão de que a criança, desde o seu nascimento, deve ser considerada como cidadã. Portanto, com direitos. Isto implica considerar a criança levando em conta suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento. Trata-se, pois, de um sujeito que se apropria da cultura, (re) construindo sua história (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 14).

Segundo Barbosa (1997), o exercício da cidadania das crianças em instituições de educação infantil e em outros contextos, requer a criação de condições efetivas de participação delas. Necessita-se favorecer a aprendizagem de conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem decidir como agir em diferentes situações, bem como as incentivem criar e recriar significados. Para além disso, espera-se que as crianças sejam capazes de identificar e reconstruir suas relações com outras crianças, com adultos e com a sua cultura. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2009, p. 07): “a cidadania não pode ser individual e não se realiza por meio da simples transposição dos direitos para o papel, é uma construção que somente se realizará por meio da ação coletiva nos diferentes espaços e contextos sociais”. Assim, a

formação inicial de professores que considera a criança como um sujeito de direitos deve reconhecer também as especificidades da educação infantil em creches e pré-escolas.

Para entendermos a formação de professores para a educação infantil, é necessário desconstruir os *pré-conceitos* a ela associados, os quais reforçam a ideia de que os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas não necessitam de formação de nível superior, tanto mais de formação continuada de qualidade.

Assim sendo, compreendemos que, ligado à construção da especificidade da educação infantil, há uma busca da identidade do profissional, da construção de uma especificidade que vem sendo construída, entre outros aspectos, destacar a necessidade de desvinculação da educação infantil com os moldes da escola (RAUPP, 2008). Trata-se, portanto, de uma concepção de formação articulada à nova concepção de educação infantil, baseada na relação intrínseca entre o cuidar e educar definida por Campos (1994, p. 37) como espaços que “necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”.

Destarte, no Brasil, a concepção de educação infantil constituída ao longo dos anos levou à elaboração de políticas públicas que possam vir a consolidar a necessidade de formação inicial e continuada de professores da educação infantil. É indispensável um curso de ensino superior que apresente aos discentes as necessidades das crianças, de maneira que eles compreendam as características de cada faixa etária e, ainda, tenham como referência os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. Tal ação implica desenvolver um olhar sensível a fim de priorizar experiências concretas que desperte a curiosidade da criança e sua criatividade.

1.2 Formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: análise das produções acadêmicas (2006 a 2016)

A formação de professores para a educação infantil é um dos pontos que requer muitas pesquisas e reflexões a fim de contribuir, de modo significativo, com mudanças sociais e políticas em prol da efetivação de uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada.

Desse modo, utilizamos a revisão bibliográfica como possibilidade de compreensão de “nuanças e os (des) caminhos percorridos na produção e disseminação de conhecimento na área analisada” (BARBOSA, 2014, p. 167). Realizar a análise dos trabalhos sobre a temática estudada nos permite, portanto, conhecer o que foi estudado e publicado, podendo contribuir para a proposição de novas pesquisas e para a consolidação de um determinado campo científico.

Os estudos de revisão bibliográfica têm por objetivo identificar os aportes teóricos e metodológicos de reflexões realizadas anteriormente por estudiosos da área, o que nos permite elaborar um inventário descritivo-analítico da produção acadêmico-científica sobre certo tema, em um período histórico definido. Para Alves (1992) “A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas aos estudos do tema” (ALVES, 1992, p. 54).

Para identificarmos a produção acadêmica, dissertações e teses, as quais versam sobre nosso tema de pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico com o recorte temporal do período de 2006 a 2016. Tomamos como referência a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP), modalidade licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, na qual o curso de Pedagogia foi fixado como locus da formação inicial de professores da educação infantil.

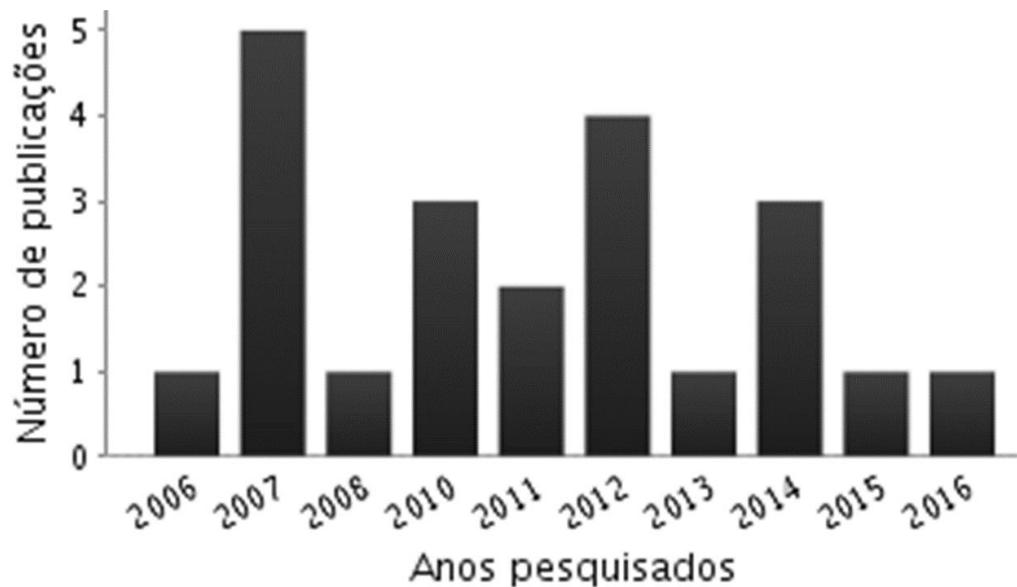
O levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da Capes e no Banco de dados interno do Nepiec. O banco de Teses e Dissertações da Capes dispõe dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, das universidades e instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil. O banco de dados do Nepiec é um arquivo elaborado e organizado por integrantes do Núcleo, a partir de consulta ao site da Capes, contendo o levantamento de pesquisas relacionadas à educação infantil, desde o ano de 1987.

Para a seleção das dissertações e teses, usamos os seguintes termos de busca: formação de professores" e "Pedagogia"; "formação de professores" e "educação infantil"; "formação de Professores" e "creches"; "formação de professores" e "pré-escola" e "formação de professores" e "Zero a seis anos". Na consulta ao banco da Capes localizamos apenas as produções dos anos

de 2012 a 2016¹⁰, por isso, recorremos ao Banco de Dados do Nepiec completando o levantamento acerca do período temporal estabelecido.

Mostramos a seguir, na Figura 1, o quantitativo de trabalhos selecionados nos bancos de dados da Capes e do Nepiec que trataram da formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia, categorizado ao longo dos anos de 2006 a 2016.

Figura 1: Quantidade de pesquisas selecionadas nos bancos de dados da Capes e do Nepiec que trataram da formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia por ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da consulta nos bancos de dados de dissertações e teses da Capes e do Nepiec/FE/UFG. Em 2009 não encontramos pesquisas com o tema.

Considerando os dois bancos de dados, selecionamos o total de vinte e duas (22) produções para leitura e análise na íntegra, sendo: dezesseis (16) dissertações e seis (06) teses. Conforme a Figura 1, no ano de 2006 foi encontrada apenas uma (1) pesquisa relacionada a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia; em 2007 esse número sobe para cinco (5) trabalhos; em 2008 apenas um (1) estudo foi identificado; em 2009 não encontramos pesquisas com o tema; em 2010 três (3) e 2011 duas (2) foram os números de produções encontradas, em cada um dos anos; em 2012 identificamos quatro (4) pesquisas; em 2013 apenas uma (01); em 2014 registramos três (3); em 2015 e 2016 foi identificado apenas um (1) estudo com o tema investigado, em cada um dos anos.

A Pedagogia passa a ser o curso para a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com as determinações das DCNP: “aplicam-

¹⁰O banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) durante o período de realização desta pesquisa estava em processo de reestruturação e atualização dos dados.

se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, DCNP, Art. 2º, 2006,). E, ainda, a partir das determinações da LDB Nº 9.394/96: “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” (BRASIL/LDB, Art.62, 1996).

Considerando as Diretrizes e a Lei, nós esperávamos que a discussão em torno desse tema *educação infantil e a formação para a docência nesta etapa educativa* recebesse maior atenção nas pesquisas desenvolvidas no período pesquisado. No entanto, nosso levantamento indicou que, ao longo do tempo, não houve um aumento significativo de pesquisas em dissertações e teses sobre o assunto.

Entendemos que esse pode ser um indício de secundarização dessa temática na investigação acadêmico-científica da área educacional. Contudo, não podemos deixar de destacar que apesar do número pequeno de pesquisas desenvolvidas em cada ano, a formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia sempre esteve presente como tema estudado, dado que demonstra ser este um campo de estudo relevante – inclusive, vem sendo mantido até mesmo nos diversos programas de pós-graduação do país. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com a listagem das pesquisas selecionadas nos bancos de dados da Capes e do Nepiec. Os trabalhos elencados abordaram a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas nos bancos de dados da Capes e Nepiec que abordaram a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia

Nº	ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO
1	2006	Rita de Cássia Prazeres Frangella	Na procura de um curso: currículo-formação de professores- educação infantil: identidade (s) em (des) construção	Universidade Estado do Rio de Janeiro	Tese
2	2007	Janayna Alves Brejo	Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
3	2007	Jeane Carvalho Dalri	Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 Anos	Universidade do Vale do Itajaí	Dissertação
4	2007	Moema Helena Köche De A. Kiehn	A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
5	2007	Telma Aparecida Teles Martins	A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
6	2007	Anatália Dejane Silva De Oliveira	A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade	Universidade de Brasília	Dissertação
7	2008	Elson De Souza Lemos	Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
8	2010	Maria Da Paixão Gois Febrônio	Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?	Universidade Católica de Santos	Dissertação
9	2010	Michelle Souza Júlio Knaut	Elementos constitutivos do brincar: concepções de estagiários na educação infantil	Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação

10	2010	Graziela Escandiel De Lima	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese
11	2011	Francisco De Assis Carvalho De Almada	A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Tese
12	2011	Fabíola Berwanger	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná	Universidade Federal do Paraná	Dissertação
13	2012	Aline Aparecida Akamine	O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Dissertação
14	2012	Suely Soares Da Nóbrega	Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa	Dissertação
15	2012	Fernanda Costa Fagundes Silva	A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	Dissertação
16	2012	Vera Lúcia Encarnação Bacelar	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	Universidade Federal Da Bahia	Tese

17	2013	Fabiana Muniz Mello Félix	O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia	Universidade do Estado do Mato Grosso	Dissertação
18	2014	Jacicleide Ferreira Targino Da Cruz Melo	O Estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Tese
19	2014	Viviane Drumond	Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Universidade Estadual De Campinas	Tese
20	2014	Elisia Kasprowicz	O "lugar" dos conteúdos na educação infantil: dos textos aos contextos	Universidade Do Vale Do Itajaí	Dissertação
21	2015	Simone Maria De Bastos Nascimento	O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial'	Universidade Estadual Do Centro-Oeste	Dissertação
22	2016	Taynara Martins Resende Gonçalves	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da educação infantil	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da consulta nos bancos de dados de dissertações e teses da Capes e do Nepiec/FE/UFG.

Primeiramente, identificamos que a formação de professores para a educação infantil vem sendo discutida com maior intensidade nas pesquisas de mestrado, totalizando vinte e duas (22) pesquisas, sendo dezesseis (16) são dissertações de mestrado e apenas seis (06) são teses de doutorado. Com a leitura das produções, na íntegra, observamos que em todas as pesquisas a formação em nível superior é considerada como critério indispensável para o exercício da docência na educação infantil.

No que se refere aos caminhos metodológicos das pesquisas selecionadas para este estudo (Quadro 2) destacamos as metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas. As produções utilizaram de análise documental em currículos dos cursos de Pedagogia, bem como em Projetos Pedagógicos; entrevistas e/ou questionários com professores, alunos e ex-alunos de cursos de Pedagogia que vivenciaram a construção dos currículos e que atuam como professores na educação infantil. Outro procedimento encontrado foi o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil. Compreender os caminhos metodológicos das pesquisas nos permite desvendar as diferentes perspectivas nos estudos, além de mostrar as inquietações dos pesquisadores.

Quadro 2: Metodologias das produções analisadas no levantamento bibliográfico

Nº	AUTOR (A)	METODOLOGIAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA
1	Rita de Cássia Prazeres Frangella (2006)	Análise documental do currículo de Pedagogia, habilitação educação infantil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Entrevistas com professores e ex-alunos que vivenciaram a construção do currículo.	10 participantes entre professores e ex-alunos que vivenciaram a construção do currículo.
2	Janayna Alves Brejo (2007)	Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da educação infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005.	Não houve
3	Jeane Carvalho Dalri (2007)	Entrevistas com professoras da Rede Municipal de Brusque que trabalham com crianças de 0 a 3 anos.	14 professoras com formação em Pedagogia com habilitação em anos iniciais e pré-escola e/ou educação infantil.
4	Moema Helena Köche De A. Kiehn (2007)	Análise documental com levantamento dos currículos das universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de professores para educação infantil (0 a 6 anos) no ano de 2005.	Não houve
5	Telma Aparecida Teles Martins (2007)	Análise documental do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), bem como as Resoluções regulamentadas pela UFG. Proposição de questionários e entrevistas.	266 estudantes, e professores que participaram da elaboração do currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG aprovado em 2003.
6	Anatália Dejene Silva De Oliveira (2007)	Análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, grupo focal (licenciandas), entrevistas semiestruturadas (professores formadores) e, ainda, observação em três instituições públicas de educação infantil.	Licenciandas do curso de Pedagogia

			Professores formadores do Curso de Pedagogia
7	Elson De Souza Lemos (2008)	Análise documental- propostas curriculares pedagógicas dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia	Não houve
8	Maria Da Paixão Gois Febrônio (2010)	Observação sistemática do estágio em uma Unidade Municipal de educação infantil na baixada santista /SP e proposição de questionários fechados em uma universidade privada da região sudeste mais precisamente da cidade de Santos/SP e outra da região sul, ou seja, na cidade de São Leopoldo propondo entrevistas.	11 alunas, dos 7º e 8º períodos do Curso de Pedagogia.
9	Michelle Souza Júlio Knaut (2010)	Análise documental nos relatórios de estágio	Os relatos e as descrições dos estagiários.
10	Graziela Escandiel De Lima (2010)	Observações estagiárias Análise de Documentos Oficiais e materiais informativos do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA)	Estagiárias do curso de Pedagogia do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA) inserido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria/RS
11	Francisco De Assis Carvalho De Almada (2011)	Análise documental do Projeto Político do Curso do centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz- MA, na região Tocantina Entrevistas	Professores e alunos do curso de Pedagogia

12	Fabiola Berwanger (2011)	Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Curitiba-Paraná Entrevistas	Professores do curso de Pedagogia das disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil
13	Aline Aparecida Akamine (2012)	Proposição de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas	Discentes concluintes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo.
14	Suely Soares Da Nóbrega (2012)	Proposição de questionário Entrevistas semiestruturada Análise Projeto Político do Curso UFRN/CERES	118 alunos (as) do curso de Pedagogia matriculados nos primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono períodos.
15	Fernanda Costa Fagundes Silva (2012)	Análise Projeto Político do Curso da FESURV - Universidade de Rio Verde Entrevista semiestruturada	Diretora, Coordenadora do Curso de Pedagogia e com 10 professores egressos do curso, no período de 2005 a 2009.
16	Vera Lúcia Encarnação Bacelar (2012)	Análise documental- Projeto Político do Curso de Pedagogia estudo das ementas para identificar aquelas diretamente relacionadas à educação infantil e a ludicidade. Entrevista semiestruturada e memorial	Pedagogas egressas da Universidade Federal da Bahia que exercem a docência como professores na educação infantil
17	Fabiana Muniz Mello Félix (2013)	Análise dos registros de estágio, a saber: roteiro de observação das aulas teórico-práticas; inventário de comportamentos mediadores do professor; diretrizes de observação do comportamento mediador numa versão para professores; roteiro de entrevistas pré-regência e pós-regência. Observação das aulas teórico-práticas da disciplina de Estágio Supervisionado:	04 estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Cáceres-MT

18	Jacicleide Ferreira Targino Da Cruz Melo (2014)	Análise de dados: questionário, a análise de documentos Entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas)	04 Estagiários que realizaram Estágio junto à disciplina Estágio Supervisionado em educação infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN.
19	Viviane Drumond (2014)	Observações do estágio nos registros dos cadernos de campo; Proposição de questionário e entrevistas; Análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia (Universidade Federal do Tocantins, 2007).	21 Estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema.
20	Elisia Kasprowicz (2014)	Análise de currículo no Projeto Pedagógico de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (SC) Dois grupos focais com professoras que trabalham na educação infantil	Grupo com 9 professoras que trabalham com crianças de zero a três anos de idade; Grupo com 7 professoras que trabalham com crianças de quatro e cinco anos de idade.
21	Simone Maria De Bastos Nascimento (2015)	Análise Projeto Pedagógico Curricular de nove cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	Não houve
22	Taynara Martins Resende Gonçalves (2016)	Análise do Projeto Político Pedagógico e das fichas de disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro (uma universidade federal, uma estadual e uma particular); Entrevistas.	Docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à educação infantil. Professores que atuam na educação infantil nos municípios nos quais as universidades estão localizadas, sendo estes egressos, nos últimos cinco anos, dos cursos de Pedagogia investigados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da consulta nos bancos de dados de dissertações e teses da Capes e do Nepiec/FE/UFG

Ao realizar a leitura detalhada de cada trabalho percebemos a necessidade agrupá-los acerca do objeto de estudo. O agrupamento dos trabalhos por temas, nos permitiu analisar as diferentes perspectivas estudadas. As pesquisas foram organizadas da seguinte forma:

Grupo 1) O currículo nos cursos de Pedagogia e a educação infantil, com cinco (5) trabalhos: Frangella (2006); Kiehn (2007); Lemos (2008); Kasprowicz (2014) e Resende Gonçalves (2016).

Grupo 2) Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a educação infantil, com oito (8) trabalhos: Martins (2007); Oliveira (2007); Almada (2011); Berwanger (2011); Nóbrega (2012); Silva (2012); Bacelar (2012) e Nascimento (2015).

Grupo 3) Estágio na educação infantil, com 6 (seis) trabalhos: Knaut (2010); Lima (2010); Febrônio (2010); Félix (2013); Cruz Melo (2014) e Drumond (2014).

Grupo 4) Formação de professores nos cursos de Pedagogia para a educação infantil, com 2 (dois) trabalhos: Dalri (2007) e Akamine (2012).

Grupo 5) Estudo do Estado do conhecimento sobre formação de professores para a educação infantil com 1 (um) trabalho: Brejo (2007).

A seguir, apresentamos no Quadro 3 os trabalhos agrupados.

Quadro 3: Grupos temáticos das produções analisadas no levantamento bibliográfico

GRUPOS TEMÁTICOS	AUTOR (A)	TÍTULO
1- O currículo nos cursos de Pedagogia e a educação infantil	Frangella (2006)	Na procura de um curso: currículo-formação de professores-educação infantil: identidade (s) em (des) construção.
	Kiehn (2007)	A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil.
	Lemos (2008)	Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil.
	Kasprowicz (2014)	O "lugar" dos conteúdos na educação infantil: dos textos aos contextos.
	Resende Gonçalves (2016)	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da educação infantil.

2- Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a educação infantil	Martins (2007)	A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente.
	Oliveira (2007)	A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade.
	Almada (2011)	A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.
	Berwanger (2011)	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná.
	Nóbrega (2012)	Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores.
	Silva (2012)	A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil.
	Bacelar (2012)	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial.
	Nascimento (2015)	O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial.
3- Estágio na educação infantil	Knaut (2010)	Elementos constitutivos do brincar: concepções de estagiários na educação infantil.
	Lima (2010)	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos.
	Febrônio (2010)	Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?
	Félix (2013)	O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia.

	Cruz Melo (2014)	O Estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?
	Drumond (2014)	Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa.
4- Formação de professores nos cursos de Pedagogia para a educação infantil	Dalri (2007)	Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 Anos.
	Akamine (2012)	O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial.
5- Estudo do Estado do conhecimento sobre formação de professores para a educação infantil	Brejo (2007)	Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

No próximo tópico, apresentamos as análises das pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico, as quais versam sobre a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia. Com a leitura das produções na íntegra, fizemos o agrupamento dos trabalhos por temas afins, a saber: o currículo nos cursos de Pedagogia; análises dos Projetos Políticos dos Cursos e da percepção dos docentes e discentes dos Cursos de Pedagogia para a formação de docentes para a educação infantil; estudo das produções científicas e acadêmicas.

1.2.1 O currículo nos cursos de Pedagogia e a educação infantil

Frangella (2006), dedicou-se ao estudo sobre a construção e formulação do currículo de Pedagogia, habilitação educação infantil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa apresentou uma reflexão que destacou a docência como eixo articulador e confere ao currículo um diferencial na constituição identitária dos professores ali formados. A autora defende a ideia de que as demarcações de alguns parâmetros para formar um docente são qualificadas e propostas no currículo. Assim, Frangella (2006) discute como a organização do currículo deve definir uma das perspectivas identitária, no âmbito da formação de educadores infantis. Logo, a maneira como o currículo está disposto no curso irá interferir na construção da identidade dos futuros professores. O estudo se centrou em alguns discursos anunciados por agentes acadêmicos e sociais voltados para a formação de professores. Para a realização da pesquisa empírica foram entrevistados 10 (dez) participantes, entre professores e ex-alunos, que viveram o processo de elaboração curricular da instituição pesquisada. A reflexão feita por Frangella (2006) mostrou que a docência se estabelece como núcleo central do currículo, sendo essa a sua base identitária. A pesquisa destacou ainda, a intensificação do debate na elaboração do currículo, em que a formação de um profissional específico para a atuação na área da educação infantil destaca a importância da compreensão da ação pedagógica junto à criança. “Não basta cuidar, educar a infância exige conhecimentos específicos e atenção ao processo de desenvolvimento infantil para que as intervenções feitas possam propiciar a formação da criança” (FRANGELLA, 2006, p. 189). Segundo a autora, o curso estudado de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro antecipou à promulgação da LDB 9.394/1996 e incluiu a educação infantil como etapa a ser estudada e reconhecida na formação inicial de professores em nível superior.

Kiehn (2007), por sua vez, em sua pesquisa: *Educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*, desenvolveu uma análise sobre como as crianças e as infâncias são tomadas como objeto de estudo nos programas disciplinares. A pesquisa buscou perceber as áreas de conhecimento privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar nos currículos dos cursos de Pedagogia, os quais ofertaram a habilitação de formação para professores de educação infantil, no ano de 2005. O objetivo do estudo foi analisar a matriz curricular através do conjunto disciplinar e da seleção de alguns conteúdos. Essa análise permitiu à autora conhecer os fundamentos dos cursos de Pedagogia para a formação de professores de educação infantil no país. A análise dos documentos realizados por Kiehn (2007) apontou o predomínio dos fundamentos teóricos, tendo como áreas

de conhecimentos protagonistas neste processo de formação: a psicologia, filosofia, história e sociologia – ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da constituição e organização da sociedade. Foi identificada a permanência de práticas de cunho escolarizante ligadas à educação infantil. Segundo Kiehn (2007), a presença dessas disciplinas indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades que constituem a sua infância.

Outro estudo analisado foi o de Lemos (2008), que desenvolveu uma investigação sobre currículo e formação docente, destacando a articulação dos saberes na prática do professor da educação infantil. O objetivo de tal estudo foi analisar o contexto da formação docente à luz das discussões acerca dos saberes necessários à docência na educação infantil. Os componentes curriculares foram avaliados a partir das propostas pedagógicas dos cursos e, nesse caso, foram consideradas as categorias: concepção de currículo, perfil profissional, componentes curriculares, estágio supervisionado e articulação entre ensino e pesquisa. Segundo o autor, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia apresentou certa generalização que procura contemplar um universo de habilitações, mostrando um leque de propostas de formação do pedagogo. Tal diversidade na formação de quem irá atuar na educação infantil é discutida de forma superficial e não há propostas específicas dedicadas à reflexão dessa temática.

Kasprowicz (2014) buscou compreender como os conteúdos do currículo para a formação dos professores da educação infantil, propostos nos documentos oficiais estão presentes nos discursos dos estudantes do curso de Pedagogia. O trabalho foi realizado com dois grupos focais com professoras atuantes da educação infantil, egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina (SC). A autora realiza a análise das falas das participantes e identifica que a formação nos cursos de Pedagogia. As entrevistadas indicam que os cursos de Pedagogia deveriam ampliar as possibilidades de formação, tanto no que diz respeito aos conteúdos conceituais da educação infantil, quanto para momentos de reflexão da ação prática do processo pedagógico desta etapa educativa.

Resende Gonçalves (2016) desenvolveu uma pesquisa que objetivou conhecer e analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro. Sua finalidade foi desenvolver uma reflexão acerca da formação de professores para a educação infantil. A autora analisou como são organizados os currículos para atender as prescrições para a formação de professores da educação infantil exigidas pela legislação. Para isso, Resende Gonçalves (2016) fez uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e de planos de ensino das disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro, tendo como contexto uma universidade federal, uma estadual e uma particular. Além disso, realizou entrevistas com

os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à educação infantil; e com os professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que não há uma compreensão, por parte dos estudantes de Pedagogia quanto a relação entre as teorias estudadas na Universidade e as práticas exercidas na profissão de professor da educação infantil. Para Resende Gonçalves (2016, p. 60, grifos da autora): “o curso não estimula a *reflexão, prática* esta que proporciona uma atuação em consonância com a realidade dos alunos. Enfim, encontramos professores despreparados para uma carreira significativa no magistério”. A pesquisa, portanto, indica que a formação dos pedagogos deve promover a reflexão, prática da ação docente.

Reconhecendo a importância da qualificação dos professores para a docência na educação infantil e da formação inicial desses profissionais em curso de Pedagogia, os estudos citados enfatizam a necessidade dos cursos para pedagogos desenvolverem, em seus currículos, reflexões, pesquisas e estudos que desvendem elementos que contribuam com o processo formativo dos futuros professores. Neste sentido, as reflexões devem pautar as especificidades da educação infantil, com abertura para um currículo organizado em campos de experiência ou áreas de conhecimento as quais tenham por referência a criança. Diversos desafios a serem enfrentados são também mencionados pelos pesquisadores, tais como: a necessidade dos cursos proporcionarem oportunidades com os saberes docentes, que valorizem a relação teoria/prática. Ressaltam ainda que, na formação inicial, é preciso desenvolver junto aos estudantes a conscientização da importância da formação continuada, no sentido deles reconhecerem ser esse um meio capaz de provocar mudanças positivas no trabalho educativo. Daí a importância no investimento de políticas de formação.

1.2.2 Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a educação infantil

Martins (2007) desenvolveu um estudo que analisou o Projeto Político Pedagógico e buscou compreender como os discentes compreendem e localizam as discussões acerca da educação infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Os dados da pesquisa indicam que a qualidade da educação infantil está ligada às condições políticas e sociais, estas estabelecidas para consolidação da primeira etapa educativa da infância. Uma dessas condições é a formação de professores. Para a autora, o movimento de procura da qualidade desses dois segmentos, educação infantil e a formação de professores, levou a uma série de debates, seminários, manifestos, fóruns, cursos e pesquisas, essas ações fortaleceram a luta conjunta de vários segmentos que vem contribuindo no campo da formação de professores e, ao mesmo tempo, da educação infantil. Para Martins (2007), o atendimento das crianças na educação infantil foi, ao longo dos anos, marginalizado tanto pela natureza do acolhimento quanto pela falta de políticas públicas comprometidas com a formação cidadã dessas crianças. No que diz respeito à análise de dados a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a autora ressaltou não haver pretensão de oferecer uma formação aos futuros pedagogos na perspectiva escolarizante da educação infantil. Apesar disso, a autora também reconhece seu estudo ter mostrado que, ao se definir por essa política de formação, corre-se o risco de outro engano: o enfoque exclusivamente lúdico. Nesta perspectiva, conclui-se não ser somente pelo lúdico (como o brincar) que se propicia o desenvolvimento do ser humano. Sobre isso, Martins ressalta que: “é importante ressaltarmos que defendemos o lúdico para a educação infantil, porém, ela tem que dar conta de outras especificidades da criança, que se constitui no processo de aprendizagem, que não só a brincadeira” (MARTINS, 2007 p. 206). Ao refletir sobre a necessidade de propostas sólidas de formação inicial em cursos de Pedagogia, Martins (2007) destacou que a ideia não é necessariamente aumentar o número das disciplinas de educação infantil, ampliar a carga horária do estágio em educação infantil, ou tampouco promover mais propostas formativas, de cunho prático, voltadas para educação infantil. Martins (2007) faz a defesa de uma formação consistente teórico-prática para que o pedagogo atue em todos os campos da Educação Básica.

Oliveira (2007) realizou um estudo com a seguinte problemática: “Como o curso de Pedagogia de uma universidade pública, em um dos estados do nordeste brasileiro, tem contribuído na formação em Pedagogia para a docência na educação infantil? ” (OLIVEIRA, 2007, p. 20). Para tanto, a autora usou os seguintes instrumentos: análise documental, grupo

focal, entrevistas semiestruturadas e observação em três instituições públicas de educação infantil. Oliveira (2007) destaca que os dados da análise do Projeto Político Pedagógico demonstraram que o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil e magistério do ensino fundamental nas séries iniciais, trabalha numa concepção de formação que não possibilita ao pedagogo e à pedagoga, por direito, tomar conhecimento da dinâmica institucional que ali se constrói para dela fazer parte. De acordo com as entrevistas realizadas na pesquisa, mostram que o curso contribui para quem ainda não é professor porque os licenciados podem levar o que estudaram na universidade para experimentar com as crianças e depois avaliar se dá certo ou não. Com relação ao encaminhamento das ações pedagógicas, o curso não oferece quase nada de novo para quem já é professor ou professora, pois o que se vê na sala de aula com os professores-formadores/professora-formadoras é o mesmo que as professoras já fazem nas instituições de educação infantil. Dessa forma, Oliveira (2007) mostra que as referências profissionais utilizadas no transcorrer da formação em Pedagogia do curso estudado, são retiradas, das práticas de ensino exercidas pelas licenciandas. Estas são professoras nas instituições de educação infantil, nas quais na maioria das vezes a perspectiva da escolarização é dominante.

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

Berwanger (2011), buscou compreender como estão postos os saberes do movimento do corpo na educação infantil na formação de professores. Para a realização da pesquisa, a pesquisadora investigou as Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba, Paraná (PR), analisando o

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e fazendo entrevistas com professores do curso. Com as análises foi constatado que cada uma das disciplinas possui enfoques bem diversificados, permeados por uma série de contradições inerentes ao trabalho que é desenvolvido pelos professores do curso. As falas das professoras entrevistadas indicaram que as futuras docentes de educação infantil têm diferentes oportunidades nas disciplinas ofertadas. Existe espaço para estudarem e refletirem os saberes do movimento do corpo, apesar dos conteúdos destas disciplinas não indicarem enfoques diferenciados às concepções de movimento e não considerarem as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

O estudo realizado por Nóbrega (2012) apresentou uma análise das representações sociais sobre a docência na educação infantil junto aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), em Caicó, Rio Grande do Norte (RN). A pesquisa foi desenvolvida com questionários, propostos para discentes de diferentes períodos do curso de Pedagogia com a finalidade de analisar quais eram as suas perspectivas quanto à formação para a educação infantil. Os resultados da pesquisa apontam uma preocupação por parte dos estudantes do curso de Pedagogia no que diz respeito ao compromisso com o trabalho com crianças nos primeiros anos de vida, evidenciando até uma visão romântica da docência com as crianças pequenas. Nóbrega (2012), ainda destacou que os estudantes do curso de Pedagogia reconhecem a necessidade de conhecimentos fundamentados na ação do professor da educação infantil, de maneira a promover a formação para cidadania. Na análise do Projeto Político do curso de Pedagogia em questão, Nóbrega (2012) destaca que os saberes teóricos e práticos emergem da realidade das instituições. No caso da educação infantil, as experiências registradas nos estágios provocam discussões e tomadas de decisões quanto à reelaboração de disciplinas e à reestruturação do próprio curso.

A pesquisa realizada por Silva (2012) analisa as relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil. O objetivo do estudo consistiu em analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde (FESURV), em Goiás (GO); e os saberes das professoras egressas do curso, que estão atuando na educação infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde. Para tanto, a pesquisadora fez a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FESURV e das DCNEI e, ainda, entrevistas semiestruturadas com a diretora e a coordenadora do curso de Pedagogia, além de 10 professoras que concluíram o curso no período de 2005 a 2009. Os resultados da pesquisa indicaram que as propostas de formação de professores para a educação infantil não são

suficientes para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Sendo assim, é evidenciado nos relatos dos egressos do curso de Pedagogia entrevistados que boa parte da compreensão do exercício docente na educação infantil ocorreu por meio do próprio exercício da profissão, ou seja, na prática da docência.

Bacelar (2012) também apresentou um estudo sobre a formação de professores de educação infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. A pesquisa buscou compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da educação infantil, incluindo as suas formações iniciais no curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa demonstraram que a ludicidade está presente nas histórias de vida das professoras de educação infantil que participaram dessa pesquisa, contudo, foi pouco trabalhada no curso de formação inicial. Segundo relatos das professoras entrevistadas, a falta de formação adequada para compreensão e sistematização do uso do lúdico nas ações pedagógicas dos professores da educação infantil teve repercussões no início de suas carreiras. Essa falha possivelmente seria evitada se tal vivência com a ludicidade, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecesse desde o início do curso.

Nascimento (2015) discute sobre a formação de professores e sua importância para as práticas pedagógicas pensadas e desenvolvidas em diferentes etapas e níveis do ensino. Desta forma, o objetivo principal da pesquisa foi avaliar a importância e a contribuição dos cursos de licenciatura para a formação inicial do professor da educação infantil no município de Guarapuava, Paraná (PR). Como um dos resultados relevantes deste trabalho foi possível ressaltar a formação do professor de educação infantil no município, visto que existe o reconhecimento da necessidade de profissionais professores de nível superior de acordo com a LDB 9394/96. No entanto, isso ainda não é cumprido no município estudado. Segundo a autora, existem riscos que não podem ser ignorados ao manter professores sem formação atuando nesse nível escolar específico, uma vez que a educação infantil compreende uma etapa primordial de formação para a criança. Assim, é imperativo que sejam oferecidas condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório das políticas públicas educacionais que não contribuem para a profissionalização do exercício do magistério. A pesquisa desta autora ressaltou que as disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, as quais abordam a educação infantil, não apresentam ênfase em conhecimentos que atendam às especificidades do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos. Desta maneira, não é permitido ou não ocorre devidamente o aprofundamento em questões específicas para o trabalho docente com crianças desta faixa etária, como, por exemplo, o atendimento aos bebês, que é mencionado

apenas na disciplina “Metodologia da educação infantil”. Conforme a autora diz, é preciso avançar na compreensão do cuidar e do educar como dimensões indissociáveis no processo de formação dos futuros profissionais da educação infantil, para que assim, pela reflexão da sua prática, seja possível superar a marca assistencialista relacionada à Pedagogia nestas instituições. Portanto, é necessária a reflexão particular sobre quem é essa criança e como se comporta, bem como se faz relevante perceber os modos pelos quais ela é vista na sociedade. A busca desse conhecimento deve acontecer a fim de problematizar a formação inicial do professor que irá atuar na educação infantil, da mesma forma permitirá ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma formação específica para este profissional.

1.2.3 Estágio na educação infantil

Nos estudos feitos por Knaut (2010), a autora buscou encontrar quais elementos constitutivos do ato de brincar estão presentes nos relatórios dos estágios do curso de Pedagogia. O objetivo do estudo foi compreender o brincar nas diferentes linhas teóricas, investigando as concepções dos estagiários sobre o brincar da criança na educação infantil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior. Knaut (2010) destacou que o brincar, presente nas práticas das instituições de educação infantil pesquisadas, aparece de forma natural e apresenta uma tendência lúdico-espontânea voltada a algumas teorias clássicas que fundamentam a sua origem. Segundo a autora, em alguns relatórios dos estágios analisados, os discentes do curso de Pedagogia descreveram que em instituições nas quais realizaram o estágio são valorizadas as atividades naturais, espontâneas e necessárias a todas as crianças. Em outros relatórios, as descrições analisadas mostraram que os estagiários concebem o brincar da criança na educação infantil e reconhecem-no como uma atividade importante, identificando que nas instituições em que realizaram o estágio as atividades com brincadeiras são planejadas pelas professoras regentes. Knaut (2010) ainda ressaltou: a análise das orientações da disciplina de estágio indica poucas propostas que fundamentem a base teórica para a discussão sobre o brincar na educação infantil.

Lima (2010) investigou o cotidiano e o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas, estabelecendo interlocuções com acadêmicos estagiários do curso de Pedagogia que realizam o estágio no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), um espaço educativo de crianças inserido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS). A autora considerou que é preciso refletir sempre sobre o caráter pedagógico das ações realizadas com crianças pequenas na educação infantil. O estudo discutiu as perspectivas para a formação de pedagogos a partir de um olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no NEIIA. Portanto, as estagiárias fazem parte do próprio Núcleo. As análises realizadas por Lima (2010) trazem as concepções do trabalho pedagógico presentes na coexistência de forças no cotidiano de educação de crianças pequenas e a perspectiva identitária do espaço educativo, discutindo-o como lugar de formação acadêmico que precisa se constituir tendo como foco a educação de crianças na educação infantil. A autora percebeu elementos que compõem o trabalho pedagógico nesta etapa educacional, colocados em três dimensões: Político-valorativa, Epistemológica e Histórico-social-cultural. Tais dimensões se articulam e se relacionam na composição de referências necessárias para pensarmos os processos formativos de pedagogos no contexto atual. Assim, os estudos realizados por Lima (2010), indicam a necessidade de um

maior engajamento das universidades, tendo o compromisso com a educação infantil. Outrossim, as instituições de ensino superior precisam assumir a atribuição de instância promotora de conhecimento e de formação dos professores.

Outro estudo que analisamos foi o de Febrônio (2010). A autora realizou uma pesquisa, sobre a formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia, que buscou compreender a concepção que os (as) alunos (as) do último ano do curso de Pedagogia têm sobre sua formação. O objetivo foi identificar as percepções dos(as) estudantes sobre o quanto se sentem preparados(as) para o exercício profissional na educação infantil. A metodologia da pesquisa foi dividida em três momentos, denominados respectivamente de estudo exploratório, estudo piloto e estudo focal. O primeiro passo foi realizado em uma Unidade Municipal de educação infantil na baixada Santista em São Paulo (SP), com observações sistemáticas, por dois meses, com caráter etnográfico. Nessa etapa, Febrônio (2010) pretendeu analisar as práticas pedagógicas cotidianas que ali ocorriam, buscando identificar a cultura institucional. As etapas seguintes da pesquisa ocorreram em duas universidades privadas. A segunda etapa foi na região Sudeste, com proposição de questionários de múltipla escolha para oito discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Os discentes, apesar de não terem concluído o curso de Pedagogia, já haviam exercido docência na educação infantil. Na terceira etapa, foi realizado um estudo focal no Curso de Pedagogia de uma universidade da região Sul, com a participação de três alunas, sendo duas do sétimo período e uma do oitavo. Para a autora, as situações vivenciadas nos estágios devem levar os estudantes de Pedagogia a produzir teoria, porque a escola é lócus de produção de conhecimento e de pesquisa. A pesquisadora entende também que esse “mergulho” na prática não é somente benéfico para o aluno/estagiário, mas também para a instituição estagiada, porque há nesse processo o estabelecimento de uma relação de sincronia entre aprender e ensinar.

Nos resultados da pesquisa, Febrônio (2010) destacou que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da educação infantil é parcial e restrita, devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo, com estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, além da indefinição da identidade do curso. A autora ressaltou ainda que é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, que possui ramificações tão antigas na história educacional. Além de contribuir para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas como também de sanar com posturas rígidas nos modos de organização de ensino.

Félix (2013) realizou um estudo sobre o professor em formação e a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia. A autora fez observações nas aulas teóricas e práticas

das estagiárias do curso de Pedagogia, na busca por características mediadoras por elas apresentadas. Posteriormente, analisou a percepção das estagiárias nas entrevistas realizadas antes e depois da regência. Nas observações das aulas teórico-práticas da disciplina de Estágio Supervisionado realizou filmagem de 12 aulas, com duração média de 30 minutos de cada uma das estagiárias no período de regência; observando de 4 aulas de cada estagiária, posteriormente avaliadas por meio do instrumento diretrizes de observação do comportamento mediador de professores pelos professores orientadores; realizou ainda duas entrevistas, ocorrendo antes e após o período de regência do estágio supervisionado. As filmagens e as entrevistas foram registradas em vídeo e depois transcritas. Os dados indicaram que é preciso fortalecer a formação inicial, considerando o estágio como um momento de interação extremamente significativo para a mobilização de investigações com o intuito de ampliar a compreensão dos acadêmicos sobre as situações vivenciadas e observadas nas escolas e nos sistemas de ensino. Para a autora, o curso deve proporcionar maiores condições materiais para que sejam oferecidas melhores oportunidades para a aprendizagem dos acadêmicos em formação. De acordo com Félix (2013), a formação inicial não é o único fator responsável pela atuação do futuro professor ou de seu desenvolvimento profissional. A mediação pedagógica depende de vários outros fatores que cercam o contexto escolar. Assim, poderá sofrer influência de fatores de ordem pessoal, social, político e institucional, estando esses fatores relacionados aos aspectos intrínsecos e extrínsecos do contexto de formação.

“O Estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?” (CRUZ MELO, 2014, p.27). Foi o tema investigado por Cruz Melo (2014) com o objetivo de analisar que saberes específicos à atuação docente na educação infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. O estudo foi realizado com a participação de quatro alunos da disciplina Estágio Supervisionado em educação infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu, Rio Grande do Norte (RN), (UERN), durante o ano de 2012. Para a autora, o Estágio pode se constituir como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação à prática docente e, sobretudo, à práxis enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática. Os resultados da pesquisa mostraram que o Estágio se configura como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações

permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer.

Drumond (2014) investigou a formação de professores (as) de educação infantil no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Miracema, no Tocantins (TO), com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a disciplina: “Estágio da educação infantil (Creche e Pré-Escola) ”. Para esse propósito, foi analisado pela autora todo material que corresponde ao estágio realizado em creches e pré-escolas durante o segundo semestre de 2011, a saber: cadernos de campo das estagiárias, questionário de avaliação do estágio de educação infantil, entrevista coletiva com as estagiárias. Além disso, foi estudado o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia (UFT, 2007), com ênfase nas disciplinas de educação infantil e Estágio. De acordo com Drumond (2014) a observação e a análise dos cadernos de campo das estagiárias se apresentaram como registros importantes que possibilitaram discutir e problematizar o cotidiano das crianças e das professoras, nos espaços das creches e das pré-escolas. Ou seja, os registros nos cadernos de campo permitiram compartilhar os conhecimentos da docência que dizem respeito ao trabalho com as crianças pequenas. Drumond (2014) destaca: ao comparar os registros dos cadernos de estágio com as entrevistas e os questionários, os dados indicam que para as alunas pesquisadas, o estágio contribui para a transformação de sua forma de ver as crianças e para a compreensão do real objetivo da educação infantil; e, ainda, mostram os saberes construídos durante o estágio, relativos à educação e ao cuidado de crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas.

1.2.4 Formação de professores nos cursos de Pedagogia para a educação infantil

A pesquisa desenvolvida por Dalri (2007) buscou identificar quais as contribuições do curso de Pedagogia que puderam favorecer as ações das professoras egressas no desempenho do trabalho com crianças pequenas. Por meio de entrevistas com estas professoras egressas do curso de Pedagogia, as quais atuam na Rede Municipal de Brusque com crianças de zero a três anos de idade, foi possível perceber a necessidade de maiores discussões e estudos sobre a especificidade da docência na educação infantil. A autora ressaltou ainda que os discursos das professoras entrevistadas deram elementos indicativos de que o curso de Pedagogia pouco contribuiu na formação de professores de crianças de zero a três anos de idade. Apesar da pesquisa não apresentar um estudo sobre o currículo ou a análise do Projeto Pedagógico do curso, os resultados da pesquisa, quanto a percepção das professoras egressas dos cursos de Pedagogia entrevistadas, mostraram que a especificidade da educação infantil não significa excluir o olhar sobre o ensino fundamental, por exemplo. Para Dalri (2007), a formação nos cursos de Pedagogia deve romper com a falsa ideia de igualdade entre as duas etapas educativas, já que as características das crianças se diferenciam. As especificidades da ação pedagógica dos docentes, tanto para a educação infantil, quanto para os primeiros anos do Ensino Fundamental, devem ser processos e conteúdos constitutivos das propostas de formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Akamine (2012), por sua vez, buscou compreender o processo de construção da profissionalização de professores de educação infantil. A investigação propôs conhecer como se dá esta construção na formação oferecida nos cursos de Pedagogia, visando compreender se o perfil do profissional de educação infantil que está sendo formado possibilita, ou não, a busca por um reconhecimento social e profissional. A metodologia utilizada pela autora pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, com proposição de questionário e de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos de pesquisa os alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo (SP). Os resultados do estudo apontam para a necessidade de ser feita uma reflexão a respeito do perfil profissional dos professores de educação infantil a serem formados no âmbito da formação inicial. Para Akamine (2012), é por meio da formação que se (re)constrói a profissionalidade com vistas ao fortalecimento e valorização dos docentes os quais atuam nesta etapa educativa.

1.2.5 Estudo do Estado do conhecimento sobre formação de professores para a educação infantil

A pesquisa desenvolvida por Brejo (2007) foi baseada na análise de conteúdo e teve como objeto de estudo os resumos das dissertações e teses defendidas nos anos de 1996 a 2005. Construindo um amplo diretório de pesquisas sobre o tema, o objetivo do pesquisador foi compreender o que tem sido estudado por pesquisadores da área, procurando conhecer suas principais preocupações e perspectivas, bem como as lacunas e recomendações que precisam ser observadas no âmbito dos estudos educacionais e das políticas públicas voltadas para a primeira infância. O estudo mostrou que as “pedagogias para a pequena infância”, expressão usada por vezes pela pesquisadora, têm sido tratadas no âmbito das pesquisas sobre formação para o exercício na educação infantil, pois se verifica uma constante preocupação em detectar as dificuldades da prática docente, no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Assim, ressaltam a necessidade de incorporar nessa formação (inicial e continuada), conhecimentos teóricos e metodológicos exclusivamente direcionados à educação infantil.

Brejo (2007) escreveu, ainda, que diversas produções enfatizaram a importância dos currículos nos cursos de formação. Contudo, advertiu que os mesmos priorizam os conhecimentos a respeito das especificidades infantis, principalmente sobre a importância da presença do binômio cuidar e educar, na atuação desse profissional. Daí o elevado número de teses e dissertações, cujos temas envolvem aspectos essenciais do universo da criança, como: a arte, o movimento corporal, o brinquedo, o jogo, as brincadeiras. Os trabalhos analisados pela autora sugerem e priorizam uma revisão no currículo dos cursos de formação (Magistério em nível médio, Pedagogia e Escolar Normal Superior) alegando que estes não ensinam de maneira lúdica e criativa. Por consequência, na maioria das vezes, o profissional também não o faz ao atuar na instituição de educação infantil.

Cabe ressaltar que em todos os trabalhos analisados em nosso levantamento bibliográfico, de forma unânime defendem que, para atuação profissional na educação infantil, o(a) professor(a) deve ser formado(a) e habilitado(a) em Pedagogia, apesar de a legislação ainda referendar a formação em nível médio, modalidade normal.

A produção acadêmica evidencia a necessidade de “um (a) profissional preparado (a) para incentivar a independência e a autonomia da criança, para respeitar sua individualidade, que percebe a satisfação da criança ao testar e exercitar suas capacidades” (HADDAD, 2016, p. 136). Para além disso, o professor da educação infantil deve ser culto e inteligente, capaz de ensinar às crianças os campos da arte, da técnica e da ciência, de maneira multifacetada e

articulada (BARBOSA, 1997). As pesquisas também reconhecem que a consolidação de políticas públicas para a formação inicial, adequada dos professores em nível superior, não pode ser entendida como único elemento assegurador por si só a qualidade educacional. A qualidade da educação se dá por um processo complexo, multideterminado, que abrange condições físicas, pedagógicas, de participação dos vários segmentos, de trabalho e valorização, além da formação de professores. Isto requer, portanto, um adequado financiamento em sintonia com finalidades e princípios democráticos e emancipatórios.

1.3 Formação de professores para a educação infantil: estudos e debates no GT 7 e GT 8 na Anped

Para maior compreensão das pesquisas e debates sobre a formação de professores para a educação infantil, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd¹¹, correspondentes aos anos de 2006 a 2015.

O objetivo de realizar o levantamento dos trabalhos apresentados, na modalidade comunicação oral, nas reuniões da Anped foi analisar como as discussões sobre a formação dos pedagogos para a educação infantil se apresentaram no Grupo de Trabalho 07 (GT 07) – Educação de crianças de 0 a 6 anos; e no Grupo de Trabalho 08 (GT 08) – Formação de Professores.

No GT 07 foram identificados cento e oitenta e sete (187) trabalhos apresentados nas reuniões correspondentes aos anos de 2006 a 2015. Deste total, selecionamos apenas três (03) trabalhos diretamente ligados à formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Após a seleção dos textos, foi realizada a leitura integral que visou desvelar as categorias conceituais da formação de professores para a educação infantil. Apresentamos a seguir, no Quadro 4, os estudos selecionados no GT 07.

Quadro 4: Estudos selecionados GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos

Nº	REUNIÃO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
1	29ª reunião – 2006	Nilva Bonetti	UFSC	Professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade?
2	32ª reunião – 2009	Moema de Albuquerque Klehn	UFSC	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente
3	37ª reunião – 2015	Viviane Drumond	UFT	O Estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na busca realizada no site www.anped.org.br

¹¹ A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi criada em 1976 por iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da Educação no Brasil. A Associação não tem fins lucrativos e tem por finalidade apoiar o desenvolvimento do ensino e da pesquisa na área da Educação.

Os três (3) trabalhos apresentados no GT 07, identificaram que, apesar de ainda incipientes, as propostas e oportunidades de ações formativas presentes nos momentos dos estágios e nas disciplinas dos cursos de Pedagogia têm contribuído para a tomada de consciência dos discentes sobre a necessidade da formação adequada, desenvolva o reconhecimento do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos.

O texto apresentado por Bonetti (2006) discute a especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos que abordam a formação de professores após a LDB 9394/96. Para tanto, analisou os seguintes documentos: Referenciais para a formação de professores (1998); Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de Educação Básica em curso de nível superior (Maio/2000) e o Parecer CNE/CP n.º 009/2001. O objetivo de tal análise foi verificar se a especificidade da docência na educação infantil foi reconhecida e como foi tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação de professores para a Educação Básica. Para a autora, os documentos analisados tratam a criança como aluno, o brincar como conteúdo e não levaram em conta a educação infantil como uma etapa da Educação Básica com especificidades distintas em relação às demais, não se fazendo necessário, por conseguinte, uma atuação docente peculiar.

Para Bonetti (2006), a visão oficial nos documentos analisados mostra que a especificidade da docência na educação infantil é compreendida como uma adaptação do modelo da atuação no Ensino Fundamental em função da criança, de suas necessidades, de sua dependência em relação aos adultos. “Ao referir-se à função específica do professor de educação infantil, trata-a como uma tarefa a ser desenvolvida a partir das necessidades de atenção da criança” (BONETTI, 2006, p. 12). Há um distanciamento da concepção que os profissionais da área vêm defendendo, tanto de criança e quanto de infância: “a minimização da função educar e cuidar de forma indissociável pode ser lida como maximização de um projeto que não tem a criança como um sujeito, indicando a possibilidade de tratamento das crianças apenas como objeto de cuidado do adulto” (BONETTI, 2006, p. 13).

Kiehn (2009) analisou o currículo para o curso de pedagogia e suas possíveis implicações educativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores para atuar junto às crianças de zero a seis anos de idade. A autora parte do pressuposto que a análise da matriz curricular, nos cursos de Pedagogia, permite a identificação das especificidades que diferenciam a formação para professores de educação infantil dos demais cursos. O estudo buscou conhecer os fundamentos balizadores dos cursos de Pedagogia para a formação de professores de educação infantil no país, desenvolvendo análise de conteúdo das disciplinas

que apresentaram a proposta de formação para a educação infantil. Os currículos nos quais foi mencionada a formação do professor para a educação infantil foram analisados quanto ao número de oferta de disciplinas que tratavam da educação infantil, observando a carga horária e a ementa proposta. A autora considera que, apesar da presença de propostas de formação de professores para a educação infantil nos cursos analisados, ainda há a necessidade de consolidação de uma proposta que vise a formação baseada nos fundamentos das especificidades da educação infantil, “tomando como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais” (KIEHN, 2009, p. 12). A autora ainda ressalta a necessidade de se promover maiores estudos sobre essa temática com a finalidade de promover espaços de articulação e compreensão da ação do pedagogo na educação infantil.

Drumond (2015) apresenta um estudo que investigou a formação de professores(as) de educação infantil no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Teve como objetivo: analisar uma experiência de estágio em creches e pré-escolas, com uma turma de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia. O estudo elegeu o estágio como campo de pesquisa e, evidenciou a centralidade deste na formação de professores(as), elencando-o como espaço de produção de saberes sobre as crianças na educação infantil. Segundo a autora, a docência na primeira etapa da Educação Básica é um campo em construção, com características específicas e, configura-se como diferente do modelo de professor(a) da escola, pois, tem no binômio educação e cuidado a base da sua especificidade. O (A) professor(a) da educação infantil não é um professor(a) de disciplina escolar, é outra forma de ser professor. É um professor que reconhece as características de criança, de infância e de educação infantil. Ainda de acordo com a autora, a singularidade da docência com crianças, nesta etapa educativa, demanda o conhecimento de uma pedagogia que forme professores(as) para atuar com crianças desde os primeiros anos de vida, que considere os conhecimentos próprios dessa etapa educacional. O estudo desenvolvido por Drumond (2015) teve como foco a análise do estágio que, segundo a autora, representa um momento privilegiado na formação inicial dos docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o (a) estudante busca, a partir do contato com as instituições de educação infantil, entender aquele contexto. Por fim, a pesquisa destaca a importância dos cursos de Pedagogia de reavaliarem suas propostas pedagógicas em seus projetos pedagógicos curriculares, com a finalidade de construir percursos formativos

diferenciados. Com foco na formação de professores de crianças de 0 a 10 anos, considerando as especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a leitura dos trabalhos apresentados no GT 07, portanto, percebemos alguns pontos em comum nos textos citados. Primeiramente, referente ao estágio: este é considerado um aspecto importante na formação de professores, destacando-se como o principal momento de formação para a educação infantil nos cursos de Pedagogia. Segundo, os discursos das discentes dos cursos pesquisados, por vezes, apresentaram as dificuldades de se desvincular da relação dicotômica entre teoria e prática. De modo geral, os estudos também ressaltam a necessidade de investimentos públicos, tanto relacionados às políticas de atendimento na educação infantil, quanto às políticas de formação inicial e continuada dos professores que nela trabalham. Para a análise dos artigos apresentados no GT 08 foram encontrados o total de duzentos e quarenta e três (243) pesquisas. Após o refinamento da busca, com a leitura de resumos e introdução, identificamos três (03) artigos apresentados na modalidade comunicação oral sobre a formação inicial de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia. Apresentamos a seguir, no Quadro 5, os estudos selecionados no GT 08.

Quadro 5: Estudos selecionados GT 08 Formação de Professores

Nº	REUNIÃO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
1	29ª reunião – 2006	Margarida Montejano Silva e Mara Regina Lemes Sordi	Unicamp	A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia
2	35ª reunião – 2012	Maria Eugenia Carvalho de La Roca	UERJ-FFP	A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras
3	37ª reunião – 2015	Maria do Socorro Castro Hage e Marina Graziela Feldmann	UEPA/PUC-SP	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na busca realizada no site www.anped.org.br

Silva e Sordi (2006) investigaram o espaço e o tempo da formação dos professores pela análise da Organização do Trabalho Pedagógico dos Cursos de Pedagogia. A pesquisa foi realizada em três diferentes instituições de ensino superior, sendo uma IES Pública, uma privada e uma confessional. Os critérios que definiram a escolha foram: Similaridade (Cursos de Formação de Professores da região de Campinas); Aproximação (quantidade de tempo que forma professores - maior ou equivalente a 20 anos); Diferença (tipo de organização jurídico-institucional). Para Silva e Sordi (2006), os Cursos de Pedagogia analisados apresentam poucas propostas com disciplinas para a educação infantil, contudo, há também propostas de desenvolvimento da compreensão e da possibilidade do debate, da reflexão coletiva sobre a prática educacional na educação infantil.

Outro estudo apresentado sobre a formação de professores para a educação infantil foi desenvolvido por La Roca (2012), intitulado *A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras*. Neste trabalho a autora estabelece uma reflexão sobre as mudanças na sociedade atual, as grandes e frequentes alterações nas tecnologias, nos meios de comunicação e, por sua vez, na cultura dos sujeitos. A realidade de rápidas e intensas mudanças leva à necessidade de transformações nas concepções de formação, tanto das crianças, quanto à formação para professores da educação infantil. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com professoras com mais de cinco (5) anos de trabalho na educação infantil. A ideia foi identificar qual a percepção das egressas do curso de Pedagogia, quanto as contribuições desse curso com o exercício da sua profissão. Nos dados coletados nas falas das professoras foi possível encontrar indícios do reconhecimento dessas, sobre a importância da formação oferecida no curso de Pedagogia. Reconhecem ainda que essa formação se dá no percurso de suas práticas educativas na educação infantil, entre avanços conquistados e desafios enfrentados.

Hage e Feldmann (2015) desenvolveram um estudo no qual é apresentada a história e a memória docente na Amazônia paraense. A pesquisa teve por objetivo verificar em que medida a formação propiciada aos professores da educação infantil no Estado do Pará (PA) tem subsidiado as suas ações pedagógicas em sala de aula. Um dos desafios da formação de professores, segundo as autoras, é identificar quais as dificuldades que estes professores enfrentam para desenvolver sua ação docente neste nível de ensino, uma vez que, a falta de estrutura física, recursos didáticos e pedagógicos são ainda os maiores problemas enfrentados por esses professores na região. A educação infantil nos Municípios de Igarapé-Açu, município em que a pesquisa foi realizada, era ofertada de forma inadequada em turmas multisseriadas, o que retrata a realidade das escolas da cidade em questão. As autoras ressaltam ainda que não há

condições estruturais e humanas para o funcionamento do centro de ensino, tais como: espaço físico, materiais didáticos e profissionais com qualificação adequada para o atendimento das crianças na educação infantil deste município. As crianças que frequentam as instituições pertencem a famílias pobres e há pouco recurso dispendido para a oferta de vagas na educação infantil naquele local. A pesquisa analisou entrevistas feitas com professoras em seis (6) escolas localizadas no meio rural do referido Município, com a finalidade de registrar memórias e histórias docentes. As entrevistas foram realizadas com professores em exercício e que estão em processo de formação nos cursos de Pedagogia.

Hage e Feldmann (2015), também identificaram que boa parte das professoras entrevistadas buscou formação para a docência depois de serem contratadas na função de professoras. No texto é possível perceber a precariedade da oferta da educação infantil no município, como também é visível o esforço das professoras na busca de melhores condições para aquelas crianças. As entrevistas indicam que há uma conscientização por parte dos professores sobre a importância dos estudos e da formação em nível superior para o exercício da profissão na educação infantil. Os (As) docentes reconhecem a necessidade da formação em nível superior como a adequada para o trabalho com as crianças.

Quadro 6- Quantitativo de trabalhos selecionados nos GT 07 e GT 08

Grupo de Trabalho da Anped	Total de trabalhos apresentados 2006 a 2015	Total de trabalhos selecionados	Percentual
GT- 07	187	03	3,21%
GT-08	243	03	1,65%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

Retomando a discussão, em um contexto que considere ambos os Grupos de Trabalho (GT 07 e GT 08), podemos ressaltar que o GT 07 apresentou três (03) estudos, correspondendo a 3,21% do total de cento e oitenta e sete (187) trabalhos publicados no GT 07. Em relação ao GT 08, também foram apresentados três (03) estudos, que correspondem a 1,65% do total de 243 trabalhos publicados no GT 08.

Identificamos uma discussão comum nos trabalhos que tratam da formação de professores para a educação infantil apresentados nos dois Grupos de Trabalho analisados: em todos os estudos realizados há uma crítica sobre a concepção de formação fragmentada e aligeirada de professores e a valorização da formação continuada dos professores. Nos estudos fica evidente que a luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação infantil como

professores somente poderá ser considerada uma conquista, caso seja levado em conta o que caracteriza a sua especificidade (ação docente que compreenda a relação intrínseca entre o cuidar e o educar). Quanto aos trabalhos apresentados no GT 08, os textos evidenciam o reconhecimento da importância da formação dos profissionais da educação infantil em nível superior por meio dos cursos de Pedagogia.

Podemos afirmar que as pesquisas destacam a formação de professores como um desafio o qual tem relação com o futuro da Educação Básica. O que leva à necessidade da ampliação de ações das políticas formativas, para que os professores tenham condições de assumir efetivamente o caráter pedagógico da educação infantil. O profissional docente deve ser compreendido e reconhecido como mediador que pode favorecer tanto a aquisição e quanto a ampliação de saberes nas diferentes manifestações culturais (BARBOSA, 2010). Compreendemos que há um esforço por parte dos pesquisadores, professores e estudiosos do tema *formação de professores* em empreender ações que favoreçam situações de debates e reflexões sobre as singularidades da formação dos professores para a educação infantil. Segundo Martins (2007), a formação do pedagogo e a educação infantil devem ser compreendidas em sua realidade material, em condições complexas e dinâmicas e tais requisitos devem estar associados às condições de trabalho e remuneração digna.

Uma análise sistemática desses estudos nos permitiu perceber que a concepção de educação infantil tem sido tratada no âmbito das pesquisas sobre formação para o exercício da docência na educação infantil, pois se verifica uma constante preocupação em detectar as dificuldades da prática docente, no que se refere ao atendimento às crianças desde o nascimento.

As pesquisas destacam a necessidade de incorporar na formação (inicial e continuada), conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados à especificidade do trabalho na educação infantil, traduzidas em ações pedagógicas as quais levem em consideração a atuação e mediação do professor(a) “incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros” (BRASIL, 1994, p. 17). Um profissional qualificado com a compreensão da função educativa de educar e cuidar, de forma indissociável, priorizando o processo de aprendizagens que promovam o desenvolvimento integral da criança conforme expressa as DCNEI/2009. De uma forma geral, os trabalhos sugerem que há a necessidade de alargamento de estudos e reflexões acerca da educação infantil nos cursos de Pedagogia. Todos reconhecem que é essencial uma formação que compreenda as especificidades da infância, o trabalho pedagógico com os vários campos de conhecimento e as diferentes linguagens, bem como a exploração de espaços, objetos, relações, etc., favorecendo um olhar atento e sensível com a criança, suas condições de vida, suas necessidades e seus interesses.

CAPÍTULO II

OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O curso de Pedagogia se constitui como um dos lócus de formação de professores para atuar na educação infantil. Em seu percurso histórico observamos que vem sendo implementada em sua estrutura curricular questões referentes à educação da criança de zero a seis anos de idade e às modalidades educacionais de atendimento dessa etapa – jardins de infância, pré-escola e a educação infantil.

Em um primeiro momento analisamos a relevância da formação de professores para a educação infantil e os impactos na atuação docente, visando refletir sobre o profissional que precisamos para essa etapa educativa, bem como quais alternativas de políticas públicas vêm sendo formuladas para subsidiar tal formação. Em um segundo momento, destacamos a constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil, e em Goiás, a fim de demarcar os impasses e desafios na constituição deste como campo de formação inicial de professores para a educação infantil. Por fim, apresentamos a distribuição dos cursos superiores no Brasil com destaque para os cursos de Pedagogia no Estado de Goiás.

2.1 A formação dos professores para a Educação Infantil: elementos para o trabalho docente

As determinações na LDB 9.394/1996 alteraram a estrutura da educação, pois, a partir dessa Lei, considerou-se que a educação infantil é a primeira etapa do sistema educativo brasileiro. Assim, desde então, a exigência de formação de professores para a atuação na educação infantil deve ocorrer nos cursos de Pedagogia, admitindo-se a formação em nível médio na modalidade Normal. Em de 15 de maio de 2006, foram aprovadas as DCNP–Resolução CNE/CP nº. 1/2006 – (DCNP).

A estrutura curricular proposta nas diretrizes é definida segundo princípios da docência, tendo como base para a formação o campo da educação compreendida em espaços escolares e não escolares, bem como a gestão democrática, o planejamento e avaliação dos processos educativos, o reconhecimento das múltiplas linguagens que favoreça a aprendizagem. E, ainda, que considere as práticas educativas nas dimensões do uso de questões ética, estética, lúdica associando o saber acadêmico e a prática educativa; e que entenda o ato de planejar, executar e avaliar as experiências, considerando o contexto histórico e a realidade brasileira. Desta

maneira, entende-se um profissional com: domínio no campo da Didática e das teorias metodológicas do processo de ensinar; conhecimento das diversas linguagens e campos do conhecimento; estudos das relações de trabalho, cultura, cidadania, responsabilidade social e ambiental e das problemáticas contemporâneas; e compreensão da legislação da educação e organização da educação nacional (AGUIAR, 2006).

Deparamo-nos aqui com uma proposta de formação que considera a ação do professor como atividade profissional a qual exige formação e compreensão do ato de planejar, executar e avaliar com fundamentação teórica. Ademais, o curso deve possibilitar construir perspectivas de intervenção e mediação pedagógica com sensibilidade e a sutileza de quem reconhece, respeita e valoriza a experiência sociocultural de cada criança. Tais características determinam que o professor tenha uma compreensão das particularidades da educação de crianças, com especial atenção às especificidades da ação pedagógica nas diferentes idades (BARBOSA, 2010). Para que os professores da educação infantil tenham condições de efetivamente desempenhar o exercício da docência com crianças do nascimento até os seis anos de idade, faz-se necessária uma formação inicial adequada. Como elucida as DCNP- Pedagogia de 2006:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, *pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética* (BRASIL/DCNP 2006, ART. 3º grifos nosso).

As proposições expressas nas DCNP/2006 concebem o professor como um profissional da educação que assume uma posição diferenciada diante das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem; e “como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento sistemático em níveis científico e cotidiano, de princípios e hábitos para com o sujeito” (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011, p. 135).

Podemos estabelecer relação com os princípios apresentados nas DCNP/2006 com as DCNEI, pois ambas indicam que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – *Éticos*: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – *Políticos*: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – *Estéticos*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL/DCNP 2009, Art. 6º grifos nosso).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº5/2009 apresenta fundamentos e princípios que concebem a criança como sujeito histórico e de direitos. O documento aponta ainda que as

instituições de Educação Infantil, em sua efetivação de propostas pedagógicas, devem reconhecer a criança conforme expresso no Artigo 7º: “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL, CNE/CEB 2009). Essa determinação indica o compromisso dos professores da Educação Infantil com o bem-estar das crianças. Dessa forma, como expresso na resolução, os profissionais atuantes nesta etapa educativa devem estar aptos a proteger e garantir que as crianças sejam respeitadas e reconhecidas como sujeitos ativos e de direitos: “a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” (BRASIL, CNE/CEB, Art. 8º § 1, 2009). Para garantia da ação pedagógica, que ofereça condições das crianças usufruírem seus direitos civis, humanos, políticos e sociais.

No que se refere à formação dos professores e sua qualificação para o trabalho docente em diferentes idades e contextos, a Resolução CNE/CP nº2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCN) (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apresenta:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: e) *conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial* (BRASIL/DCN 2015, Art.12, grifos nosso).

Para Campos (2002), refletir sobre a formação de professores é também conhecer as condições e as intenções da formação desses profissionais, o foco na ideia de que a profissionalização docente é a principal estratégia para o enfrentamento dos dilemas da atualidade, mais precisamente o dilema da produção para o desenvolvimento econômico. Neste sentido, o trabalho pedagógico em instituições de atendimento às crianças, requer um profissional com formação teórica sólida em nível superior, formação essa que possibilitará a compreensão da multiplicidade de experiências, aspectos e conhecimentos exigidos.

Um ponto de destaque apresentado por Barbosa (2008) é que na efetivação das especificidades da ação pedagógica na educação infantil é simplório relacionar a qualidade da educação apenas ao papel e ao trabalho do professor. Ao contrário, é preciso considerar as

condições de trabalho, recursos didático-pedagógicos, estrutura física, quantidade de profissionais por criança, remuneração digna e formação adequada dos profissionais da educação, dentre outras dimensões externas e internas do processo educativo (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008). Sendo assim, compreendemos que nosso momento é de luta pela garantia de políticas públicas que legitimem a educação infantil de qualidade para todas as crianças.

De acordo com a Resolução CNE/CEB N°4/2010, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB), fica determinado que o atendimento das crianças perpassa pela indissociabilidade entre cuidar e educar. A função atribuída para as instituições educativas tem, portanto, uma “concepção norteadora do projeto político-pedagógico” (BRASIL/DCEB, 2010). A dialeticidade entre o cuidar e educar tem sido discutida e reafirmada por várias pesquisas, entre elas Barbosa, Alves e Martins (2011, p.136), que demarcam como posição que se deve:

Assegurar a indissociabilidade entre cuidado e educação, expressando essa articulação orgânica nos vários momentos interativos, cujo planejamento constante e flexível pode assegurar aos diferentes atos de formação e cuidados físicos, afetivo e psíquico um sentido pedagógico, isto é um ato intencional de mediação sócio cultural por parte do professor. É fundamental que o professor considere, em sua atuação e mediação, as capacidades e necessidades da turma, como um todo, e as de cada criança, em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos desafios para obter maior clareza conceitual sobre a indissociabilidade entre o cuidar e educar é apreender seu significado e os múltiplos determinantes existentes na relação destas dimensões. De acordo com Vasconcelos, Aquino e Lobo (2003, p. 249) é necessário superar a ideia que separa e hierarquiza a cognição, emoção e aspecto físico, compreendendo-se que:

[...] as atividades de cuidado (alimentação, higiene e repouso) são elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, não apenas no sentido orgânico, fisiológico, mas sendo, inclusive ‘conteúdos’ para a própria cognição, constituindo-se também em ferramentas para e no processo de subjetivação. [...]. Assim sendo, as ações de cuidado, na creche, devem integrar as ações educativas, como, por exemplo, orientar a criança em função do conhecimento de si (seu próprio corpo e sua saúde) é o primeiro passo para iniciá-la no conhecimento do mundo.

Ao aprofundar a análise sobre o cuidar e o educar, consideramos a relação intrínseca entre eles, constituída também de uma dimensão ética e política que deve valorizar a participação e a escuta das crianças, com compromisso nos valores culturais e sociais.

Destacamos ainda, a nossa preocupação com a caracterização da identidade do trabalho docente em creche e pré-escola sob um *slogan* do cuidar e educar, que atribui um significado à especificidade da educação infantil como modismo, esvaziado da compreensão das peculiaridades que de fato demandam a ação docente nesta etapa educativa. Assim, como demarca Moysés Kuhlmann Jr. (2005, p. 60):

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende.

O entendimento crítico e dialético da relação entre cuidar e educar expressa a preocupação em propor ações e situações intencionais que considerem as crianças, a escuta específica de suas necessidades reais, em que seus interesses e motivações sejam pontos de partida nos planejamentos e nas ações pedagógicas. Assim, assegura-se que o processo de ensino e aprendizagem, como propõe Lev Vygotsky (1996; 2003), poderá adiantar-se ao nível de desenvolvimento da criança, considerando o que ela já domina e realiza de maneira autônoma, para propiciar a formação de novas funções psíquicas, conhecimentos e habilidades.

Reconhecer a não dicotomização entre o cuidar e o educar no trabalho pedagógico requer também o entendimento de que as crianças são capazes de aprender, interagir e intervir nas relações e no mundo. E, portanto, o processo educativo demanda a atuação de pessoas qualificadas com formação específica para ensiná-las.

A explicitação do binômio cuidar-educar, porém, não abarca a complexidade da identidade da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, que simultaneamente integra um sistema de ensino e exige a sua diferenciação das demais instituições que o integram. Autores como Barbosa, Alves e Martins (2011, p.136) propõem como princípio na educação infantil: “ a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, uma vez que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, está com ela em diferentes momentos”.

Diante das incoerências da sociedade atual, faz-se necessária a construção de uma educação *omnilateral*¹² desde a educação infantil, instituída num processo de centralização da

¹² “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 89).

formação humana, que promova liberdade, criticidade, ética e autonomia. A formação de professores deve ser compreendida e construída em uma lógica que promova a participação crítica dos sujeitos no mundo, incluindo a cultura, as artes e as ciências. Defendemos o estudo e a investigação por meio de um pensamento dialético para uma atuação profissional ética e transformadora do real. Posto isso, é preciso refletir sobre o real sentido da concepção de formação de professores, sobretudo, em Pedagogia. Na particularidade do trabalho com crianças também é preciso propor a superação da ideia de que não há possibilidade de mudança, porque o desejo de uma sociedade ideal não se institui no vazio nem de forma linear; pelo contrário, está na compreensão do real, do vivido, da busca por compreender as crianças em suas especificidades. “O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um “tipo novo” de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social” (CAMPOS, 2002, p. 59).

Compreendemos, portanto, que a educação infantil é *locus* e processo privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, definindo sua personalidade e se apropriando de conhecimentos, afetos, habilidades e valores coletivamente produzidos por sua cultura e por aquelas pessoas com as quais interage. Somos a favor de uma educação a qual favoreça a humanização do sujeito, peculiar à existência humana, aqui entendida como inserção ativa no mundo e na sociedade.

Essa concepção de educação infantil dialética requer, necessariamente, a definição do professor como uma pessoa que “ocupa posição diferenciada diante da criança no processo de aprendizagem” (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011, p. 135). Ainda segundo as autoras, o professor compartilha com a criança o protagonismo no processo educativo, não meramente como observador e/ou dinamizador, nem como um detentor exclusivo do saber que dirige todas as ações de maneira centralizada.

Em oposição às formas autoritárias de trabalho docente, assumimos a perspectiva sócio-histórico-dialética¹³, apoiando o processo de educação “trilateralmente ativo: é ativo O aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (VYGOTSKY, 2004, p. 73). No que diz respeito à compreensão das mediações existentes entre a criança e o mundo, consideramos que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 2003, p. 40). Desse modo, o professor de educação infantil cria situações

¹³ “A concepção teórico-metodológica da Psicologia sócio-histórico-dialética permite a construção de um conhecimento sobre as condições de formação do ser humano no processo educativo e do papel que tem o/a professor/a nesse processo” (SILVEIRA, 2015, p. 227).

intencionais, conduz ações, observa, orienta, intervém, corrige e contrapõe (quando necessário), organiza o ambiente, propõe desafios e ensina, de maneira adequada às crianças, individual e coletivamente, compreendendo os interesses, as características e necessidades infantis que devem ser atendidas para assegurar-lhes aprendizagem e desenvolvimento integral.

A busca por compreender as crianças de maneira concreta, leva-nos a considerá-la como um sujeito com diferentes vivências e condições (sejam elas sociais, culturais, históricas e políticas). Estudos, como o de Barbosa (1997), indicam que existem maneiras peculiares da criança aprender e se desenvolver em diferentes idades, configurando formas distintas de interação e inserção nos meios e grupos sociais em que vive. Reconhecemos como atividades fundamentais, jogos, brincadeiras, contação de histórias, rodas de conversa, a expressão, o afeto, a fantasia, a imaginação, a linguagem verbal e não verbal, dentre outros. Tais atividades do professor demandam projetos que promovam a ação articuladora de contextos educativos, fundamentais para as relações que a criança estabelece com o meio natural e social. É por meio destas múltiplas interações entre os sujeitos, crianças e adultos, que nos tornamos ativos socialmente. Nas interações, em diversos ambientes, situações e instituições (família, escola, etc.) os sujeitos escrevem sua própria história e podem ser capazes de promover sua transformação, bem como a transformação do meio (CAMPOS, 2008).

A definição do perfil dos professores que atenda às especificidades do trabalho com crianças na educação infantil perpassa ainda por questões que estão ligadas aos diferentes paradigmas educacionais. Estes interferem diretamente nas teorias e tendências pedagógicas de educação que, conseqüentemente, demarcam as concepções do trabalho docente, e do próprio professor, sejam as formas de ensino, ou a relação com a criança, ou no processo ensino aprendizagem. Para Barbosa (1997), os paradigmas coexistem no sistema educativo e, compreendê-los em suas diversas manifestações sociais, políticas e culturais, exige reconhecê-los nos projetos das instituições, no exercício profissional de seus professores e na concretude das relações pedagógicas.

Para Campos (1999, p. 128), “uma forma de abordar o processo educativo que responde melhor à necessidade de considerar a criança de forma integrada e sem privilegiar um aspecto de seu desenvolvimento em detrimento de outros”, entendendo suas infâncias, suas culturas, seus interesses, suas linguagens. Acreditamos, portanto, em uma formação inicial em cursos de Pedagogia de nível superior e na formação continuada que contribua com apreensões dos diferentes significados de infância, de criança, assim como da forma particular de articulação de cada elemento que define as singularidades da ação docente.

Dessa forma, o curso de Pedagogia se constituiu em *locus* de formação indispensável para ser professor(a) de educação infantil. A luta histórica, com pesquisas, estudos, reflexões, debates e embates definiram uma concepção de formação que visa a compreensão da realidade vivida. Tal formação deve munir o sujeito para a ação e proposição de mudança social que possam buscar a melhoria da qualidade de vida para todos os cidadãos, no intuito de reduzir as desigualdades.

Assim, abordaremos a seguir os aspectos históricos que contribuíram na constituição do campo do curso de Pedagogia no Brasil e em Goiás.

2.1 O curso de Pedagogia: impasses e desafios na constituição do campo de formação inicial de professores para a educação infantil

A formação de professores é um tema recorrente no campo de pesquisa educacional. Ao considerarmos as transformações da sociedade a formação docente, a formação de professores se torna uma temática que apresenta questões com diferentes interesses. De acordo com Barbosa (2013) as disputas para consolidação das políticas formativas dos professores não se estruturam de forma isolada, a formação de professores esteve e está ligada a outros campos das políticas sociais. Para Freitas (2002), esses movimentos sociais interferiram na construção de políticas públicas para oferta da educação institucionalizada para todas as crianças e, por conseguinte, na consolidação da formação de professores para atendimento na educação infantil. A formação em licenciatura nos cursos de Pedagogia foi destaque nestas discussões, as quais suscitaram muitos estudos e debates, especialmente nos documentos da ANFOPE (ANFOPE, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008). Além disso, outras pesquisas importantes, que foram foco de nosso estudo no campo da formação de professores, contribuíram para a compreensão do percurso das discussões acerca da formação desses profissionais no Brasil como: Aguiar (2006); Barbosa (2013, 2015); Brzezinski (2007, 2008, 2013 e 2014); Curado (2002, 2015); Alves (2002, 2007); Freitas (2007, 2012; 2014); Martins (2007) e Oliveira (2007), Silveira (2015) essas autoras apontam sobre a necessidade da consolidação de políticas públicas para formação inicial e continuada dos professores no Brasil.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹⁴.

¹⁴A Universidade Federal do Rio de Janeiro passou por várias reformas universitárias e com essas reformas, foi renomeada ao longo de sua história. “Criada em 1920 com a denominação de Universidade do Rio de Janeiro reunia as faculdades isoladas que existiam na cidade naquela época. Em 1937 renomeada para Universidade do

A criação da Universidade do Brasil adveio do Decreto nº 1.190/39, no qual continha informações para subsidiar a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Brzezinski (2007) afirmou que o primeiro curso de Pedagogia apresentava duas propostas de formação: a primeira, a formação em Técnico em Educação e, para tanto, estudavam-se as especificidades do bacharelado (3 anos) com base no estudo das ciências e das humanidades; e a segunda, que era a opção de se dedicar mais um ano com estudos em “Didática da Pedagogia” para se tornar pedagogo professor, neste caso, com concepções para formação profissional e técnica (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

Entre as interrogações a respeito da identidade do curso de Pedagogia, tornou-se cada vez mais nítida a ideia que refletia os impasses da pedagogia enquanto campo do conhecimento. De acordo com pesquisas realizadas por Brzezinski (1999), o curso de graduação em Pedagogia compunha a seção especial denominada por didática, a seção especial na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, formava, nessa época, bacharéis e licenciados. A esse respeito Silva (2006, p.12) descreveu:

Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para as várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os cursos básicos dos cursos oferecidos (...) O curso de Pedagogia foi o único curso da “seção” especial.

Desta forma, no quarto ano de graduação em Pedagogia, os estudantes poderiam cursar na seção especial o curso de Didática. O esquema 3 + 1, como assim ficou conhecido, determinava que aqueles que concluíam três anos em estudos eram reconhecidos como bacharéis em Pedagogia e seriam os “técnicos em educação” e estariam aptos para atuar em cargos administrativos. Para formação em licenciatura, os alunos deveriam dedicar mais um ano de estudos no curso de Didática, ofertado na seção especial do curso de Pedagogia. Após concluir quatro anos de estudos, os profissionais estariam habilitados ao magistério no ensino secundário normal. A separação entre bacharéis e licenciados na formação em Pedagogia refletiu, naquele momento, a dicotomia da identidade do pedagogo, tal como apresenta Brzezinski (2011, p. 124):

A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos

Brasil, as alterações nesta instituição compunham um projeto maior, a ideia era que a Universidade do Brasil seria um modelo para padronizar o ensino superior no país. As reformas universitárias ocorridas na década de 1960 estabeleceram sua última denominação, Universidade Federal do Rio de Janeiro” (CUNHA 2000, p.154).

epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática quotidiana quando do exercício da profissão.

A proposta de separação entre a formação em bacharelado ou licenciatura em Pedagogia, permite-nos entender tanto a segmentação das finalidades de se desenvolver pesquisa quanto a ruptura na produção do conhecimento. Ou seja, fica subentendido que para ser bacharel em Pedagogia não seria necessária a formação para o exercício de atividades educativas. Para a atuação no magistério seriam exigidos maiores estudos, o que evidencia que a formação para o trabalho docente estabelecia um aprofundamento nas questões específicas relacionadas ao processo de ensinar e aprender. A organização dos cursos de Pedagogia permaneceu no Brasil com o esquema 3 + 1 (SAVIANI, 2009).

Importa destacar que na década de 1960 várias mudanças foram impostas, sobretudo, devido a contextos políticos econômicos relacionados com a ditadura militar, instaurada com o Golpe militar de 1964. Isso levou a várias reformas sociais, inclusive reformas educacionais que provocaram alterações na formação e no campo de atuação dos professores¹⁵.

O curso de Pedagogia passou por alterações com o Parecer CFE N° 251/62 (BRASIL, 1962) que estabeleceu o currículo mínimo e a duração da graduação em Pedagogia para quatro anos, uma das determinações do Parecer CFE N° 251/62 (BRASIL, 1962) que eliminou a possibilidade de formação no esquema 3 + 1. Desta forma, os estudantes de Pedagogia não poderiam mais concluir os estudos em bacharelado com três anos e depois cursar mais um ano do curso de Didática para a habilitação em licenciatura. Todos deveriam cursar os quatro anos e optar pela formação em bacharelado ou licenciatura. Portanto, a estrutura curricular consistia em uma formação dos três primeiros anos em um currículo comum e no quarto e último ano a formação diversificada, período em que os estudantes poderiam optar por aprofundar os estudos para o bacharelado ou a licenciatura. A respeito dessa discussão, Silva (2006, p. 16 e 17) descreveu as disciplinas que compunham cada uma das opções de formação ofertadas no quarto ano de Pedagogia:

Pedagogia com formação diversificada para habilitação em bacharelado se compunha das seguintes matérias: Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem e Elementos de administração escolar [...]. O currículo do último ano de Pedagogia com

¹⁵ Por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 4.024/61 (BRASIL, 1961), no Capítulo IV e artigo 52, apresentou a nomenclatura de “professor primário” para definir o profissional que na atualidade é denominado de professor dos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano). No artigo 53, da referida Lei, a formação de professores para o ensino primário era realizada em escola normal de grau ginasial (BRASIL, 1961).

formação diversificada para habilitação em licenciatura exigia-se as disciplinas de Didática e Prática de ensino.

Em 1968 com a Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) da Reforma Universitária no Brasil reestruturou o ensino superior, dentre as medidas indicadas houve a substituição da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* pela *Faculdade de Educação e Institutos de Conteúdo Específicos*. No que diz respeito à formação de professores, a Reforma determinou que o curso de Pedagogia seria para aqueles que deveriam atuar no ensino de segundo grau no curso normal e para a formação de especialistas da educação. Não há nenhuma regulamentação nessa lei que determine a formação dos professores que atuariam na Educação primária, permanecendo, desta forma, a exigência apenas de formação no nível secundário nas escolas normais (segundo grau) para exercerem a docência nas primeiras séries (SILVA, 2006).

A formação em nível superior permaneceu, com a finalidade de habilitar os professores para exercer a docência nos cursos normais de nível secundário e a formação de especialistas como administração, supervisão e orientação educacional. Neste período, o governo determinou, por meio da Lei nº. 5.540/68, que as universidades deveriam adequar-se de acordo com as propostas de formação e as exigências da sociedade em desenvolvimento econômico.

Em 1969, o Parecer 252/69 e a Resolução 2/1969, regulamentam o artigo 30 da Lei 5.540/1968, que redefinem a estrutura curricular do Curso de Pedagogia que reassume o antigo esquema 3 + 1. O que resulta, novamente, numa divisão na qual o último ano do curso era dedicado a estudar para o bacharelado as disciplinas relativas aos fundamentos da educação, e, para a licenciatura, as disciplinas das habilitações específicas (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 1999; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; MARTINS, 2007). O curso de Pedagogia na década de 1960 era organizado de forma a oferecer formação de dois tipos diferentes de profissionais. Com os mesmos moldes da antiga estrutura curricular os estudantes fariam os três primeiros anos do curso com disciplinas comuns e no quarto e último ano em uma das opções. Ofertava-se, uma formação generalista, sugerindo que aqueles formados para o bacharelado seriam *capazes*¹⁶ de pensar a Educação e na outra opção a formação tecnicista, daqueles com a formação que seriam capazes de exercer o trabalho de professor.

Para Martins (2007, p.96), “Os professores, nesse caso, seriam aqueles que dominam as técnicas para o saber ensinar, e os especialistas aqueles que dizem aos professores o que fazer e como fazer”. Neste ínterim, é válido destacar que os grupos ligados ao regime instalado com

¹⁶ A palavra capaz refere-se àqueles que possuiriam a formação adequada para desempenhar determinada função, aqueles que seriam capazes de realizar algo, com saberes apropriados para realizar atividades específicas. No caso da formação em bacharelado ou em licenciatura, o indivíduo com determinada formação tornava-se um titular de direito ao cargo de pesquisador da Educação ou ao cargo de professor, respectivamente.

o golpe militar de 1964 associou a Educação escolar aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização do país. Para Alves (2007), durante os governos militares, o modelo desenvolvimentista na economia levou a priorizar a finalidade da escola à condição de treinamento e especialização da mão-de-obra requisitada pelo capitalismo industrial para Alves, (2007, p.102). “A preocupação e os investimentos no setor educacional alicerçaram-se na teoria do capital humano e na exacerbação da técnica, dando origem ao que ficou conhecido como tecnicismo”.

Nessa perspectiva, representada pela teoria do capital humano, a educação propicia maior produção e maiores investimentos, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital, e não do desenvolvimento humano e social. Esta concepção acaba por atestar a incompetência da educação escolar como um dos principais motivos da permanência das desigualdades socioeconômicas Marquez (2006, 2016). Tal posição justifica a Reforma do sistema educativo como condição responsável por qualificar pessoas e promover condições de inserir o país ao mercado competitivo (ALVES, 2007).

As determinações do Parecer CFE Nº 252/69 (BRASIL, 1969) propunham uma formação técnica e profissionalizante, pautada em uma alternativa de desenvolvimento de mão de obra especificada. O discurso desenvolvimentista do Estado e a sua relação com a Educação indicavam a concepção de formação para qualificação de pessoas que atenderiam ao desenvolvimento econômico. Por conseguinte, para atender as demandas das mudanças políticas e econômicas as reformas educacionais implantadas na década de 1970 redefiniram os níveis da educação nacional em 1º e 2º graus. Desta forma, houve a substituição da Escola Normal, destinada à formação de professores, para a nova denominação “Habilitação Magistério”; habilitação essa que compunha o grupo de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) reforçou a ideia de que o sistema educativo deveria contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país.

Ainda na década de 1970 foram apresentadas, por Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação (CFE), várias orientações que regulamentariam a formação de professores no país, essas orientações ficaram conhecidas como “pacote pedagógico”. Esse pacote era composto por Indicações nº. 67/68/1975, nº. 70/71/1976 e nº. 69/1976, sendo que quatro destas indicações foram aprovadas no CFE e homologadas pelo MEC enquanto que a de nº. 69/1976, que versava sobre “Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior”, foi descartada pelo Ministro Eduardo Portella (BRZEZINSKI, 2007 p. 239). A indicação do CFE nº 22/73 justificou a iniciativa e traçou normas gerais que deveriam ser seguidas pelos cursos de licenciatura (SILVA, 2006). Sobre essas indicações, Martins (2007, p. 97) ressaltou que:

Na década de 1970, novas propostas de redefinição dos cursos Superiores de Formação do Magistério se delineiam pelas mãos de Valmir Chagas, que visavam ajustar as licenciaturas e o Curso de Pedagogia, às reformas do ensino de 1º e 2º graus, Lei nº. 5.692/71. As indicações desdobravam as antigas funções da pedagogia em diversas opções de cursos e/ ou habilitações, que constituiriam as licenciaturas das áreas pedagógicas.

As indicações no “pacote pedagógico” mostraram que as propostas estavam destinadas a estabelecer uma formação que habilitasse profissionais para o trabalho escolar burocrático, desprivilegiando a formação docente (AGUIAR, 2006). Ademais, como mostrou Brzezinski (2007, p. 239): “não fosse a resistência do instituinte – educadores mobilizados nacionalmente desde 1978 na UNICAMP/SP –, o pacote pedagógico teria se consolidado em “Sistema Chagas/CFE de Formação de Professores”.

A década de 1980 se destacou na história das políticas públicas brasileiras pelo grande descontentamento da população pela política de dificuldade salarial; pela restrição aos direitos civis e como tal situação levou a sociedade à luta pela democracia. As diversas manifestações¹⁷ realizadas por vários segmentos da população brasileira visaram alterar o sistema de eleição instituído pelos militares. De tal forma que a premissa do povo também votar para a escolha do presidente, tendo assim maior participação nas decisões políticas do país. No âmbito educacional, foram realizadas diferentes ações como fóruns, encontros e congressos acadêmicos a fim de impulsionar mudanças em prol da Educação brasileira. De acordo com Aguiar (2006), o I Seminário de Educação Brasileira¹⁸ foi um momento profícuo de reflexões dos currículos dos cursos de Pedagogia, que aconteceu com a finalidade de buscar alternativas para reestruturação do curso.

Brzezinski (2013) afirmou que a ascensão de espaços articulados composto por vários pesquisadores e educadores a favor da reformulação de projetos educacionais que, inclusive, contribuíram com a formulação e reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, passou por três importantes momentos. O primeiro, Comitê Nacional Pró-formação do Educador atuando nos anos de 1980 a 1983; depois, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador 1983 até 1990. No ano de 1990 foi o período em que se deu

¹⁷ Essas manifestações contaram com o apoio de várias instituições, entre elas, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), A União Nacional dos Estudantes (UNE), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e quase todos os setores da sociedade, de todas as classes sociais, participaram.

¹⁸ I Seminário de Educação Brasileira (1978) aconteceu na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, o qual se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais (AGUIAR, 2006, p. 823).

o início ao terceiro momento com a consolidação da ANFOPE, associação que até os dias atuais desempenha importante representatividade nas discussões sobre as políticas de formação de professores no Brasil (FREITAS, 2012; BRZEZINSKI, 2013).

Os impulsos iniciais dos movimentos a favor das políticas de formação de professores em nível superior no país retomaram as discussões sobre a concepção de formação nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, os quais foram propostos na década de 1970. O caráter tecnicista e pragmatista proposto nos Pareceres indicados para o curso de Pedagogia seguia contrário à ideia defendida por vários grupos de estudiosos da Educação. Neste contexto, na I Conferência Brasileira de Educação¹⁹, criou-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, que atuou em vários movimentos comprometidos com a reformulação dos cursos de formação dos professores em todo país, tal como relatou Freitas (1999, p. 19):

O movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.

O Comitê Pró-Formação de Educadores possuía a finalidade de articular entre professores e estudantes universitários, comitês regionais para fortalecimentos dos grupos já existentes integrando associações e entidades, essas ações marcaram um processo que influenciou a reformulação dos cursos de formação de professores em todo o Brasil. Os Comitês atuaram tanto no movimento dos educadores quanto acompanharam as atividades do MEC e da Secretaria de Educação Superior. O objetivo primordial destes movimentos foi à promoção de discussões para reestruturação do curso de Pedagogia, posteriormente essas discussões foram ampliadas para todas as licenciaturas, privilegiando reflexões sobre a formação docente em todas as áreas (FREITAS 2002; BRZEZINSKI, 2013).

É válido destacar que a primeira sede do Comitê de discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia foi em Goiânia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, criado com a finalidade de promover debates entre pesquisadores e professores dos cursos de graduação em licenciatura interessados na reformulação do Curso de Pedagogia (ANFOPE, 1992).

Essa escolha foi baseada nos avanços das discussões a respeito da identidade do pedagogo e de outras licenciaturas na UFG e Universidade Católica de Goiás (UCG)

¹⁹ A I Conferência Brasileira de Educação ocorreu em abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com a temática central *A política Educacional*.

(BRZEZINSKI, 1994). Os professores, sobretudo da Faculdade de Educação da UFG, realizaram várias reuniões para elaboração da proposta de reformulação do curso de Pedagogia (MARTINS, 2007; ZARANTIN, 2006).

Diante das efervescentes manifestações dos professores de todo o país, incluindo os docentes da Faculdade de Educação da UFG o MEC se viu obrigado a consultar os profissionais desta mesma instituição goiana. Assim, foram solicitadas propostas para a reformulação do curso de Pedagogia sucedidas dos grupos de discussão dentro da Universidade. É nesta conjuntura que a década de 1980 se destaca como período de vários movimentos a favor da formação dos professores no Brasil, em especial o curso de Pedagogia (ZARANTIN, 2006). Conforme Brzezinski (2008), as discussões realizadas nesta década possibilitaram a constituição de grupos nos Comitês que historicamente interferiram na implementação e consolidação de políticas públicas educacionais, especificamente, para formação de professores no Brasil. A ANFOPE, a ANPED, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) assumiram a defesa conjunta de um projeto de Educação que, desde então, tem como finalidade as relações entre cultura, sociedade e educação (FREITAS, 2002).

Desde a composição do Comitê Nacional Pró-formação do Educador houve um destaque para a necessidade de maiores articulações que visassem favorecer e contribuir com as políticas públicas de formação de professores. Decorrente desta demanda foi organizada a própria Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Comissão essa responsável pela mobilização nacional que promoveu debates sobre a reformulação do curso de Pedagogia no Brasil (FREITAS, 1999). No primeiro Encontro Nacional da CONARCFE foi elaborado um documento final²⁰ que apresentou algumas propostas, assim como nos mostra o documento final da Comissão:

D). Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.

J). Propõe-se que a forma de aprovação desses cursos e experiências não seja feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, e sim através de uma forma de credenciamento periódico, visando o estímulo a um processo de renovação permanente. Este credenciamento, no caso das universidades, será feito pelos respectivos Conselho de Ensino e Pesquisa e, no caso das IES isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação.

K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma

²⁰Documento Final do Encontro realizado em Belo Horizonte entre 21 e 25/11/83. Conhecido como "Documento de Belo Horizonte".

concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, Documento Final Comitê 1983, p. 04).

A proposta dos membros da CONARCFE, no primeiro encontro, foi defender a autonomia das IES para elaboração de currículos dos cursos, bem como a autonomia para decidir sobre os projetos educativos firmados e alicerçados na realidade de cada região. Esses projetos deveriam atender à base comum nacional, assim, como foi descrito no Relatório da ANFOPE (1992): "haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras" (ANFOPE, 1992, p.14). A Comissão também criticou a excessiva fragmentação do conhecimento e o modelo curricular que inviabilizava uma formação com princípios fundamentados na articulação intrínseca entre teoria e prática.

Freitas (2003) fez um estudo sobre a contribuição dos Encontros Nacionais das Comissões para discussão e defesa da formação de professores. Para a autora, essas ações fortaleceram a ideia que buscava superar antigas fragmentações no processo de formação, principalmente, pela divisão dos cursos em habilitações²¹. Para tanto, foram propostos projetos educativos que se basearam em duas ideias complementares. A primeira com destaque para a formação com fundamentos em estudos teóricos, e a sua concretização dar-se-ia por um eixo articulador em que "a formação do licenciado, tanto na área específica quanto na pedagógica, necessitava ser fortalecida. Também é necessária uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassasse toda a formação" (CONARCFE, 1983, p. 05). Para a segunda ideia, foi indicada uma proposta de formação política que proporcionaria condições de conscientização política como instrumento de luta pela formação e carreira do educador: "instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantissem a igualdade de condições de formação" e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p.9).

A participação nos vários encontros nacionais promovidos pelas Comissões e posteriormente pela ANFOPE, contou com o envolvimento de pesquisadores, estudiosos, docentes e discentes dos cursos de graduação em todo o Brasil, a contribuição de pessoas de variadas etapas na academia permitiu o estabelecimento de importantes momentos de discussão. Esses encontros proporcionaram debates e reflexões que auxiliaram a traçar as bases

²¹ Acredita-se que esta separação didática possa ser uma contribuição na medida em que não se atrela a existência das habilitações à identidade da Pedagogia, como se eliminar ou manter um significasse eliminar ou manter outro. A identidade da Pedagogia que se expressa também nas habilitações não tem origem e nem fim nestas. O curso de Pedagogia é anterior às habilitações (CONARCFE, 1989).

que construíram as reflexões e a consolidação de propostas alternativas para a formação de professores para todos os cursos de Licenciatura no Brasil²² (FREITAS, 1999). Como objetivo principal, os debates promovidos pela ANFOPE a promoção da compreensão da totalidade do trabalho docente.

Em 1988, foi sancionada a Constituição Federal (CF), foram intensificadas as discussões a respeito dos novos objetivos para todos os segmentos da sociedade. Depois de sua promulgação, o próximo passo deveria ser a regulamentação dos preceitos constitucionais, com a finalidade de efetivar a participação social nas tomadas de decisões das políticas públicas no Brasil. No que diz respeito à Educação e mais especificamente para a formação dos professores foi estabelecido no Artigo 206 a: “Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 foi, marco importante para alterações nas políticas de formação de professores e na valorização do magistério, desta maneira, as discussões sobre a definição da formação dos professores foram impulsionadas devido às alterações no Estado e as reformas educacionais da década de 1990.

Sobre esse tópico, Martins (2007, p. 40) ressalta que:

As transformações no mundo do trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva, da globalização, das novas tecnologias, corroboram para uma mudança estrutural e significativa no Estado. Esse processo se refletiu e se expressou na reforma do sistema educacional no Brasil.

As reformas no Estado se sustentaram na ideologia neoliberal, essa política visa a minimização das ações estatais nas áreas sociais e a ampliação das relações de mercado. O fundamento do neoliberalismo é o desenvolvimento econômico, tendo como principal estratégia limitar a esfera de influência do público no privado e não há ações políticas que priorizem os pressupostos de igualdade de valores de direitos entre os sujeitos e do reconhecimento e respeito às diferenças.

Nesse cenário Freitas (1999, p.18) destaca que a política de formação docente está ligada à política neoliberal “[...] que a orienta, que parte de uma visão economicista da

²² Passadas três décadas, os encontros e movimentos promovidos pela ANFOPE continuam, ainda hoje, com a finalidade de criar e propor estratégias que promovam a mobilização dos educadores brasileiros em torno das discussões sobre as políticas públicas educacionais para a formação de professores no país (FREITAS, 2007).

educação, definindo a profissionalização do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino”. A ideologia neoliberal afeta direta e negativamente as concepções de formação, de educação escolar. Se a sociedade depende de um novo tipo de mão de obra, também demandará um novo tipo de sistema educacional e, por consequência o novo tipo de formação de professores (LIMONTA, 2009). Na contramão da ideologia neoliberal Frigotto (1996, p.75) assevera que “a formação e qualificação do educador não pode ser tratada adequadamente sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade”.

A década de 1990 se destaca pelas reformas educacionais estabelecidas, sobretudo, em relação à aprovação LDB- 9.394/96 que reestruturou o sistema educativo, abrangendo inclusive a formação de professores. A Lei que passou por várias mudanças, dentre elas, o espaço de formação de professores para a Educação Básica:

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 (BRASIL/LDB 1996, Art. 62).

Essa determinação amplia a demanda de pessoas com formação para o exercício do magistério em nível superior na educação básica, em especial, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, torna-se obrigatória a formação superior em cursos de licenciatura, de graduação em Pedagogia, para desempenhar a docência nas primeiras etapas da educação básica. Porém, essa mesma Lei que amplia, mantém o ensino médio na modalidade normal, como formação mínima para o exercício da docência. A esse respeito Martins (2007, p. 60) defendeu que:

A possibilidade de formação em nível médio é legitimada pela LDB/1996 porque, segundo o governo, existe um grande número de professores no Brasil que não tem a formação mínima. A formação desses profissionais da educação que não possuem a formação mínima para atuação é importante, mas devemos nos atentar a essa política para que de fato ela seja passageira. O que poderá acontecer e pelo que tudo indica, e está acontecendo, é que em vez de ser uma política transitória, se torne algo consolidado e mantido como elemento mínimo e suficiente para a formação de professores. A LDB/1996, contraditoriamente, aceita a formação em magistério, ao mesmo tempo em que define um prazo para essa formação em nível superior, abrindo brechas para a manutenção da marginalização da profissão professor.

Para que os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tenham condições do exercício da docência com crianças desde o nascimento é preciso que

estes profissionais tenham formação inicial e continuada adequadas. Defendemos a ideia de que os profissionais para o exercício do trabalho docente na Educação Infantil tenham por exigência legal e garantia de condições a formação inicial mínima de graduação em Licenciatura em Pedagogia (BARBOSA, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura foi instituída pela Resolução CNE/CP N° 01 de 15 de maio de 2006, a modalidade de licenciatura é definida primordialmente como a formação inicial para o exercício profissional da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A docência, assumida como identidade do pedagogo, é entendida nas DCNP-Pedagogia:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL/DCNP, 2006, Art. 2º).

Segundo Brzezinski (2007), desde o ano de 2005 houve uma grande movimentação de grupos compostos por associações, universidades e estudiosos da Educação, com a finalidade de apresentar projetos e propostas que direcionavam a formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil. A ação conjunta de diferentes entidades, como: ANFOPE- Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, FORUMDIR- Fórum de Diretores, ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração e Educação, ANPEd- Associação Nacional de Pesquisas em Educação, CEDES- Centro de Estudos de Educação e sociedade e a ExNEPe- Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, defendiam a concepção de formação em Pedagogia que promovesse maiores espaços de atuação dos pedagogos, reconhecendo que o profissional licenciado em Pedagogia deve assumir uma posição diferenciada diante do processo ensino aprendizagem, atuando de forma intencional como mediador da cultura e de conhecimentos sistemáticos.

Para Brzezinski (2007), as discussões priorizavam a formação de professores para atuarem no ensino, na organização e gestão escolar, na elaboração de unidades e projetos escolares, juntamente com a produção de pesquisa e difusão do conhecimento em todas as áreas da educação, o destaque destes estudos, centravam-se na defesa da docência como a base da formação de todos os profissionais da Educação. Contrária à formação proposta na lógica que

transmite conhecimentos prontos e que conduz à passividade, rotina, falta de criatividade e ausência do pensamento crítico. De acordo com Brzezinski (2001):

A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério pelo mundo vivido parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade (BRZEZINSKI, 2001, p.119).

Nessa direção, os cursos de Pedagogia devem proporcionar uma formação inicial em que o pedagogo seja reconhecido como aquele profissional que compreende o processo e as especificidades do ensinar e o aprender, sua atuação deve ser sempre promotora de mediação da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para Brzezinski (2007), a identidade do pedagogo tem a partir das DCNP- Pedagogia a formação para docência, com concepção que garanta apreender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, em diferentes contextos educativos. Assim sendo, a identidade de formação de professor proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 refere-se à docência como um trabalho educativo, de ações intencionais, respeitando as diversidades sociais e culturais com condições de promover a articulação entre os conhecimentos culturais, científicos, éticos e estéticos.

O curso de Pedagogia proposto nas Diretrizes Curriculares de 2006 foi delineado de acordo como uma construção identitária de um profissional que deve ter sua formação inicial alicerçada nas dimensões política, ética, epistemológica, filosófica e didático-pedagógica. “De uma formação técnica e especializada para uma formação ampla que tem a docência como núcleo” (ROSA e SILVA, 2015, p. 131). Tornando-se, portanto, capaz de compreender e de atuar crítica e criativamente nos processos de ensino e aprendizagem, visando a construção de uma ação didático-pedagógica que contemple as necessidades, particularidades e capacidades dos diferentes sujeitos envolvidos.

No ano de 2015, foi normatizado outro documento que estabelece orientações quanto aos cursos de licenciaturas. Na Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior (DCN-2015) (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, ao tratar da concepção de formação de professores, que tem caráter mandatório, determina no Artigo 2º que à docência envolve:

§ 1º a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Tal consideração evidencia que formação do docente para atuar nas diferentes etapas e modalidades educativas destacam as características e peculiaridades do trabalho didático-pedagógico realizado com crianças, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que demanda do professor um conhecimento sobre a infância, sobre a função social das crianças e de como essas crianças se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e de Educação institucionalizada.

A formação de professores para a educação básica é reconhecida na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada., ao ser mencionada no Artigo 3º “a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades” (BRASIL, 2015). Ao que se refere às orientações específicas para formação de professores, o curso de Pedagogia se destaca com relação as demais licenciaturas no Artigo 13 § 5º que estabelece como um dos critérios de organização da matriz curricular, ser preciso estabelecer carga horária destinada a formação nas diferentes etapas educativas: “Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (BRASIL, 2015).

Para Rosa e Silva (2015, p.131), “as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia nas últimas décadas revelam os avanços e contradições da educação brasileira. De uma formação técnica e especializada para uma formação ampla que tem a docência como núcleo”. A defesa construída e defendida pelo o movimento dos educadores pertencentes aos grupos anteriormente mencionados, sustenta-se atualmente no entendimento de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura e que deve proporcionar a formação para funções da administração, supervisão, inspeção, orientação e planejamento.

Tal conceito de formação em Pedagogia foi apresentado por Alves (2007), ao conceber o pedagogo como o profissional da educação que assume a gestão do ensino, das relações, do processo de aquisição do conhecimento. O que significa exigir que o curso de Pedagogia apresente em seus componentes curriculares, conteúdos e metodologias de forma a garantir aos futuros pedagogos a compreensão e a assimilação dos conhecimentos e fundamentos teóricos e práticos necessários para constituição de ações diferenciadas diante das crianças interferindo e mediando o processo de ensino e aprendizagem, sendo esse professor detentor privilegiado da cultura e de conhecimentos sociais e científicos (ALVES 2007; MARTINS, 2007 e BARBOSA, 2013).

Para Campos (1999), a formação inicial servirá de aporte para que estes profissionais tenham condições de pensar e compreender todos os sujeitos do processo educativo de modo que considere a criança, a sua infância, sua família e suas condições em diferentes contextos.

Compreender as especificidades da formação de professores no curso de Pedagogia é condição para avançar na busca de possibilidades de constituição de uma concepção de formação de professores. Esta deve considerar as especificidades do trabalho com crianças em diferentes contextos e idades, favorecendo o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo com propostas que atendam as potencialidades do grupo de crianças e de cada criança em particular.

2.3 Aspectos históricos da formação de professores e do curso de Pedagogia no Estado de Goiás

De acordo com a legislação vigente²³, em nosso país a formação de professores para o atendimento das crianças na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada no curso de Pedagogia, e ensino médio na modalidade normal. Nesse tópico, pretendemos apresentar alguns aspectos históricos da constituição das políticas de formação de professores em Goiás, em especial sobre o curso de Pedagogia.

Ao buscarmos as pesquisas sobre os cursos de Pedagogia em Goiás, identificamos diversos estudos, como por exemplo: Noêmia Lipovetsky, (2001), Luciano Firmino (2005), Reinildes Reis (2006), Joel Zaratim (2006), Martins (2007), Sandra Limonta (2009) e Denise

²³Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/1996, art. 62 e 63 (BRASIL, 1996) e o conjunto normativo formado pelo Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 (BRASIL, 2005) e pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 (BRASIL,2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena.

Nogueira Sobrinha (2012). Os autores analisam desde a constituição e estruturação do curso, bem como, suas transformações históricas. Apresentamos no Quadro 7 os trabalhos que realizaram estudos acerca dos cursos de Pedagogia em Goiás.

Quadro 7 Trabalhos com pesquisas nos cursos de Pedagogia em Goiás

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	INSITUIÇÃO ANALISADA
Noêmia Lipovetsky	Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	2001	Universidade Federal de Goiás UFG
Luciano Júlio Firmino	O currículo do Curso de Pedagogia em Movimento: Como se formam pedagogos na UCG?	2005	Universidade Católica de Goiás UCG
Reinildes Maria de Carvalho dos Reis	O perfil do pedagogo em formação nos cursos de Pedagogia em Goiânia.	2006	Universidade Católica de Goiás UCG; Universidade Federal de Goiás UFG; Faculdades Padrão; Faculdades Alves e Faria ALFA e Faculdade Araguaia FARA.
Joel Ribeiro Zaratim	A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004.	2006	Universidade Federal de Goiás UFG
Telma Aparecida Teles Martins	A educação infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente.	2007	Universidade Federal de Goiás UFG
Sandra Valéria Limonta	Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.	2009	Universidade Estadual de Goiás UEG
Denise Elza Nogueira Sobrinha	Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG	2012	Universidade Federal de Goiás UFG

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

Os aspectos históricos referentes ao percurso das políticas de formação de professores para as etapas iniciais do processo de escolarização, que se deslocou da Escola Normal para o curso de Pedagogia nos mostraram que esse foi um processo polêmico e de mudanças a partir do movimento de vários estudiosos e pesquisadores da área da Educação. Brzezinski (1987) desenvolveu um estudo apresentando a constituição da “formação do professor para o início da escolarização”. Com estas investigações, a autora salienta ser significativo trazer questões que, embora externas à formação de professores, tratam especificamente dos cursos de Pedagogia; e interferem na discussão e compreensão da constituição das propostas de formação de professores para a primeira e segunda etapa da Educação Básica. A discussão aqui anunciada mostra fatos históricos sobre os primeiros cursos de formação de professores no Brasil e, em especial, em Goiás.

As primeiras instituições escolares no Brasil funcionavam nas cidades com maior movimento econômico, como as cidades com “maiores aglomerações urbanas” (Brzezinski, 1987). A criação de instituições escolares no Brasil permaneceu centralizada por vários anos nas regiões sul e sudeste. Brzezinski (1987) relata que a fundação das primeiras escolas em Goiás efetivou-se no ano de 1826 e “[...] funcionavam apenas cinco escolas de nível elementar” (BRZEZINSKI, 1987, p. 28). A Educação escolar em Goiás, não diferente dos demais estados²⁴, não era compreendida como necessidade social. As famílias com melhores condições financeiras adotaram como prática a contratação dos preceptores em suas próprias casas, com a finalidade de ensinar as crianças algumas instruções educacionais sistematizadas, como ler e escrever. No ano de 1824 surgiu a primeira tentativa de construção do sistema de educacional brasileiro; e apenas em 1854 houve a proposta de sustentação que se atribuisse ao governo central o auxílio às províncias na instrução por meio da Educação escolar pública. A Educação era dividida em ensino primário e secundário. Anterior à criação dos cursos de Pedagogia a formação do professor do ensino primário acontecia na Escola Normal em nível secundário. Com relação às primeiras instituições de formação de professores nas Escolas Normais em nível secundário Brzezinski (1987, p. 35-40) diz que:

A tentativa de criação da Escola Normal no Brasil em 1858 não obteve sucesso por dois fatores: inexistência de corpo docente habilitado e de prédio adequado para sua instalação. (...) Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal no Município da Corte “para professores e professoras” (...). Em 1882 o ministro Rodolfo Dantas salientava a necessidade de disseminar pelas províncias escolas Normais (...) Primeiro curso Normal criado em Goiás em 03 de agosto de 1882 funcionou em um anexo ao Liceu de Goiás (...) Em 1889 foi fundada a escola Normal Oficial para moças e o Colégio

²⁴No período de 1822 a 1889 no Brasil império a divisão política dos territórios eram denominadas províncias.

Sant' Ana, única escola Normal particular, empreendimento das irmãs dominicanas francesas que se domiciliaram na capital de Goiás.

Ainda segundo Brzezinski (1987), a proposta da formação dos professores era estruturada em dois momentos distintos. Após conclusão do curso primário, estudava-se dois anos, formavam-se assim professores em um curso complementar, estes eram denominados professores complementares. Já para aquisição do título de professores conhecidos por “normalistas”, após ter concluído o curso complementar se estudava mais quatro anos. Esta estrutura de formação de professores ocorreu entre os anos de 1893 a 1920 e após esse período a proposta de formação dos professores foi ampliada de dois para três anos. O curso complementar de caráter propedêutico²⁵ teve alterações enquanto o curso Normal profissional permaneceu com quatro anos. Nesta lógica, a formação do professor passou a ser feita em sete anos de estudos em um único nível (BRZEZINSKI, 1987, p. 56).

Com a reforma instituída pelo decreto nº 7. 970 de 15 de outubro de 1927, o curso Normal passou a ser realizado em três anos e o curso complementar volta a ser anexo às Escolas Normais. Aqueles profissionais formados no curso complementar poderiam lecionar nas escolas rurais isoladas, enquanto o exercício da docência no ensino primário seria permitido àqueles que houvessem concluído o ensino secundário. “Essa reforma descaracterizava o cunho profissionalizante das Escolas Normais. Para se obter o título de profissional docente era exigido a aprovação em exames de Pedagogia e Didática e ainda realizar estágio de no mínimo seis meses em grupos escolares” (BRZEZINSKI, 1987, p. 59). A formação inicial de professores para atuar no início de escolarização permaneceu na pauta das discussões e reformulações das políticas educacionais brasileiras e permaneceu por muitos anos restrita às Escolas Normais.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil na década de 1930 com o objetivo de formar professores, sendo “preparo do magistério para o ensino secundário, que, num nível mais elevado, viriam, fatalmente, influir na formação do professor “primário”, pois formavam pessoas que seriam professores dos futuros professores “primários” (BRZEZINSKI, 1987, p.79). Desta maneira, mesmo com a criação do curso de Pedagogia, a formação do professor para a Educação Básica permaneceu com a exigência de nível secundário em Escolas Normais.

²⁵ Propedêutica é uma palavra de origem grega que se refere ao ensino. Pode ser um curso ou parte de um curso de introdução de disciplinas nas áreas de artes, ciências, educação e outras. Pode ser entendida como um curso introdutório que supre a necessidade básica de conhecimento em um assunto, mas não dá capacidades profissionais (DALLABRIDA, 2009).

As propostas de formação de professores nos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil propiciaram a formação daqueles que seriam os formadores para o Magistério em nível secundário como formação inicial, conforme já evidenciamos nesse trabalho. É importante compreendermos que tal a formação nos cursos de Magistério, dos professores para atuarem na Educação Básica naquele determinado momento histórico se fazia como ação essencial, à medida que a maioria das profissionais que atuavam na educação básica era leiga e sequer tinha instrução nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na mesma década da criação do curso de Pedagogia no Brasil (1930), o Estado de Goiás passou por grandes transformações políticas e econômicas, mudanças essas que iniciadas nas décadas de 1930 e 1940 havia, por parte do Governo Federal, o interesse pela ocupação da Amazônia, o que levou a implantação do projeto Planalto Central e a chamada “Marcha para o Oeste”, o que levou Goiás, as condições de se desenvolver, nesta época, como um Estado agrícola e que deveria inserir-se na lógica da expansão capitalista (ALMEIDA, 1995). No bojo das mudanças econômicas, políticas e sociais, do Estado de Goiás se iniciaram ações para transferência da sua primeira capital, na época a cidade de Vila Boa, para uma região que com melhores condições geográficas e menores dificuldades de acesso (REIS, 2006).

Em 24 de outubro de 1933, foi lançada a Pedra Fundamental de Goiânia e foram iniciadas as obras de construção da nova capital. Em 23 de março de 1937, foi publicado o decreto nº 1.816, da transferência definitiva da capital. No ano seguinte, 1938, concretizou-se a transferência da Escola Normal para Goiânia, a nova capital do Estado. Desta forma, as alterações econômicas, sociais e políticas na região Centro-Oeste, colaboraram com o processo de criação das primeiras instituições de ensino superior na região. De acordo com pesquisa realizada por Firmino (2005), em 1948 com o I Congresso Eucarístico Nacional realizado em Goiânia, D. Emanuel Gomes de Oliveira apresentou a ideia de criar uma universidade católica no Centro-Oeste. Assim, no ano de 1949, foram fundadas as escolas e as faculdades que constituiriam os primórdios da UCG.

O curso de Pedagogia da UCG foi inicialmente criado em 1950, como faculdade isolada e, apenas dois anos depois, por meio do Decreto nº 30.588 de 22 de fevereiro de 1952, passou a integrar a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UCG (FIRMINO, 2005). A Faculdade de Educação da UFG foi criada por meio do Decreto nº 51.532, de 8 de novembro de 1962, a princípio o curso de Pedagogia compunha a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que apresentava como objetivo oferecer formação aos professores em Goiás. Em 1968, com a reforma universitária, houve a reestruturação das universidades e, na UFG, a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* foi dividida em quatro unidades: *Instituto de Ciências Humanas e*

Letras, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Educação.

Segundo Brzezinski (1987), a criação das duas instituições de ensino superior em Goiás, ambas com a oferta de cursos de Licenciatura em Pedagogia, apresentara avanços na compreensão da necessidade de formação em nível superior para os profissionais da educação. Ainda segundo a referida autora também em 1959 e 1960 foi criado no Instituto de Educação de Goiás o primeiro curso Normal Superior em Goiás: “este curso expressava o pioneirismo goiano em formar o professor “primário” em curso de nível superior” (BRZEZINSKI, 1987, 155). A criação do Curso Normal Superior²⁶ em Goiás, segundo Reis (2006), foi um ato pioneiro em relação aos outros Estados brasileiros, favorável à formação e qualificação dos professores da 1ª fase do 1º grau, apesar de considerado inovador, na época, o curso Normal Superior formou apenas duas turmas e foi extinto em 1962.

No âmbito da constituição e criação de várias universidades e cursos superiores em todo o Brasil, por meio da Reforma Universitária em 1968, as instituições foram levadas a ajustarem-se às exigências da Reforma, dentre elas, a mudança de sua estrutura organizacional. No caso dos cursos de Pedagogia, com o Parecer nº 252/1969, houve o surgimento das habilitações (administradores, supervisores professores e coordenadores escolares). Na implantação de tal documento emergiu um “modelo” de formação do pedagogo, o qual vários grupos de professores e pesquisadores criticavam com veemência, dada a inadequação da proposta de formação dos pedagogos com à relação à realidade da educação escolar.

Naquela época, em âmbito nacional, de acordo com Firmino (2005), o posicionamento de professores e administradores escolares em Goiás, foi contrário ao modelo de formação voltado para essas habilitações. As divergências ocorreram, pois, as habilitações apoiaram as práticas clientelísticas, autoritárias e burocráticas existentes no cenário educacional brasileiro. Brzezinski (1996) ressaltou que havia na proposta um eixo desintegrador do trabalho pedagógico na escola. Ainda, a autora denuncia “desvios de função” do trabalho dos especialistas, no interior das instituições escolares e uma concepção fragmentada do trabalho do Pedagogo na educação básica. Como já mencionado anteriormente, a força de discussões e reflexões em prol de melhorias para a educação básica, ocorridas, sobretudo com o fim do período militar, e com a efervescência dos movimentos sociais, destacou o curso de Pedagogia

²⁶ “As disciplinas do curso Normal Superior eram as mesmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiás, exceto Português, que neste último foi substituída por complementação da Matemática. Os professores, em sua maioria também eram os mesmos, os cursos se diferenciavam pela duração de 2 e 4 anos” (BRZEZINSKI, 1987, p. 156).

como a Licenciatura em meios aos demais cursos de formação de professores que gerou vários movimentos significativos²⁷. Tais movimentos consolidaram a—que os cursos de Pedagogia deveriam ter a docência como base da identidade profissional do pedagogo. Em consequência, vários cursos de Pedagogia em todo o país passaram por reformulações em suas matrizes curriculares.

Na década de 1980, o projeto de formação do curso de Pedagogia da UCG trouxe a proposta de formação para a docência na pré-escola e nas séries iniciais de escolarização (terminologia da época) como eixo norteador de sua formação. Com esse ajuste, os currículos propostos pelo EDU/UCG em 1985/1, 1994/1 e 2004/1 assumiram a docência como a base de identidade do Pedagogo. Firmino confirma (2005, p. 98, grifos nossos):

o perfil do pedagogo, egresso da UCG é o do *Pedagogo Escolar voltado para a docência*, mas mesmo assim era constituído por habilitações: a) Magistério de 2º Grau (disciplinas pedagógicas), b) Magistério de 1º Grau (docência nas séries iniciais de escolarização), c) *Área de Concentração em pré-escola e alfabetização*, d) outras áreas, caso fossem identificadas por levantamentos, que viessem atender às exigências da demanda escolar.

A questão da formação do pedagogo é um desafio para o campo educacional. De acordo com Firmino (2005), o curso de Pedagogia da UCG contou com a participação de muitos professores durante toda a trajetória de debates, reflexões e embates dos vários educadores e pesquisadores que contribuíram para a regulamentação do curso ao longo dos anos. Os docentes mostraram que houve e ainda há, lutas para definição da identidade do pedagogo, além de certa imprecisão sobre o campo de atuação desse profissional. O curso de Pedagogia da UCG se tornou, portanto, o primeiro curso disposto a formar os professores para o exercício da docência em pré-escolas.

A seguir, apresentamos dados que correspondem à distribuição dos cursos de Pedagogia no Brasil e em Goiás.

²⁷ Fórum em Defesa da Escola Pública, os Comitês Pró-Reformulação do Profissional da Educação e a realização de seminários e encontros como: o I Seminário de Educação Brasileira e Contemporânea, realizado pela FE-Unicamp (1978), o Encontro Regional ocorrido em Brasília (1981) e o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos em Educação ocorrido em Belo Horizonte (1983).

2.4 A distribuição dos cursos superiores no Brasil e no Estado de Goiás: o que os números podem nos dizer?

Iniciamos uma pesquisa no Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com a finalidade de coletarmos informações que nos serviriam para a análise sobre a realidade dos cursos de Pedagogia em Goiás. Realizamos ainda, uma pesquisa no Site do INEP²⁸, com o objetivo de situar os cursos de Pedagogia no Estado de Goiás. Conforme apontou Barbosa (2006), o objeto da pesquisa é algo vivo, em constante movimento, sendo necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para apreensão do objeto estudado, articulando-se as informações de natureza quantitativa e a análise qualitativa.

Para compreendermos a expansão do ensino superior no Brasil no que se refere ao tipo de organização apresentamos os dados evidenciados no Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP (2015). De acordo com o INEP (2015), as instituições de ensino superior no Brasil são organizadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No Quadro 8, a seguir, apresentamos a distribuição dos números de instituições de ensino superior, de acordo com sua classificação em pública ou privada, qual a unidade federativa responsável por sua gestão (Federal, Estadual e Municipal) e ainda os números referentes às instituições de ensino privado.

Quadro 8 - Número de Instituições de Ensino Superior por Organização

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÕES				
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
Privada	88	140	1.841	0	2.069
Federal	63	0	4	40	107
Estadual	38	1	81	0	120
Municipal	6	8	54	0	68

²⁸O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Pública (somando Federal, Estadual e Municipal)	107	9	139	40	295
Brasil (Total somando todas as categorias)	195	149	1.980	40	2.364

Fonte: MEC/INEP/DEED Censo da Educação Superior em 2015

Estes dados nos permitem mapear a distribuição dos números de instituições destinadas ao ensino superior no Brasil. Quando observamos os dados referentes ao ensino superior, fica evidente o maior número de instituições na esfera privada. Em relação a esse fato, é importante ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), permite que o ensino seja mantido livre à iniciativa privada: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL/ CF, 1988, Art. 209).

Estudos realizados por Luiz Dourado e João Oliveira (2005) já evidenciaram o crescimento do número de IES privadas, o que corrobora os dados aqui apresentados. De acordo com Dourado (2002), a ampliação de acesso do ensino superior, nesses moldes, se caracteriza como estratégia de manutenção das desigualdades sociais. Uma vez que a qualidade de ensino e a formação oferecida nas instituições privadas se adequa ao mínimo necessário para o funcionamento previsto na lei.

Nos termos da LDB 9.394/96, juridicamente as universidades “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Art. 52). A mesma Lei dispõe que elas, (as universidades), são caracterizadas pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL/LDB, 1996, Art. 52, I). Dentre suas atribuições, no exercício de sua autonomia, ressaltamos a de “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (BRASIL/LDB, 1996, Art. 53, III). Também elencamos como de suma importância a atribuição de decidir, por meio de seus colegiados de ensino e pesquisa, as questões acerca da “contratação e dispensa de professores” (BRASIL/LDB, 1996, Art. 53, parágrafo único, V) e sobre “planos de carreira docente” (BRASIL/LDB, 1996, Art. 53, parágrafo único, VI). Tais normas, a rigor, decorrem do mandamento sobre a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL/ CF, Art. 207).

Sobre isso Roberto Leher (2004) diz que ao não se exigir propostas de formação que se relacione ao tripé ensino, pesquisa e extensão para as faculdades, categoria da maioria das IES privadas, assim como é exigência nas universidades, leva a maioria dessas IES particulares a formação centralizada no ensino, o que diminui, a oportunidade dos estudantes, sobretudo, dos cursos de licenciaturas, ao convívio acadêmico de discussões, participação em grupos de pesquisas, seminários, conferências. O que também reduz o objetivo de formação para a emancipação do indivíduo.

Com relação a este importante aspecto da educação nas diferentes instituições comparando os objetivos de formação, Martins (2007, p.48) amplia a discussão:

Verificamos que a estruturação do ensino superior hoje se sustenta num modelo empresarial que permite a sujeição ao mercado tanto do ensino superior público quanto privado. Decorre, então, que o avanço das Universidades privadas no Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso, permite, por meio da aprovação da LDB 9.394/96, a flexibilização da formação em nível superior.

A ideia de proporcionar o acesso ao ensino superior com a finalidade de aquisição de diplomas não é uma questão atual, ela está presente desde a criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil (COELHO, 2006). Entretanto, Programa Universidade para Todos (PROUNI), pela Lei nº 11.096/2005, surgiu como medida para acesso ao ensino superior em instituições privadas, regulamenta a “compra” das vagas ociosas nas universidades particulares, com a finalidade de ampliar o número de pessoas com formação superior (CUNHA, 2003). Desde sua criação, a finalidade desse programa é conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de instituições privadas de ensino superior. Leher (2004) publicou um artigo que fez críticas aos programas de financiamento de formação em nível superior em IES privadas, entre os programas avaliados pelo autor está o PROUNI que de acordo com Leher (2004) ampliou o número de estudantes nos cursos superiores em instituições privadas, financiados com recursos públicos.

Nesse sentido, qual seria a finalidade de investimentos públicos em instituições de ensino particulares? Ao oferecer uma formação superior em instituições de ensino privado, a concessão de bolsas para formação das pessoas em instituições particulares torna-se um recurso financeiro inferior ao que seria investido em instituições universitárias públicas. No que diz respeito às políticas de financiamento do ensino superior brasileiro, Sguissardi (2015, p. 869) mostra que:

A educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”.

A construção de um novo projeto formativo, que corresponda com as demandas de uma educação escolar “se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação” (FREITAS, 2007, p.1225). Neste contexto, o ensino superior demanda uma retomada das discussões sobre as finalidades da formação de professores, o que segundo a ANFOPE (2002, p.10), se constitui como um desafio:

[...] que tem a ver com o futuro da educação básica, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social.

Nesta perspectiva, a formação de professores deve considerar os aspectos teóricos, humanos e culturais relacionando a vivência da realidade mediante à pesquisa como princípio de formação, admitindo a gestão democrática como compromisso social e político da docência. Desse modo, compreendemos que na formação deve haver a superação da dicotomia entre teoria e prática; e a construção da atribuição docente com base na reflexão do professor sobre o seu trabalho educativo. O que requer desenvolver nos professores a capacidade de análise política e pedagógica dos fatores que permeiam a educação brasileira, posicionando-se crítica e eticamente diante dos desafios impostos à prática docente.

O Ensino Superior na Região Centro-Oeste

Conforme informações do Mapa do ensino superior do Brasil, que é um estudo desenvolvido desde 2011 pela Assessoria Econômica do Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior SEMESP/ 2015)²⁹, nos últimos 13 anos o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil cresceu 102,6%, sendo 108,2% nas IES privadas e 71% nas IES públicas. Este número corresponde a uma diferença de 37,2% ou o equivalente a mais da metade do crescimento observado para IES públicas. A Figura 2, apresentada a seguir, mostra a expansão do número de IES no Brasil nos anos de 2000 a 2013.

²⁹ Os dados apresentados no Quadro 8 correspondem aos cursos de graduação nas modalidades presenciais e à distância.

Figura 2: Instituições de Ensino Superior no Brasil

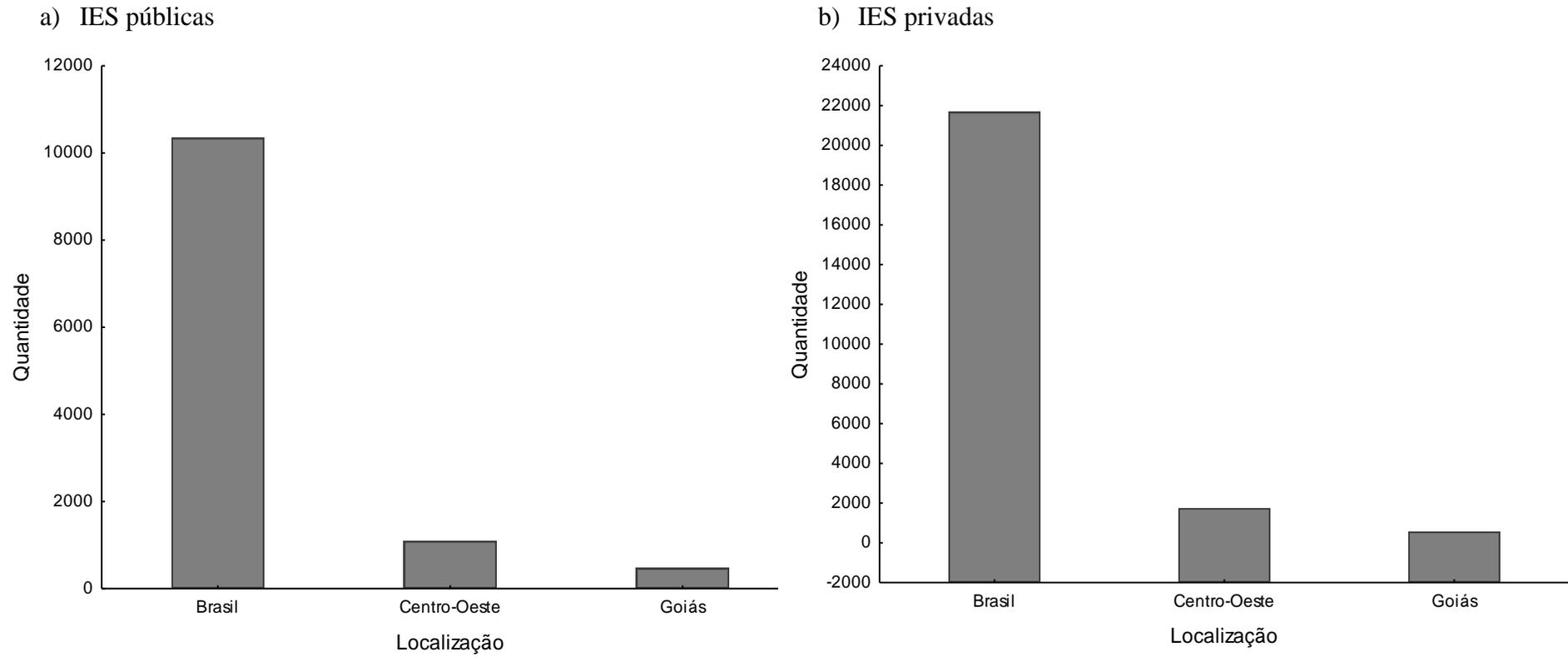
Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP 2015

De acordo com os dados na Figura 2, o crescimento de instituições públicas foi de cento e setenta e seis (176) no ano 2000 a trezentos e um (301) IES em 2013, isso significa que as instituições públicas tiveram um crescimento de 1,71 vezes em relação a quantidade inicial. Enquanto que nas instituições privadas o crescimento foi de um mil e quatro (1.004) em 2000 para dois mil e noventa (2.090) em 2013, portanto o crescimento das instituições privadas foi de 2,1 vezes em relação a quantidade inicial. Esses números nos mostram que apesar do crescimento de oferta de vagas no ensino superior ter ocorrido em maior quantidade nas instituições privadas, o crescimento em instituições públicas também foi significativo, representando quase o dobro do número de instituições no período de 2000 a 2013. Esses dados se referem apenas aos dados brutos relativos ao número de cursos presenciais oferecidos obtidos pela Semesp, não indicando a qualidade ou a diferença relativa em termos de demanda para as IES privadas e/ou públicas. Dessa forma, ao mostrar um crescimento no número de cursos presenciais em IES privadas, os dados não possibilitam visualizar o número de alunos ingressantes e concluintes. A informação sobre os dados de ingressantes e concluintes correspondem a uma medida que possibilitaria uma ideia sobre como se dá a manutenção dos estudantes, a partir do momento de entrada nos cursos.

Ainda de acordo com os dados apresentados acima, a Região Centro-Oeste representa 9,4% das matrículas em cursos presenciais de ensino superior no Brasil, considerando tanto as IES particulares quanto as IES públicas. Com relação a esse crescimento, os dados do Semesp (2015) ainda indicaram que o Estado de Goiás se estabeleceu recentemente como o Estado da

Região Centro-Oeste com maior número de matrículas nos cursos de ensino superior presenciais (Figura 3, a seguir).

Figura 3: Número de cursos presenciais e à distância em instituições públicas e privadas para o Brasil, para a região Centro-Oeste e para o Estado de Goiás. Na Figura 3a) observamos os dados referentes a IES públicas, enquanto na Figura 3b) observamos os dados referentes a IES particulares.



Fonte: MEC/INEP/DEED Censo da Educação Superior em 2015

É possível percebermos na análise da Figura 3, o número elevado de IES privadas se comparadas com as Instituições públicas tanto para o Brasil quanto para a região centro-oeste e para o Estado de Goiás. No Brasil são dez mil e trezentos e quarenta e sete (10.347) instituições públicas e vinte e uma mil e seiscentos e oitenta e uma (21.681) instituições privadas, ou seja, o número de instituições privadas em âmbito nacional é o dobro em relação às públicas. O que também podemos visualizar na região centro oeste em que temos um mil e noventa e quatro (1.094) IES públicas e nas IES privadas uma mil setecentos e três (1.753) instituições. Em Goiás o número de instituições privadas também é maior com relação as instituições públicas. São quatrocentos e sessenta e nove (469) IES públicas e quinhentos e setenta e duas (572) privadas.

Esse cenário indica claramente a mercantilização da educação no Brasil³⁰ conforme afirma Cunha (2003). Tal crescimento foi possível por meio de políticas de incentivo as instituições privadas como o Programa Universidade para Todos - PROUNI que possibilita a inclusão de maior número de estudantes no sistema de ensino superior brasileiro privado. O programa prevê o fornecimento de bolsas de estudo parciais e integrais nas IES privadas em troca da isenção de impostos e contribuições (CATANI, 2006).

Segundo dados do INEP (2015), no que se refere ao acesso ao ensino superior a região Centro-Oeste está em quarto lugar em número de estudantes matriculados em cursos presenciais. Ainda segundo dados do INEP (2015) em todo país há duas mil, trezentos e sessenta e quatro (2.364) Instituições de Ensino Superior (IES) em atividade. Apresentamos no Quadro 9 o quantitativo de IES no Estado de Goiás. Os dados estão distribuídos de acordo com a Unidade da Categoria Administrativa das Instituições.

³⁰ “Para se compreender esse fenômeno da mercantilização da educação superior e da suposta desaparecimento das fronteiras entre o público e o privado- -mercantil. O Estado tende a secundarizar as condições institucionais e os “processos sociais, políticos e culturais [educacionais]” em benefício dos processos que visam a acumulação do capital e que determinam e orientam o essencial das atividades estatais. Entre as principais funções do Estado na relação com o capital destacar-se-ia a “dinamização das virtualidades do sistema de mercado” (SGUISSARDI, 2015, p. 876).

Quadro 9 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – Goiás

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÕES				
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
Privada	1	3	73	0	77
Federal	1	0	0	2	3
Estadual	1	1	0	0	2
Municipal	1	1	2	0	4
Pública (somando Federal, Estadual e Municipal)	3	4	2	2	11
Goiás (Somando as categorias)	4	7	75	2	88

Fonte: MEC/INEP/DEED Censo da Educação Superior em 2015

De acordo com os dados apresentados no Quadro 9 acima, o número de Instituições de Ensino Superior compreendidas por Organização Acadêmica, em Goiás tem o total de oitenta e cinco (85) Instituições de Ensino Superior (IES) em atividade. Essas instituições estão divididas em: quatro (04) em Universidades; quatro (04) Centros Universitários; a maioria em Faculdades com setenta e três (73) instituições e dois (02) Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs). Sendo ainda, oito (08) instituições públicas, divididas em três (03): Federais; uma (01) Estadual; quatro (04) Municipais e setenta e sete (77) instituições privadas, divididas em uma (01) Universidade; três (03) Centros Universitários e setenta e três (73) Faculdades.

O Estado de Goiás não diferente de outros estados brasileiros em relação ao aumento de vagas nas IES privadas. Freitas (2014) destaca que devemos a privatização como um traço marcante nas políticas de financiamento da educação no Brasil:

A expansão do ensino superior pode ser analisada em diferentes perspectivas. Primeiramente, na ótica de que a expansão e acesso ao nível superior significam que “a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro é também reflexo da demanda e da pressão social pelo acesso a este nível de ensino” (LIMONTA, 2009, p. 33). Dito de outra forma: se há maior oferta de vagas para a formação no ensino superior, pressupõe-se que também há maior

número de pessoas que concluíram o ensino médio e procuram a formação em nível superior. Por outro lado, podemos entender que o acesso e o aumento do número de pessoas ingressando nos cursos de graduação não corresponde necessariamente ao maior número de pessoas com formação adequada às demandas, sobretudo, sociais e culturais. A suposta democratização dos cursos em nível superior no Brasil nos leva ao segundo ponto de vista sobre a expansão do ensino superior, no que diz respeito exatamente à qualidade da formação oferecidas nas instituições de ensino superior em todo país. O crescimento de oferta de vagas em instituições de ensino superior privadas, hipoteticamente, oportuniza maior acesso a este nível de escolaridade, inclusive para grande parcela da população brasileira que vivem em diversas regiões de difícil acesso às universidades. A ampliação de IES privadas na sua maioria foram criadas, como Limonta (2009, p. 34), denominou, por “escolões” de terceiro grau, num processo de mercadorização da educação superior que desqualifica, de saída, a formação que será realizada, transformando o que seria o processo formativo em educação-mercadoria”. A criação de instituições sem as devidas condições estruturais e acadêmicas, sem a infraestrutura mínima necessária, como bibliotecas equipadas, laboratórios e sem o corpo docente qualificado, impede a oferta de formação adequada aos professores. Para Sguissardi, (2015, p. 869):

estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/ mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização.

A defesa de políticas educativas para oferta do ensino superior brasileiro em instituições universitárias públicas está na crença de que essas instituições não condicionam seus interesses formativos de ação social e promoção da cultura às demandas do mercado. As universidades possuem maiores condições de promoção do papel histórico das de produção e disseminação do conhecimento. Portanto, “a universidade deve continuar mantendo com a cultura sua relação intrínseca, que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões e demandas do mercado e do consumo” (LIMONTA, 2009, p. 40).

A organização do ensino Superior, apresentada pela LDB/1996, tem um caráter de flexibilização da sua forma de organização, podendo ser: faculdades; centros universitários; e universidades. Porém, apenas as IES organizadas, como universidades, são obrigadas a associar ensino-pesquisa-extensão, não estando sujeitas a essa exigência as demais formas não universitárias de ensino superior (MARTINS, 2007). A falta de possibilidades de formação as

quais associem o ensino, a pesquisa e a extensão limita as oportunidades de compreensão das condições de produção da vida material, assim como da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007).

Inúmeros são os problemas causados pela expansão do ensino superior privado, e, em especial, instituições privadas de cursos de Pedagogia, bem como os demais cursos de licenciaturas. Freitas (2007, p. 1214) destaca que essa expansão,

[...] desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”.

Diante destas circunstâncias, é preciso conceber qual modelo de educação superior se faz necessário defender, que, no caso desta pesquisa, é relativo à democratização de um ensino superior público e de qualidade.

2.5 A Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás

Para o mapeamento das IES que oferecem o curso de Pedagogia no Estado de Goiás recorremos a várias fontes, primeiro ao banco de dados disponível no sítio eletrônico do INEP, depois aos dados disponíveis no E-MEC, que é o sítio eletrônico do Ministério da Educação. E, por fim, fizemos uma inspeção em vários sítios eletrônicos de diferentes Instituições de ensino superior, buscando identificar o maior número possível de cursos de Pedagogia oferecidos em Goiás. Identificamos oitenta e duas (82) instituições que oferecem, atualmente o curso de Pedagogia no Estado de Goiás, sendo cinquenta e sete (57) em IES privadas e vinte e cinco (25) em IES públicas distribuídas em diversos municípios goianos, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10: Instituições de Ensino Superior com oferta do curso de Pedagogia no Estado de Goiás

Nº	Instituições	Categoria administrativa	Município	Modalidade
1	Alfa	Privada	Goiânia	Presencial
2	Anhanguera – Gyn	Privada	Goiânia	Presencial/ EAD
3	Anhanguera – Catalão	Privada	Polo: Catalão	EAD
4	UNIDESC	Privada	Luziânia	Presencial
5	ICSH/CESB	Privada	Valparaíso de Goiás	Presencial
6	FACEC	Privada	Cristalina	Presencial
7	UniFAN	Privada	Aparecida de Goiânia	Presencial
8	FAR	Privada	Rio Verde	Presencial
9	FA	Privada	Goiânia	Presencial/ EAD
10	FABEC	Privada	Goiânia	Presencial
11	FACUNICAMPS	Privada	Goiânia	Presencial
12	FAP	Privada	Piracanjuba	Presencial
13	FNG	Privada	Porangatu	Presencial
14	FAC-MAIS	Privada	Inhumas	Presencial
15	FAN	Privada	Goiânia	Presencial
16	FAAA	Privada	Anápolis	Presencial/ EAD

17	UnIDEAL	Privada	Alto Horizonte	Presencial
18	FI	Privada	Itapuranga	Presencial
19	IFASC/ ISESC	Privada	Itumbiara	Presencial
20	FAC-LIONS	Privada	Goiânia	Presencial
21	FCG	Privada	Anápolis	Presencial
22	FECHA	Privada	Anicuns	Presencial
23	Uni Caldas	Privada	Caldas Novas	Presencial
24	FAFICH	Privada	Goiatuba	Presencial
25	FD	Privada	Goiânia	Presencial
26	ICG	Privada	Goiânia	Presencial
27	FMB	Privada	São Luiz de Montes Belos	Presencial
28	FANAP	Privada	Aparecida de Goiânia	Presencial
29	FP	Privada	Goiânia	Presencial
30	FASAM	Privada	Goiânia	Presencial
31	UCB	Privada	Polo Anápolis	EAD
32	Unopar	Privada	Polo: Goiânia e Senador Canedo	EAD
33	FAEL	Privada	Polos: Anápolis, Formosa e Goiânia	EAD
34	UNIASSELVI	Privada	Polos: Anápolis, Itumbiara, Porangatu e Posse	EAD
35	UNICESUMAR	Privada	Polos: Formosa, Luziânia Valparaíso e Águas Lindas	EAD

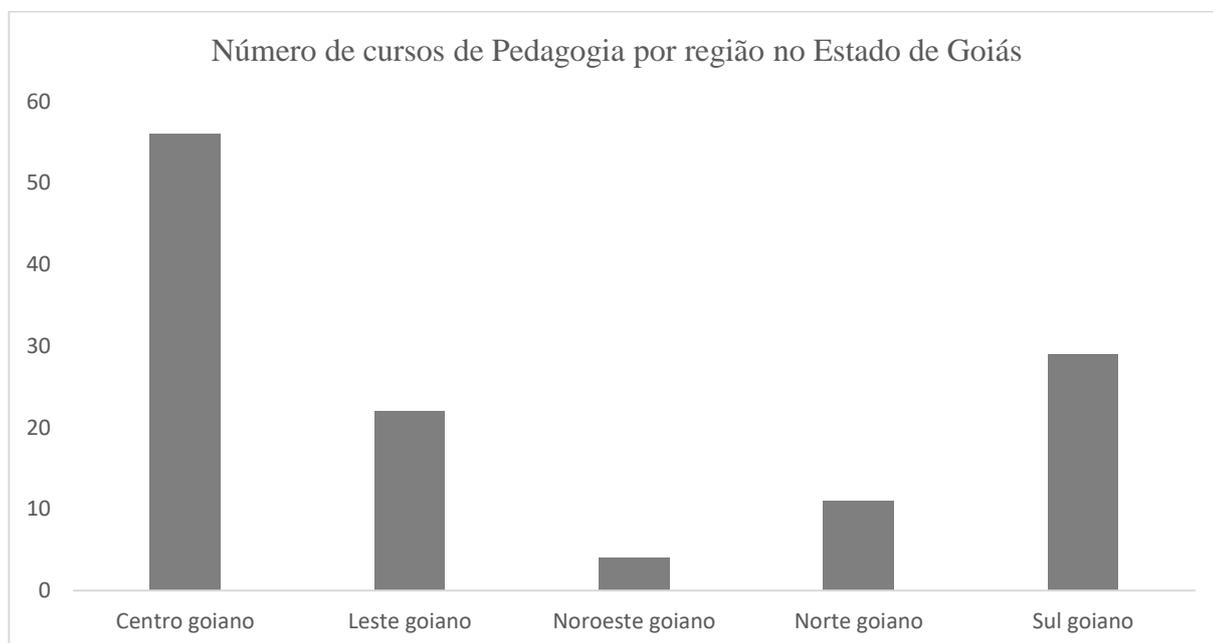
36	UNP	Privada	Polos: Águas lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Goiânia, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Planaltina e Valparaíso	EAD
37	UNIGRAN	Privada	Polos: Goiânia e Iporá	EAD
38	UNISUL	Privada	Polo: Goiânia	EAD
39	UAM	Privada	Polos: Anápolis, Caldas Novas, Catalão, Goiânia e Itumbiara	EAD
40	UCDB	Privada	Polo Goiânia	EAD
41	UNIFIMES	Privada	Mineiros	Presencial
42	IESGO	Privada	Formosa	Presencial
43	FAI	Privada	Iporá	Presencial
44	FESI	Privada	Polo Itumbiara	EAD
45	IAES	Privada	Trindade	Presencial
46	IFG-Ap. Gyn	Pública	Apardecida de Goiânia	Presencial
47	IFG- Gyn	Pública	Goiânia	Presencial
48	IF-GO	Pública	Morrinhos	Presencial
49	IUESO	Privada	Goiânia	Presencial/ EAD
50	PUC- Goiás	Privada	Goiânia	Presencial
51	UEG-Anápolis	Pública	Anápolis	Presencial
52	UEG- Campos Belos	Pública	Campos Belos	Presencial
53	UEG-Crixás	Pública	Crixás	Presencial

54	UEG- Formosa	Pública	Formosa	Presencial
55	UEG-Goianésia	Pública	Goianésia	Presencial
56	UEG-Inhumas	Pública	Inhumas	Presencial
57	UEG-Itaberaí	Pública	Itaberaí	Presencial
58	UEG-Jaraguá	Pública	Jaraguá	Presencial
59	UEG-Jussara	Pública	Jussara	Presencial
60	UEG-Luziânia	Pública	Luziânia	Presencial
61	UEG-Minaçu	Pública	Minaçu	Presencial
62	UEG-Pires do Rio	Pública	Pires do Rio	Presencial
63	UEG-Quirinópolis	Pública	Quirinópolis	Presencial
64	UEG-São Luís de Montes Belos	Pública	São Luiz de Montes Belos	Presencial
65	UEG-São Miguel do Araguaia	Pública	São Miguel do Araguaia	Presencial
66	UEG-Silvânia	Pública	Silvânia	Presencial
67	UEG-Uruaçu	Pública	Uruaçu	Presencial
68	UEG- EAD	Pública	Polos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão e Uruana	EAD
69	Uni- Evangélica	Privada	Anápolis	Presencial
70	UNIP- EAD/UNIPLAN	Privada	Polos: Acreúna, Pires do Rio e Rio Verde	EAD

71	UNIP	Privada	Goiânia	Presencial
72	UNIVERSO	Privada	Polo: Goiânia	EAD
73	UNIRV	Privada	Rio Verde	Presencial/ EAD
74	UNIS-MG	Privada	Polo: Goiânia	EAD
75	UniSá	Privada	Goiânia	Presencial/ EAD
76	UNICSUL	Privada	Polo Goiânia	EAD
77	UMESP	Privada	Polo: Ceres	EAD
78	UNIUBE	Privada	Polos: Inhumas, Porangatu e Quirinópolis	EAD
79	UNB/CEAD	Pública	Polos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso, Cavalcante e Goiás	EAD
80	UFG- Goiânia	Pública	Goiânia	Presencial
81	UFG- Jataí	Pública	Jataí	Presencial
82	UFG – Catalão	Pública	Catalão	Presencial

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora [\(NEPIEC \(2017\)\)](#).

A Figura 4, apresentada a seguir, mostra o número de cursos de Pedagogia por região no Estado de Goiás.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC 2017).

Depois de averiguarmos e identificarmos em quais instituições públicas e privadas no Estado de Goiás os cursos de Pedagogia são ofertados, examinamos os dados disponíveis nos sítios eletrônicos das instituições pesquisadas a fim de fazer o levantamento dos dados nas matrizes curriculares de cada um dos respectivos cursos de Pedagogia. Para acessar os dados referentes às matrizes curriculares, primeiro realizamos um levantamento das informações disponíveis nos respectivos sítios eletrônicos de cada instituição. Quando a matriz curricular não estava disponível nos sítios eletrônicos das instituições, entramos em contato com coordenadores dos cursos via correio eletrônico (*e-mail*). Solicitando, dessa forma, a matriz curricular do curso, quando o correio eletrônico da instituição não estava disponível, solicitamos os documentos via telefone. Com relação às oitenta e duas (82) instituições pesquisadas, apenas para 4 delas não foi possível analisar os dados, uma vez que em nenhuma das formas de contato obtivemos retorno.

Com relação à distribuição dos cursos de Pedagogia, realizamos uma investigação para verificar o número de IES correspondentes a públicas e privadas. Observamos, para os dados de Goiás, que apenas vinte e cinco (25) das IES pesquisadas são públicas (Estadual ou Federal) e cinquenta e sete (57) delas são privadas e, na sua maioria, ofertadas em instituições como faculdades isoladas. Este resultado corrobora com as discussões sobre o crescimento das IES

privadas e a expansão do ensino superior no Brasil (FREITAS, 1999; SGUISSARDI, 2015), mostrando que a educação superior do Estado de Goiás reflete os dados observados para o Brasil, ao menos no que se relaciona com o curso de Pedagogia.

Sobre esse tema, Freitas (2014) destaca que a ANFOPE vem, ao longo dos últimos anos, discutindo a necessidade e a defesa de investimentos no ensino superior público, principalmente no que se refere ao aumento de vagas nas licenciaturas das instituições públicas. Tal defesa está na garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão propostas pelas IES públicas, uma vez que nas instituições privadas, a pesquisa não constitui atividade obrigatória.

Com essa reflexão, visamos mostrar que o acesso ao ensino superior, muitas vezes, não se garante a formação adequada e necessária aos futuros professores da educação básica. Há falta de condições estruturais como bibliotecas, laboratórios, corpo docente qualificado e concepções pedagógicas fundamentadas no princípio de formação integral dos graduandos, sendo essa uma formação com propostas que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica, política e ética. A esse respeito Sguissardi (2015, p. 877) defende que:

a igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior.

A pesquisa se constitui como elemento importante na formação do professor, pois, o caráter inquiridor, questionador e reflexivo desenvolvido a partir de experiências realizadas em pesquisas, é fundamental ao educador. Este deve ser capaz de instigar e usar elementos da pesquisa científica para desenvolver métodos de ensino adequados à realidade na qual está inserido, de forma a propiciar que o estudante ultrapasse o simples assimilar de conteúdo, aprendendo a refletir criticamente sobre sua realidade. Ainda sobre a importância da pesquisa na formação do docente, André (2005) ressalta que ensino e pesquisa, apesar de serem caracterizadas como atividades diferentes, são interdependentes. Para que o professor planeje as formas de mediar o conhecimento, ou seja, para ensinar, é preciso saber agir com conhecimentos, atitudes e habilidades diferentes, para solucionar problemas e encontrar alternativas para a prática. É importante que o professor aprenda a formular questões e hipóteses, a observar criteriosamente a realidade e o dia-a-dia, a selecionar instrumentos e colher dados. Além disso, é preciso saber argumentar e fazer intervenções. O professor deve possuir, quando planeja e realiza seu planejamento, no ato de ensinar deve desenvolver um

espírito de investigação. Essas ações são resultantes de um processo formativo que tem a pesquisa como elemento fundamental.

Ademais, como podemos relacionar a formação de professores para a educação básica com o acesso em universidades públicas, gratuitas e de qualidade, considerando ser esse um dos aspectos primordiais para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática? Sobre isso, Limonta, (2009, p. 39) destaca:

Não é possível elevar o nível de qualidade da educação básica brasileira sem elevar o nível da formação dos professores que ali irão atuar. A escola de educação básica e a universidade públicas continuam sendo, apesar da profunda crise que atravessam, um dos poucos espaços verdadeiramente públicos e críticos que se ocupam prioritariamente da educação e da formação de crianças e jovens.

Um desafio para a comunidade acadêmica é buscar o exercício de sua autonomia frente às exigências da eficiência e da produtividade, indo contra a ideia de que a educação superior deve assumir um caráter empresarial e mercadológico. Uma vez que a finalidade primordial da formação superior é cultivar e ampliar as capacidades humanas da argumentação, da dúvida, da busca pelo novo, da procura insistente pela resposta, pelo exercício da razão baseada na liberdade, na igualdade e na justiça como algo a ser realizado.

Neste contexto, a formação de professores, deve-se pautar num eixo curricular, que diz respeito à qualidade da formação teórica dos docentes. Também deve ser validada nas possibilidades de experimentar os processos formativos que permitam experiências no campo da pesquisa, por exemplo. Não se trata, de inverter e passar para o lado oposto, ou seja, propor uma formação baseada na prática, mas superar a dicotomia e formular ações políticas de formação com fundamentos em princípios políticos e éticos, com valorização da formação do professor para das as etapas educativas.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ESTADO DE GOIÁS

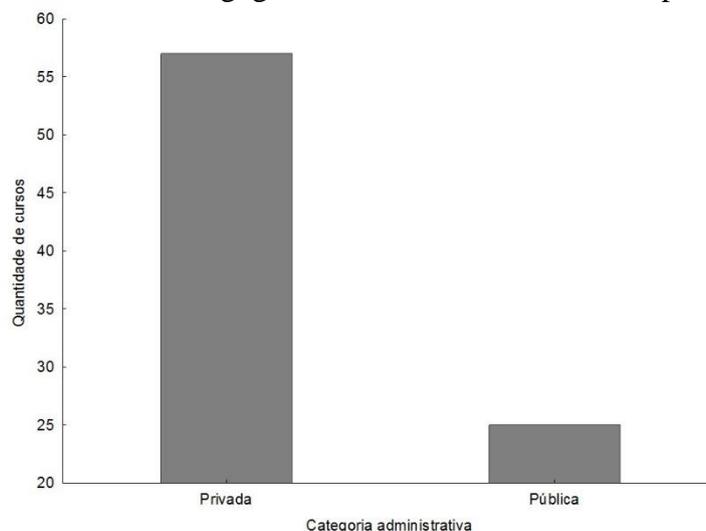
A preocupação com a formação de professores para o exercício da profissão na educação infantil é alvo de várias pesquisas e debates, como apresentado nos capítulos anteriores. Este capítulo tem o objetivo de examinar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia identificados em diferentes IES no Estado de Goiás a fim de destacar a organização das disciplinas referentes aos conhecimentos formativos propostos para a educação infantil.

3.1 A proposta de formação de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás

Para obtermos os dados referentes às matrizes curriculares, primeiramente verificamos as informações disponíveis nos sites eletrônicos de cada instituição pesquisada. Nas ocasiões em que as matrizes curriculares não estavam disponíveis nos sites eletrônicos das instituições, buscamos contato via correio eletrônico (*e-mail*) junto aos coordenadores dos cursos e secretarias das instituições, solicitando o documento. Na falta de contato do correio eletrônico da instituição solicitamos os dados via telefone. Considerando as oitenta e duas (82) instituições que ofertam o curso de Pedagogia no Estado de Goiás, identificadas por essa pesquisa, em apenas quatro (4)³¹ delas, não foi possível analisar os dados, visto que não obtivemos retorno após as várias tentativas de contato. Portanto, realizamos a análise de setenta e oito (78) matrizes curriculares dos diversos cursos de Pedagogia pesquisados.

Do ponto de vista da oferta de vagas percebemos que a formação em Pedagogia vem acontecendo, na maioria, em instituições privadas conforme expressa na Figura 5.

³¹ As instituições que não conseguimos os dados foram: Instituto de Ciências Sociais e Humanas/Centro de Ensino Superior do Brasil (ICSH/CESB); Faculdade Santa Rita de Cássia/ Instituto Superior De Ed. Santa Rita De Cássia (IFASC/ ISESC); Unopar; Faculdade Ideal De Alto Horizonte (UnIDEAL).

Figura 5- Quantidade de cursos de Pedagogia no Estado de Goiás em IES públicas e privadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC 2017).

Neste cenário, é possível observar nos dados apresentados na Figura 5, que a oferta de cursos de Pedagogia no Estado de Goiás, assim como em todo o Brasil, em parte está concentrada em instituições particulares. A realidade supostamente nos indica que essas instituições não possuem as mesmas condições, como: infraestrutura, professores com mestrado e doutorado, laboratórios e bibliotecas equipadas e acesso a programas de pesquisa e extensão – atividades estas desenvolvidas majoritariamente nas instituições públicas no caso do Brasil.

No capítulo anterior, mostramos que expansão do ensino superior brasileiro ocorreu principalmente em instituições particulares. Para Luiz Dourado (2008 p. 896) “tal dinâmica é resultante da lógica política implementada, que, ao aliar o processo expansionista desse nível de ensino ao setor privado, propiciou centralidade à expansão de IES particulares”. Para Valdemar Sguissardi (2006) os dados que diferenciam as instituições públicas das privadas levam à constatação de que apenas as universidades públicas com Programas de Pós-graduação consolidados desenvolvem pesquisa e, portanto, cumprem o preceito constitucional da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Destarte, observamos que está em curso uma política de formação de professores a qual oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes. Sobre isso, Helena de Freitas (2007) nos apresenta dois diferentes aspectos: primeiro, a expansão do ensino superior em instituições privadas adveio da necessidade de um maior número de pessoas se tornarem qualificadas. A qualificação de profissionais, por sua vez, surge como uma demanda da educação brasileira com a finalidade de garantir a qualidade na educação escolar, enfatizando

a formação inicial e continuada de seus professores. Para Freitas (2007): “Evidencia-se, portanto, um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública” (FREITAS, 2007, p. 1207). No segundo aspecto apresentado por Freitas (2007), a expansão do ensino superior não resolve o problema da falta de qualificação dos profissionais docentes em nosso país. Ainda conforme Freitas (2007, p. 1214):

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país.

Considerando a necessidade de problematizarmos a formação dos profissionais da educação infantil, no presente capítulo, examinamos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia identificados em diferentes IES no Estado de Goiás. Assim, visamos analisar a organização das disciplinas nos cursos de Pedagogia, destacando a abordagem dada aos conhecimentos formativos para os futuros professores da educação infantil.

Depois de identificarmos os cursos de Pedagogia em Goiás, procuramos verificar nas matrizes curriculares as disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Inicialmente nosso olhar se deteve às matrizes curriculares e, posteriormente, foram analisadas sete (7) ementas das disciplinas que tiveram maior incidência nas matrizes curriculares estudadas, a saber: Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil; História Social da Criança e Infância, Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I; Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II; Literatura Infantil; Fundamentos teóricos e práticos da Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado - Educação Infantil.

Para entendermos a relevância quantitativa da oferta do número de disciplinas que contemplam as especificidades do trabalho docente na infância, comparamos o número total de disciplinas das matrizes curriculares analisadas com o número de disciplinas que apresentam, no nome, itens que indicam a formação para a educação infantil. É válido destacar que embora façamos uso do quantitativo de disciplinas e de suas respectivas cargas horárias, a análise é qualitativa, buscando destacar o fenômeno e procurando interpretá-lo.

O exame dos dados levantados teve início a partir do nome de todas as disciplinas apresentadas nas setenta e oito (78) matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, sendo cinquenta e três (53) em IES privadas e vinte e cinco (25) públicas³².

Registramos, primeiramente, a carga horária total da matriz curricular e o número total de disciplinas propostas no documento. Em seguida, listamos as disciplinas que apresentam em sua nomenclatura as palavras “infância”; “criança”; “educação infantil”; “creche”; “pré-escola” e “infantil”³³. Registramos, ainda, a carga horária de cada disciplina em que constava a proposta de formação de professores para a educação infantil com os termos anunciados.

Para nossa categoria de análise foram listadas disciplinas em todas as matrizes curriculares dos setenta e oito (78) cursos de Pedagogia analisados. Realizou-se, então, um agrupamento de forma que se pudesse ter clareza do que se propõe como formação inicial de professores para a educação infantil. Iniciamos por analisar a quantidade de disciplinas que indicam a formação de professores para a educação infantil relacionando com o total de disciplinas da matriz curricular.

A seguir, apresentamos no Quadro 11 o número de disciplinas e a porcentagem dessas dedicadas à educação infantil em relação ao total de componentes curriculares oferecidos nos cursos de Pedagogia em instituições privadas.

³² Os cursos de Pedagogia nas unidades universitárias das instituições públicas tiveram suas matrizes curriculares estudadas separadamente, portanto, esse número corresponde ao quantitativo de campi que oferecem o curso.

³³ Esses são inclusive os mesmos termos de busca usados para selecionarmos as pesquisas realizadas em dissertações e teses que analisamos no primeiro capítulo.

Quadro 11: Proporção do número de disciplinas em porcentagem dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia em IES privadas do Estado de Goiás

Nº	Instituições	Carga horária total da matriz curricular	Quantidade de disciplinas da matriz curricular	Nº disciplinas com educação infantil	Proporção (100%) nº de disciplinas
1	Uni Caldas	3.360	57	1	1,75
2	UNIP- EAD/UNIPLAN	3.840	51	1	1,96
3	UNIP	3.840	51	1	1,96
4	FACUNICAMPS	3.360	47	1	2,13
5	FAP	3.360	60	2	3,33
6	FD	3.200	47	2	4,26
7	ICG	3.200	45	1	2,22
8	FAEL	3.800	36	1	2,78
9	UniSá	3.336	66	2	3,03
10	FCG	3.410	44	2	4,55
11	FAC-LIONS	3.220	55	2	3,64
12	PUC- Goiás	3.200	40	2	5,00
13	IUESO	3.840	51	3	5,88

14	Alfa	3.840	52	2	3,85
15	UNP	3.200	48	2	4,17
16	UAM	3.200	50	2	4,00
17	FECHA	3.420	50	2	4,00
18	UNIDESC	3.200	45	2	4,44
19	UniFAN	3.280	40	2	5,00
20	FACEC	3.200	56	2	3,57
21	IESGO	3.840	49	3	6,12
22	FI	3.340	59	3	5,08
23	Uni- Evangélica	3.700	48	3	6,25
24	FAN	3.300	46	3	6,52
25	FMB	3.280	49	3	6,12
26	FABEC	3.280	43	2	4,65
27	UNIUBE	3.880	42	3	7,14
28	FASAM	3.220	52	3	5,77
29	UMESP	3.220	13	2	15,38
30	FAR	3.280	49	3	6,12

31	FA	3.028	46	3	6,52
32	UNICSUL	3.200	41	3	7,32
33	FAI	3.340	58	4	6,90
34	FANAP	3.840	48	3	6,25
35	UCB	3.260	56	2	3,57
36	UNIVERSO	3.255	49	3	6,12
37	Anhanguera-Gyn	3.210	53	3	5,66
38	Anhanguera-Catalão	3.210	53	3	5,66
39	UNIS-MG	3.300	44	5	11,36
40	UNIASSELVI	3.400	44	4	9,09
41	IAES	3.280	48	5	10,42
42	FESI	3.328	46	4	8,70
43	FAAA	3.210	54	4	7,41
44	FNG	3.340	57	5	8,77
45	FAC-MAIS	2.800	56	4	7,14
46	FP	3.220	45	5	11,11
47	UCDB	3.220	47	7	14,89

48	UNICESUMAR	3.400	43	5	11,63
49	UNIGRAN	3.580	50	7	14,00
50	UNIRV	2.880	53	6	11,32
51	FAFICH	3.200	54	5	9,26
52	UNIFIMES	3.852	75	10	13,33
53	UNISUL	3.300	51	11	21,57

Fonte: Elaborados pela pesquisadora [\(NEPIEC 2017\)](#).

A partir do Quadro acima, com relação à proporção do número de disciplinas que se referem à educação infantil e a quantidade total de disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia em IES privadas, observamos que a instituição que menos ofertou disciplinas foi a Faculdade de Caldas Novas (Uni Caldas). Nesta instituição o número total de disciplinas na matriz curricular é de cinquenta e sete (57) disciplinas e apenas uma (1) delas apresentou no título a proposta de formação especificamente para a educação infantil. Por outro lado, a IES que apresentou maior número de disciplinas com títulos indicando a formação que atende à educação infantil foi a Universidade Do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Nesta instituição, de um universo de cinquenta e uma (51) disciplinas onze (11) delas remetem aos descritores já anunciados.

É necessário ressaltar que existe um número 10 vezes maior de disciplinas ofertadas na UNISUL, quando comparado com o número de disciplinas ofertadas na Uni Caldas que tratam da formação de professores para a educação infantil. Como essas duas IES representam, em nosso universo amostral, os dois extremos, menor e maior número de disciplinas voltadas para a educação infantil na oferta de disciplinas nas matrizes curriculares. Nesse entremeio, ocorrem as mais variadas quantidades, pode-se inferir que no Estado de Goiás a importância relativa dada à formação para a educação infantil é heterogênea, uma vez que existe uma variedade de ofertas de disciplinas acerca da educação infantil entre diferentes instituições variando em até 10 vezes considerando o número de disciplinas comparadas ao total de disciplinas indicadas nas matrizes curriculares dos cursos.

Apresentamos a seguir, no Quadro 12, a proporção do número de disciplinas e a porcentagem dessas disciplinas dedicadas à educação infantil em relação ao total de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições públicas.

Quadro 12: Proporção do número de disciplinas em porcentagem dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia em IES públicas do Estado de Goiás

Nº	Instituições	Carga horária total da matriz curricular	Quantidade de disciplinas da matriz curricular	Nº disciplinas com educação infantil	Proporção (100%) nº de disciplinas
1	UNB/CEAD	5.520	78	2	2,56
2	IFG- Gyn	3.251	70	4	5,71
3	IFG-ApG	3.818	62	2	3,23
4	UEG-Crixás	3.240	45	4	8,89
5	UEG-EAD	3.255	45	5	11,11
6	UFG- Goiânia	3.204	40	4	10
7	IF-GO	3.480	60	7	11,67
8	UEG- Campos Belos	3.340	47	6	12,77
9	UEG-Silvânia	3.280	49	6	12,24
10	UEG-Jussara	3.220	45	6	13,33
11	UEG-Quirinópolis	3.460	49	7	14,29
12	UEG-Anápolis	3.220	47	7	14,89
13	UEG- Formosa	3.340	47	7	14,89
14	UEG-Jaraguá	3.340	43	7	16,28

15	UEG-Luziânia	3.340	47	7	14,89
16	UEG-São Miguel do Araguaia	3.340	47	7	14,89
17	UEG-Uruaçu	3.340	47	7	14,89
18	UFG – Catalão	3.220	31	5	16,13
19	UEG-Inhumas	3.280	46	7	15,22
20	UEG-Itaberaí	3.280	46	7	15,22
21	UEG-Minaçu	3.280	46	7	15,22
22	UEG-São Luís de Montes Belos	3.280	46	7	15,22
23	UEG-Pires do Rio	3.200	47	7	14,89
24	UEG-Goianésia	3.220	46	8	17,39
25	UFG- Jataí	3.220	33	5	15,15

Fonte: Elaborado pela pesquisadora [\(NEPIEC 2017\)](#).

Considerando a proporção do número de disciplinas de educação infantil e o número total de disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia em IES públicas, observamos que a instituição com menos disciplinas é a Universidade de Brasília em cursos à distância, (UNB/CEAD). Para esta instituição, o número total de disciplinas na matriz curricular é de setenta e oito (78) disciplinas e apenas duas (2) delas apresentaram no título a proposta de formação especificamente para a educação infantil, o que corresponde a 2,56 % do número total de disciplinas do curso.

Por outro lado, a Instituição de Ensino de Superior que apresentou maior número de disciplinas com títulos indicando a formação que atende a educação infantil foi a Universidade Estadual de Goiás - Unidade Goianésia (UEG Goianésia). Nesta instituição, o total de quarenta e seis (46) disciplinas da matriz curricular sendo que oito (8) delas apresentam essa proposta, neste caso a correspondência é de 15,15% em relação ao total de disciplinas do curso. Os dados indicam, pois, que a formação de professores para a educação infantil é reconhecida de forma heterogênea nos diferentes cursos de Pedagogia. Uma vez que ao considerarmos as duas IES em nossos dados, destacando os dois extremos (menor e maior número de disciplinas voltadas para a educação infantil) foi, possível perceber a variação entre as instituições analisadas.

No Quadro 13 apresentamos as dez (10) instituições identificadas com maior número de disciplinas que trazem na sua denominação a educação infantil.

Quadro 13 –Instituições com maior número de disciplinas que apresentam no título a proposta de formação de professores para a educação infantil

Nº	Instituições	Categoria administrativa	Quantidade disciplinas na matriz curricular	Nº disciplinas com educação infantil	Proporção (100%) nº disciplinas
1	UFG- Jataí	Pública	33	5	15,15
2	UEG-Inhumas	Pública	46	7	15,22
3	UEG-Itaberaí	Pública	46	7	15,22
4	UEG-Minaçu	Pública	46	7	15,22
5	UEG-São Luís de Montes Belos	Pública	46	7	15,22
6	UMESP	Privada	13	2	15,38
7	UFG – Catalão	Pública	31	5	16,13
8	UEG-Jaraguá	Pública	43	7	16,28
9	UEG-Goianésia	Pública	46	8	17,39
10	UNISUL	Privada	51	11	21,57

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

Os dados referentes ao quantitativo de disciplinas anunciadas nas matrizes curriculares mostram que, o maior número de disciplinas com proposta de formação para a educação infantil se encontra nas universidades públicas. Ao considerarmos as dez (10) unidades de instituições de ensino superior (Quadro 13) que mais apresentaram esse critério identificamos que percentualmente as propostas estão entre 15,15% a 21,57% do número total das disciplinas da matriz curricular. Com essas informações, notamos que apenas duas (2) dessas instituições são de IES privadas, a saber: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e a Universidade Do Sul de Santa Catarina (UNISUL), ambas na modalidade Educação à Distância (EaD). As outras são representadas em duas universidades: UFG e UEG³⁴ divididas em oito (8) diferentes unidades universitárias, a saber: Universidade Federal de Goiás unidade Jataí (UFG-Jataí); Universidade Estadual de Goiás unidade Inhumas (UEG-Inhumas); Universidade Estadual de Goiás unidade Itaberaí (UEG-Itaberaí); Universidade Estadual de Goiás unidade Minaçu (UEG-Minaçu); Universidade Estadual de Goiás unidade São Luís de Montes Belos (UEG-São Luís de Montes Belos); Universidade Federal de Goiás unidade Catalão (UFG-Catalão); Universidade Estadual de Goiás unidade Jaraguá (UEG-Jaraguá) e Universidade Estadual de Goiás unidade Goianésia (UEG-Goianésia).

As duas (2) instituições privadas destacadas que se agrupam as instituições públicas com maior número de disciplinas que indicam a formação de professores na educação infantil são da modalidade EaD Em estudo realizado por Freitas (2007) sobre a formação de professores em cursos à distância, a autora afirma que:

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (FREITAS, 2007, p. 1211).

A ideia de aprimoramento pessoal, proposto nos cursos a distância, são aliados ao processo que tem na sua concepção a redução no tempo de formação, com diminuição de horários para a dedicação aos estudos e com disciplinas dos fundamentos epistemológicos cada vez menor, em que os graduandos são submetidos a atividades conteudistas e pragmáticas. Tal concepção de formação, de acordo com Freitas (2003), representa uma aproximação com o

³⁴ Os cursos de Pedagogia das unidades universitárias da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tiveram suas matrizes curriculares estudadas separadamente, visto que não há uma matriz curricular unificada para o curso. Desta forma, cada unidade universitária apresenta uma matriz curricular diferente.

trabalho reduzido à prática individual, centrando-se a formação no caráter técnico-profissionalizante, com vistas à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

A ANFOPE tem uma posição favorável ao uso de tecnologias na formação inicial e continuada dos professores e reconhece o desafio imposto ao trabalho pedagógico em utilizar as novas linguagens e as novas formas do trabalho material. Contudo, “a tecnologia não pode ser vista, como um valor em si mesmo, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade” (ANFOPE, 1998). O problema, apresentado por Freitas (2007) sobre os cursos à distância, não é a centralidade no uso das tecnologias, mas as propostas que se apresentam como forma de aligeirar e exigir menos financiamento à formação. “Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior” (FREITAS, 2007, p.1213). A formação de professores em cursos à distância, em geral, também tem em si os problemas da falta de condições de oferta de programas, projetos e planos de ensino que garantam a relação pesquisa, ensino e extensão.

Para melhor compreensão da forma como são tratados os conhecimentos formativos propostos nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em Goiás, exploramos a carga horária destinada aos componentes curriculares que abordam a educação infantil. Compreendemos que essa segunda análise se faz necessária, uma vez que o número das disciplinas não corresponde necessariamente à carga horária destinada a cada um dos componentes curriculares. Por isso, nossa análise abrangeu a proporção de horas de aula, em porcentagem, dedicadas às disciplinas de educação infantil em relação ao total de horas de aulas oferecidas nos cursos para instituições públicas e privadas no Estado de Goiás.

Ainda observando as disciplinas, analisamos a carga horária total das matrizes curriculares, observando a proporção da carga horária total das disciplinas que indicavam nos nomes a proposta de formação com destaque para “criança”, “infância”, “creche”, “pré-escola” e “educação infantil” em relação ao total da carga horária das matrizes curriculares. Por fim, optamos por comparar a proporção de horas de aulas que são dedicadas a disciplinas de educação infantil em IES públicas e privadas.

O Quadro 14, a seguir, apresenta a proporção da carga horária em porcentagem, dedicada a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições privadas do Estado de Goiás.

Quadro 14: Proporção da carga horária em porcentagem, dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições privadas do Estado de Goiás

Nº	Instituições	Carga horária total da matriz curricular	Quantidade de disciplinas da matriz curricular	Soma da carga horária de disciplinas com Educação Infantil	Proporção (100%) Carga horária
1	Uni Caldas	3.360	57	40	1,19
2	UNIP- EAD/UNIPLAN	3.840	51	60	1,56
3	UNIP	3.840	51	60	1,56
4	FACUNICAMPS	3.360	47	60	1,79
5	FAP	3.360	60	80	2,38
6	FD	3.200	47	80	2,50
7	ICG	3.200	45	80	2,50
8	FAEL	3.800	36	100	2,63
9	UniSá	3.336	66	102	3,06
10	FCG	3.410	44	120	3,52
11	FAC-LIONS	3.220	55	120	3,73
12	PUC- Goiás	3.200	40	120	3,75
13	IUESO	3.840	51	150	3,91

14	Alfa	3.840	52	160	4,17
15	UNP	3.200	48	140	4,38
16	UAM	3.200	50	140	4,38
17	FECHA	3.420	50	150	4,39
18	UNIDESC	3.200	45	144	4,50
19	UniFAN	3.280	40	160	4,88
20	FACEC	3.200	56	160	5,00
21	IESGO	3.840	49	200	5,21
22	FI	3.340	59	180	5,39
23	Uni- Evangélica	3.700	48	200	5,41
24	FAN	3.300	46	180	5,45
25	FMB	3.280	49	180	5,49
26	FABEC	3.280	43	200	6,10
27	UNIUBE	3.880	42	240	6,19
28	FASAM	3.220	52	200	6,21
29	UMESP	3.220	13	200	6,21
30	FAR	3.280	49	220	6,71

31	FA	3.028	46	208	6,87
32	UNICSUL	3.200	41	225	7,03
33	FAI	3.340	58	240	7,19
34	FANAP	3.840	48	280	7,29
35	UCB	3.260	56	240	7,36
36	UNIVERSO	3.255	49	240	7,37
37	Anhanguera-Gyn	3.210	53	240	7,48
38	Anhanguera-Catalão	3.210	53	240	7,48
39	UNIS-MG	3.300	44	275	8,33
40	UNIASSELVI	3.400	44	288	8,47
41	IAES	3.280	48	288	8,78
42	FESI	3.328	46	306	9,19
43	FAAA	3.210	54	300	9,35
44	FNG	3.340	57	320	9,58
45	FAC-MAIS	2.800	56	300	10,71
46	FP	3.220	45	360	11,18
47	UCDB	3.220	47	360	11,18

48	UNICESUMAR	3.400	43	400	11,76
49	UNIGRAN	3.580	50	460	12,85
50	UNIRV	2.880	53	416	14,44
51	FAFICH	3.200	54	480	15,00
52	UNIFIMES	3.852	75	684	17,76
53	UNISUL	3.300	51	744	22,55

Fonte: Elaborados pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

Com relação à carga horária total da matriz curricular, as DCNP-Pedagogia (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia determinam que “O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2006). Verificamos que a maioria dos cursos analisados (Quadro 14) apresentam, no mínimo, 3.200 horas exigidas pela legislação educacional em vigor. Apenas duas instituições não atendem essa exigência, a saber: Faculdade de Inhumas (FAC-MAIS) com carga horária total de 2.800 horas e Faculdade Araguaia (FA) com carga horária total da matriz curricular de 3.028 horas. Esses resultados apontam que a formação docente nestas instituições precisa ser repensada, considerando não somente as exigências legais, mas que as propostas de formação devem garantir o tempo adequado aos processos formativos em nível superior, sobretudo, por serem instituições que oferecem cursos presenciais.

As intervenções no currículo dos cursos de Licenciatura, apresentadas pela Resolução CNE/nº 02 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecem critérios quanto à carga horária dos componentes curriculares que definem as disciplinas por área do conhecimento. As indicações nas DCN-2015 quanto à organização dos componentes curriculares na matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas. Assim, na DCNP-2015 no Artigo 13 § 5º:

Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas *o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total* (BRASIL, DCN 2015, grifos nosso).

Adiante, apresentamos o Quadro 15, elucidando a carga horária total das matrizes curriculares, com a proporção da carga horária, em porcentagem, dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições públicas do Estado de Goiás.

Quadro 15: Proporção da carga horária, em porcentagem, dedicadas a disciplinas de educação infantil em relação ao total da carga horária oferecidas nos cursos de Pedagogia em instituições públicas do Estado de Goiás

Nº	Instituições	Carga horária total da matriz	Quantidade de disciplinas na matriz curricular	Nº disciplinas com Educação Infantil	Soma da carga horária de disciplinas com Educação Infantil	Proporção (100%) Carga horária
1	UNB/CEAD	5.520	78	2	120	2,17
2	IFG- Gyn	3.251	70	4	189	5,81
3	IFG-ApG	3.818	62	2	252	6,60
4	UEG-Crixás	3.240	45	4	240	7,41
5	UEG- EAD	3.255	45	5	340	10,45
6	UFG- Goiânia	3.204	40	4	360	11,24
7	IF-GO	3.480	60	7	448	12,87
8	UEG- Campos Belos	3.340	47	6	440	13,17
9	UEG-Silvânia	3.280	49	6	440	13,41
10	UEG-Jussara	3.220	45	6	440	13,66
11	UEG-Quirinópolis	3.460	49	7	500	14,45
12	UEG-Anápolis	3.220	47	7	470	14,60
13	UEG- Formosa	3.340	47	7	500	14,97

14	UEG-Jaraguá	3.340	43	7	500	14,97
15	UEG-Luziânia	3.340	47	7	500	14,97
16	UEG-São Miguel do Araguaia	3.340	47	7	500	14,97
17	UEG-Uruaçu	3.340	47	7	500	14,97
18	UFG – Catalão	3.220	31	5	472	14,66
19	UEG-Inhumas	3.280	46	7	500	15,24
20	UEG-Itaberaí	3.280	46	7	500	15,24
21	UEG-Minaçu	3.280	46	7	500	15,24
22	UEG-São Luís de Montes Belos	3.280	46	7	500	15,24
23	UEG-Pires do Rio	3.200	47	7	500	15,63
24	UEG-Goianésia	3.220	46	8	560	17,39
25	UFG- Jataí	3.220	33	5	472	14,66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora [\(NEPIEC \(2017\)\)](#).

Conforme a exposição de dados (Quadros 14 e 15), as universidades públicas são as que apresentam a maior oferta em carga horária de disciplinas que oferecem a formação para a educação infantil. Ao considerarmos, novamente, as dez (10) instituições que mais apresentaram esse critério identificamos entre 15,24% a 22,55% do número total de carga horária total da matriz curricular e, novamente, apenas duas instituições são privadas. Com relação à carga horária, a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) que representou uma proporção expressiva da quantidade de disciplinas, com 15,38% das disciplinas ofertadas em relação ao número total das disciplinas elencadas na matriz curricular. Essa IES apresenta apenas 6,21% da carga horária com a proposta de formação de professores para a Educação Infantil. A Universidade do Sul de Santa Catarina³⁵ (UNISUL) apresenta em sua matriz curricular 21,57% das disciplinas com relação à oferta total de disciplinas e com 22,55% da carga horária em relação ao total da matriz curricular. Portanto, a UNISUL está entre as dez (10) IES que propõem tanto o maior número de disciplinas quanto a maior carga horária. A IES privada que está entre as dez (10) que apresentaram maior carga horária é o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), com 17,76%. Destacamos que a UEG, apesar de não possuir uma matriz curricular unificada para todas as unidades universitárias que oferecem o curso de Pedagogia, apresenta em muitas dessas matrizes curriculares semelhança em relação à carga horária das disciplinas sobre a educação infantil, tendo 15,24% em relação à carga horária total da matriz curricular.

Podemos inferir que em relação à proporção de carga horária atribuída às disciplinas as quais indicam a formação de professores para a educação infantil, novamente as instituições públicas apresentam maiores oportunidades de formação para os futuros docentes da educação infantil. Como assinalou Freitas (2003), as instituições de ensino superior públicas apresentam melhores condições de formação, como grupos de estudos, pesquisas, extensão, programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, participação em vários movimentos, como Fóruns e movimentos de alunos e professores universitários na busca por consolidação de políticas públicas de garantias de uma educação pública de qualidade. Na perspectiva da mesma autora:

As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1214).

³⁵ Ressaltamos que o curso da Universidade Do Sul De Santa Catarina foi analisado por se tratar de um curso que possui polo da modalidade EAD em Goiânia. Os cursos de Pedagogia analisados correspondem tanto as modalidades presenciais, quanto à distância.

Desta forma, compreende-se que mais do que oferecer acesso ao ensino superior, espera-se que a formação inicial em nível superior de todos os professores da Educação Básica seja proporcionada em condições adequadas. Assim, desenvolver-se-á nos futuros professores habilidades, conhecimentos, valores e atitudes com base em fundamentos teóricos ~~que~~ os quais possibilitem construir seus saberes, práticas e sua identidade.

Especificamente, quanto ao foco de análise na quantidade de carga horária e número de disciplinas, podemos inferir que a proposta de formação dos pedagogos para atuação na ~~æ~~ à educação infantil se faz presente nos cursos. Contudo, ainda é muito incipiente e varia muito de uma instituição para a outra. Reconhecemos que a formação de professores para a educação infantil se constitui em uma luta histórica e esta, ao longo dos anos, tem se consolidado nos aspectos legais e nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Kiehn (2011), ao analisar alguns currículos para o curso de Pedagogia, apresenta que no estudo realizado, também foi possível observar que a educação infantil está presente nas propostas de formação dos pedagogos. A pesquisa de Kiehn (2011) revela como o curso de Pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a educação infantil, ainda que com poucas indicações de estudos os quais valorizam a perspectiva da criança e da infância. Tais temas, aos poucos, começam a ocupar um espaço pequeno nos cursos de Pedagogia. A autora também sinaliza a predominância de propostas de formação para os anos iniciais do ensino fundamental, estando em segunda ordem a formação de professores para a educação infantil:

Assim, podemos afirmar 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 e dentro do universo acadêmico, o entendimento e o lugar da importância concebida à formação de professores que vão exercer a função no quadro da educação das crianças pequenas (KIEHN, 2011, p. 164).

De acordo com Tizuko Kishimoto (2005), a falta de conteúdos sobre o trabalho na educação infantil nos projetos dos cursos de Pedagogia caracteriza a ausência de valorização da especificidade na formação da criança pequena, bem como confirma a concepção de antecipação da escolaridade. Além disso, faltam conteúdos sobre as diferentes linguagens como música, dança, teatro, artes visuais, que favorecem e contribuem com o trabalho pedagógico na educação infantil.

Da mesma forma, ao observarmos as disciplinas elencadas nas matrizes curriculares analisadas, percebemos que há predominância de propostas de formação que priorizam a formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental. O atendimento à criança na educação infantil é historicamente marginalizado. Isso causou consequências para a

formação dos professores que atuam nesta etapa educacional, sendo ainda na atualidade o professor da educação infantil visto com menor importância e desprestígio em comparação com os docentes que atuam em outros níveis de ensino (MARTINS, 2007).

Assim, diante da análise referente à carga horária e ao número de disciplinas constatamos que embora o curso respeite as determinações definidas pelas DCNP, a formação para os professores da educação infantil é proposta de forma superficial e apressada (NASCIMENTO, 2015).

Reconhecemos que o curso de Pedagogia é um importante espaço para formar o professor que atuará na educação infantil. A luta histórica empreendida em sua constituição nos aponta a construção de uma concepção de educação que proporciona a reflexão e tem por finalidade a mudança social. Experiências de estudos as quais se pautam na relação teoria e prática, desempenham uma atribuição importante para ~~em~~ os profissionais que atuam e irão atuar nessa etapa da Educação Básica.

3.2 Formação de professores para a Educação Infantil: o que indicam as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás

Para selecionarmos as disciplinas, fizemos o mapeamento de todas as matérias que foram elencadas nas matrizes curriculares dos cursos estudados. Para isso, separamos as disciplinas em grupos e registramos com que frequência elas aparecem no conjunto de conhecimentos voltados para a educação infantil. A organização das disciplinas está apresentada a seguir no Quadro 16.

Quadro 16: Distribuição das disciplinas relacionadas à educação infantil das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia do Estado de Goiás

Disciplinas	Quantidade
A criança de 0 a 5 anos e as diferenças de linguagens	1
A organização do tempo e espaço na Educação Infantil	1
Brinquedo e Brincadeiras na Educação da Infância	1
Ciências Sociais na Educação Infantil	1
Conteúdos, Métodos e Práticas do Ensino nas creches e Educação Infantil	1
Corpo e movimento na Educação	1
Currículo, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil	1
Desenvolvimento Biopsicomotor E Social Da Criança	1
Desenvolvimento Humano na Educação Infantil	1
Desenvolvimento Psicomotor na Infância	1
Didática na Educação Infantil e do 1º ao 5º Ano	1
Didática para a Educação Infantil	1
Educação de Bebês em espaços coletivos	1
Educação e Literatura infantil	1
Educação e Saúde da Criança	1
Educação Especial e a infância	1
Educação Infantil: Construção das Diferentes Linguagens	1
Educação Infantil: Currículo	1
Educação Infantil: Formação Pessoal e Social	1
Educação Infantil: fundamentos e docência	1
Educação, Infância e Sociedade	1
Ensino Educacional em Creche	1
Estimulação de bebês	1
Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil	1

Infância e criança: conceitos e pesquisa	1
Infância e Educação infantil	1
Jogos e recreação na Educação Infantil	1
Linguagem Oral e escrita na Educação Infantil	1
Linguagens e Infância	1
Literatura na Educação Infantil	1
Literatura infantil e contadores de histórias	1
Lúdico e Musicalização na Educação Infantil	1
Metodologia da Educação Infantil: musicalidade, Jogos e Recreação	1
Metodologia de Ciências e Saúde Infantil	1
Metodologia e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais e Saúde Infantil	1
Mídia Cultura e infância	1
Núcleo Temático de Aprofundamento (Educação Infantil)	1
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil I	1
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil II	1
Orientação e Prática de Projetos na Infância	1
Pesquisa e Prática em Educação Infantil	1
Políticas Públicas e Legislação para a Infância	1
Prática de Ensino- Creche	1
Prática De Ensino Em Educação Infantil	1
Prática e Estágio supervisionado III - Educação Infantil	1
Práticas de ensino e estágio supervisionado em docência na Educação Infantil	1
Práticas de ensino Pré-escola	1
Princípios e Métodos da Educação Infantil	1
Princípios e métodos do cuidar e educar (crianças de 0 a 3 anos)	1
Princípios Legais e teóricos na Educação Infantil	1

Problemas e dificuldade de aprendizagem na Infância	1
Psicologia da Educação – parte I – Desenvolvimento infantil	1
Psicologia da Infância	1
Psicologia do Ciclo vital: Infância	1
Psicologia e desenvolvimento da Criança	1
Saúde e cuidados na Educação Infantil	1
Teoria e Prática de Fundamentos da Matemática na Ed. Infantil e do 1º ao 5º ano	1
Conteúdos e Processos do Ensino da Matemática na Educação Infantil	2
Gestão da Educação Infantil	2
Infância, adolescência, sociedade e cultura	2
Metodologia Da Educação Infantil	2
O lúdico e a brincadeira na Infância	2
Organização dos tempos e espaços na Infância	2
Teoria e Prática de Fundamentos da Educação Infantil	2
Jogos e Brinquedos na Infância	3
Metodologia e Prática da Educação Infantil	3
Pedagogia da Educação Infantil	3
Pedagogias da infância	3
Práticas Pedagógicas em Pedagogia: concepções de aprendizagem na Educação Infantil	3
Desenvolvimento Psicomotor Infantil	4
Filosofia Para Crianças	4
Sociedade Cultura e Infância	5
Educação Infantil	6
Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	16
História Social da Criança e Infância	17
Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I	18

Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II	18
Literatura Infantil	31
Fundamentos teóricos e práticos da Educação Infantil	33
Estágio Curricular Supervisionado- Educação Infantil	76

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (NEPIEC (2017)).

O Quadro 16 apresenta o título de todas as disciplinas, encontradas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás, as quais expressam em seus nomes propostas de conhecimentos voltados para formação de professores para a educação infantil. Ao selecionarmos as disciplinas para análise das ementas, destacamos as sete (7) disciplinas que tiveram maior incidência nas matrizes curriculares estudadas, a saber: Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil; História Social da Criança e Infância, Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I; Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II; Literatura Infantil; Fundamentos teóricos e práticos da Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado- Educação Infantil.

As ementas das disciplinas aqui analisadas foram retiradas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de duas universidades públicas de Goiás: UFG e UEG. Por serem essas instituições com maior número de campi com o curso de Pedagogia no Estado de Goiás, assim garantimos maior representatividade de análise.

Apresentamos os resultados da análise realizada em sete (7) das ementas das disciplinas presentes com maior frequência nas matrizes curriculares analisadas; e que indicam proposta específica de formação de professores para a educação infantil. As disciplinas selecionadas e suas respectivas ementas são apresentadas no Quadro 17:

Quadro 17: Ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia que tratam da Educação Infantil

Disciplinas	Ementas	Carga horária
Estágio Curricular Supervisionado- educação infantil	Observação administrativa e pedagógica, da organização, da dinâmica da instituição e da sala de aula, de educação infantil e das interações entre professor-aluno-conhecimento.	A carga horária desta disciplina varia de uma IES para outra entre 70 e 180 horas.
Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	Orientações didáticas para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Organização do espaço e tempo, recursos didáticos e metodológicos, observação, registro, avaliação e diferentes formas de sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta faixa etária. O currículo na Educação Infantil.	60
História Social da Criança e Infância	Família e infância: uma discussão historiográfica. O surgimento da família e da infância na história. O desenvolvimento do conceito de infância e da educação da criança ao longo da história. Infância e educação na contemporaneidade. Papel da família e da escola na infância.	60
Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I	Orientação para a observação e a coleta de dados das instituições de ensino de educação infantil e das salas de aula. Orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de campo. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Elaboração do projeto de ensino-aprendizagem. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.	60
Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II	Orientação para o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.	60

Literatura Infantil	Literatura infantil: fundamentos e caracterização. Práticas pedagógicas do trabalho com a literatura infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos. Influências das práticas de leitura de obras literárias no desenvolvimento das crianças e das práticas de oralidade e o letramento.	A carga horaria desta disciplina varia de uma IES para outra entre 36 e 88 horas
Fundamentos teóricos e práticos da Educação Infantil	Educação Infantil como campo de pesquisa, políticas e trabalho docente. Papel social e político-pedagógico da Educação Infantil. Docência e prática pedagógica na Educação Infantil: fundamentos, significados e identidade profissional. <i>Relação entre cuidar e educar</i> . Ludicidade, brincadeira, corpo e movimento nas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas. Interações entre crianças, crianças-adultos, família e instituição educativa para crianças de 0 a 6 anos. Educação e cuidado de bebês: fundamentos do trabalho pedagógico. Relações de gênero, étnico-raciais e geracionais na Educação Infantil (grifos nosso).	75

Fonte: PPC dos cursos de Pedagogia Universidade Estadual de Goiás- Unidade Anápolis e Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação Goiânia.

O primeiro destaque na análise das disciplinas foi perceber que o Estágio Curricular Supervisionado é a disciplina com maior expressividade nas matrizes curriculares estudadas, aparecendo em setenta e seis (76) das matrizes curriculares analisadas. Ressaltamos que analisamos setenta e oito (78) diferentes matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em Goiás. Esta é uma informação relevante se considerarmos as determinações das na DCNP/ 2015 no Artigo 13 § 1º “II que determina que 400 (quatrocentas) horas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, *se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição*” (BRASIL, 2015, grifos nosso).

O **Estágio Curricular Supervisionado-Educação Infantil** é um componente curricular que contribui com a construção da identidade profissional, os momentos de observação e reflexão da realidade oportunizam situações de aprendizado. Pimenta e Lima (2004, p. 67) apontam que: “estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. Nesse sentido, o estágio pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional com a mediação de um professor orientador.

A ementa do Estágio Curricular Supervisionado-educação infantil³⁶, analisada neste estudo, é constituído por quatro momentos distintos: 1º) a observação administrativa e pedagógica; 2º) a organização; 3º) a dinâmica da instituição e da sala de aula, de educação infantil; e 4º) as interações entre professor-aluno-conhecimento.

Apesar de considerarmos que esses são momentos que representam importantes e situações para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, é possível notar um esvaziamento da proposta de formação que atenda as reflexões necessárias para a educação infantil. Não há definida na ementa da disciplina analisada elementos que indiquem a discussão sobre concepção de infância, atendendo às especificidades do trabalho com crianças na educação infantil. Para Alves (2012, p, 10):

O esforço de compreensão da docência na Educação Infantil demanda que o Estágio possibilite a reflexão sistemática acerca de: historicidade; políticas públicas; concepções de criança e infância; indissociabilidade entre cuidado e educação; organização das práticas pedagógicas; planejamento; relação entre instituição e família; brincadeira e ludicidade; múltiplas linguagens, explicitando concepções norteadoras dos projetos educativos e do trabalho docente na Educação Infantil.

³⁶ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- unidade de Anápolis UEG (2015).

Ao que se refere à carga horária das disciplinas de Estágio nas matrizes curriculares analisadas, apontamos uma considerável variação entre as instituições estudadas. A carga horária desta disciplina varia de uma IES para outra entre setenta (70) e cento e oitenta (180) horas. Isso indica que o Estágio em educação infantil é avaliado de diferentes formas em cada IES. A discrepância entre a quantidade da carga horária atribuída ao Estágio assinala que possivelmente para aquelas instituições que apresentam maior carga horária destinada àquela disciplina, esta é compreendida como um componente curricular importante e necessário na formação dos professores. De acordo com pesquisa realizada por Félix (2013), o Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia na maioria dos casos apresenta carga horária insuficiente para uma formação específica, em qualquer etapa educativa, principalmente quando se trata de crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 estabelecem a carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas destinadas ao estágio. Ainda nas DCN/ 2015 não há exigência sobre qual das etapas educativas se deve fazer o estágio, mas o documento indica que esses devem ser propostos de acordo com projeto de curso de cada instituição. Verificamos que a maioria dos cursos oferece o Estágio Curricular em Educação Infantil como componente curricular indicando uma preocupação em garantir, no mínimo, a formação teórica e prática que contemple essa etapa educativa.

Do ponto de vista do Estágio, assumido como componente curricular fundamental para a compreensão por parte dos graduandos sobre as atribuições e a natureza do seu trabalho desenvolvido nas diferentes etapas educativas, o princípio do Estágio deve privilegiar o exercício da unidade teoria e prática. No processo de formação inicial, o Estágio oferece a oportunidade do discente experimentar as complexas práticas que ele como futuro professor vivenciará na sua profissão.

O Estágio visto ainda como espaço de aperfeiçoamento de técnicas de ensino, contribui para a formação de docentes no que diz respeito ao conhecimento acerca dos procedimentos para ensinar. Como nos diz Gadotti (2003, p. 164), “muitos educadores perdem-se buscando saber como é preciso fazer para ensinar e não como é preciso ser para ensinar”. De nosso ponto de vista, ao contrário das concepções de Estágio como componente curricular com finalidade de instrumentalização técnica, a concepção de Estágio Curricular Supervisionado deve ser considerada como campo de conhecimento pedagógico. “Essa concepção se opõe radicalmente à visão instrumental que define o estágio como aplicação prática de conhecimentos técnicos e profissionais, reduzindo-o a um caráter praticista” (ALVES, 2012, p. 7).

A disciplina **Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil** ³⁷ com carga horária total de sessenta (60) horas, traz como ementa:

Orientações didáticas para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Organização do espaço e tempo, recursos didáticos e metodológicos, observação, registro, avaliação e diferentes formas de sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta faixa etária. O currículo na educação infantil (PPC/UEG Anápolis, 2015, p 125).

A ementa dessa disciplina nos revela o caráter de construção de atitudes voltadas para crianças de 0 a 5 anos. Esse é um aspecto importante a ser enfatizado, uma vez que as instituições as quais inserem em seus projetos na forma de conteúdo, em uma disciplina que apresenta orientações didáticas para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, apontam-nos o reconhecimento do campo de atuação dos pedagogos e das pedagogas com crianças nos primeiros anos de vida.

Para Fernanda Tristão (2004) pensar e planejar as ações intencionais do professor no cotidiano educativo significa desenvolver uma sensibilização ao “pensar nos tempos, nos espaços e relações”. Isso significa pensar o que será ensinado, estabelecer o que será proposto e mediado de tal forma que contemple o(s) interesse(s) dos sujeitos envolvidos. É também permitir que, desde pequena, a criança seja ouvida. Sobre a sutileza de ser professora de bebês, Tristão (2004, p. 118) relatou que é preciso ouvi-las e compreendê-las:

Para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada um deles, bastando que os adultos consigam percebê-las.(...) Assim, é essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las.

Há, pelo que observamos, o reconhecimento da necessidade de formação adequada dos professores. Tal formação deve levar os estudantes a entender a função social da educação infantil, concebida como espaço educacional que favorece, por meio da mediação do professor, o convívio com as diferentes linguagens para a aquisição da cultura e do conhecimento sistematizado (CAMPOS, 2009). Nessa direção, as propostas de formação dos professores para a Educação Básica, devem visar a apreensão e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do caráter pedagógico com crianças de diferentes idades, “o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo,

³⁷ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- unidade de Anápolis UEG (2015).

capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o nascimento, que se apropria da cultura e produz história” (ALVES, 2006, p. 02).

A disciplina **História Social da Criança e Infância**³⁸ com carga horária total de sessenta (60) horas, destaca-se por ser a disciplina que propõe a construção de conceitos ligados à infância e a sua relação com a família e a sociedade em que vive. Em sua ementa apresenta:

Família e infância: uma discussão historiográfica. O surgimento da família e da infância na história. O desenvolvimento do conceito de infância e da educação da criança ao longo da história. Infância e educação na contemporaneidade. Papel da família e da escola na infância (PPC/UEG Anápolis, 2015, p 112).

No que se refere ao reconhecimento da criança, com respeito à diversidade social e cultural, são apresentados itens reconhecendo os sujeitos como pessoas pertencentes aos seus grupos familiares; e o direito de crianças e adultos de vivenciarem um projeto que se comprometa com a qualidade de atendimento a todos. A proposta da disciplina se apoia na construção de conhecimentos ligados à criança e sua infância em uma relação com os diferentes sujeitos e situações culturais. Essa premissa exige conceber a educação como prática social, conforme indica Brandão (2007, 2007, p.73-74):

Prática social (...) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Compreendemos que a infância foi, ao longo dos anos, pensada de diferentes formas. E, se tomarmos a criança como ponto de partida para o entendimento das especificidades do atendimento às crianças nesta etapa educativa, precisamos nos atentar para a concepção de infância constituída historicamente. No momento em que a educação infantil foi formalmente admitida como espaço educativo sistematizado, surgiram novas demandas. Sobre isso, Lenira Haddad (2016) afirmou que, uma vez que a educação infantil é admitida como espaço que reconhece o direito da criança, torna-se urgente o debate acerca do sentido e do significado de suas propostas educativas. Kramer (2006), por sua vez, reconheceu que as propostas educativas para a educação infantil, necessitam de uma nova postura de compreensão da infância, haja vista que a falta de domínio do campo da Educação, sobretudo da educação infantil, é realidade em todo o país.

³⁸ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- unidade de Anápolis UEG (2015).

Nas disciplinas **Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I e II**³⁹, com carga horária total de sessenta (60) horas em ambas as disciplinas, constatamos que elas apresentam uma redação na ementa bem parecidas, a saber:

Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I: Orientação para a observação e a coleta de dados das instituições de ensino de educação infantil e das salas de aula. Orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de campo. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Elaboração do projeto de ensino-aprendizagem. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido. Enquanto que a disciplina Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II: Orientação para o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido (PPC/UEG Anápolis, 2015, p 126).

Há um indicativo de propostas formativas de compreensão do trabalho docente na educação infantil por meio de observações, registros e reflexões sobre a prática desenvolvida em instituições de atendimento de crianças da educação infantil. Tal proposta pode contribuir no entendimento de projetos distintos de educação infantil que lhe atribuem finalidade social e pedagógica. O que diferencia aparentemente uma disciplina da outra é a lógica atribuída a elas. Na disciplina *Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil I*, observamos uma proposta de elaboração e reflexão da ação junto às crianças na educação infantil. Enquanto que na segunda disciplina *Atividades de Orientação Docência na Educação Infantil II* as orientações se fundamentam na realização das ações anteriormente elaboradas nos projetos.

Embora as disciplinas apresentem nos títulos a proposta de formação para a educação infantil, essas disciplinas pouco apresentaram nas ementas conteúdos que tratam de questões relacionadas à atuação dos futuros professores em contextos educacionais diferenciados como é o caso da educação infantil. Não há indicativos de discussões sobre criança, infância, nem tão pouco, questões sobre a relação indissociável entre o cuidar e educar. Analisando de modo geral, a educação infantil é mencionada de forma bem superficial e sem relação com as especificidades do trabalho com crianças de zero a cinco anos. É preciso propiciar uma formação mais adequada aos professores, tanto no que se refere à organização curricular, quanto no tocante à definição de uma proposta pedagógica que deve remeter ao papel da educação infantil na trajetória de formação da criança, ou seja, o que e como ela deveria aprender na

³⁹ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Anápolis UEG (2015).

creche e pré-escola. Isso porque “A preocupação com o papel das instituições de educação infantil se faz necessária, na perspectiva de possibilitar à criança se compreender como parte da sociedade e a sociedade como parte dela” (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011, p.135).

Na disciplina de **Literatura Infantil**⁴⁰ a carga horária varia de uma IES para outra, entre trinta e seis (36) e oitenta e oito (88) horas. A disciplina é apresentada com uma perspectiva que propõe um trabalho com crianças da Educação Básica, na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, sendo essa disciplina uma oportunidade de conhecimento sistematizado capaz de fazer com a própria literatura, um recorte com a realidade das crianças, usando as obras como conteúdos e situações que desenvolvem nas crianças o hábito da oralidade e das diferentes formas de leitura. Destacamos que, conforme nossa ótica, a disciplina Literatura infantil é um componente curricular que contribui na formação dos professores nas diversas etapas educativas. Para enfatizar a importância da formação cultural docente, as autoras Barbosa, Alves e Martins (2011) apontam que a interação dos futuros professores com as mais diferentes linguagens são fatores relevantes para a constituição da ação docente. Isso implica:

Ter como referência a criança no trabalho pedagógico implica desenvolver um olhar sensível a fim de primar por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática, enfim as múltiplas linguagens (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2011, p. 137).

A disciplina Literatura infantil apresenta a seguinte ementa:

Fundamentos e caracterização. Práticas pedagógicas do trabalho com a literatura infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos. Influências das práticas de leitura de obras literárias no desenvolvimento das crianças e das práticas de oralidade e o letramento (PPC/UEG Anápolis, 2015, p 144).

Kramer (2002) aponta a necessidade de investimentos na formação dos professores que favoreça a formação cultural mediante experiências artísticas (sejam elas com: literatura, música, artes cênicas, artes visuais, performances, cinema, fotografia). A arte “é capaz de humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo” (KRAMER, 2002, p. 127). Por outro lado, pode ser concebida como instrumento de formação conceitual que possibilita uma interpretação do mundo por parte das crianças.

⁴⁰ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- unidade de Anápolis UEG (2015).

Na disciplina **Fundamentos teóricos e práticos da Educação Infantil**⁴¹, com carga horária total de setenta e cinco (75) horas, tem-se como ementa:

Educação Infantil como campo de pesquisa, políticas e trabalho docente. Papel social e político-pedagógico da Educação Infantil. Docência e prática pedagógica na Educação Infantil: fundamentos, significados e identidade profissional. Relação entre cuidar e educar. Ludicidade, brincadeira, corpo e movimento nas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas. Interações entre crianças, crianças-adultos, família e instituição educativa para crianças de 0 a 6 anos. Educação e cuidado de bebês: fundamentos do trabalho pedagógico. Relações de gênero, étnico-raciais e geracionais na Educação Infantil (PPC/ UFG, FE- Goiânia, 2015, p 111).

De acordo com nossas análises, a disciplina Fundamentos teóricos e práticos da educação infantil foi o componente curricular que apresentou maior foco nas questões relacionadas à educação infantil. A ementa contém aspectos que indicam uma concepção de formação, na qual se-reconhece o amplo campo de reflexão e compreensão do trabalho docente. As discussões destes aspectos remetem à proposta de formação política e, ainda, sobre a necessidade de construção de práticas voltadas para a emancipação e construção da cidadania de adultos e crianças, “com um currículo de formação de professores que seja aliada a constante reflexão crítica” (KRAMER, 1994, p. 27).

Considerando os conteúdos da disciplina, podemos observar que os temas oportunizam situações em que os conhecimentos a respeito das especificidades infantis, principalmente sobre a importância da presença do binômio cuidar e educar, faz parte da formação desse profissional. Dessa forma, para o exercício da profissão com as crianças na educação infantil é essencial aos professores uma formação que considere as peculiaridades da infância, as suas diferentes linguagens, um olhar atento e sensível “as sutilezas das ações cotidianas”, de quem olha com interrogação a criança e sua relação com o espaço, com os objetos e com os sujeitos ali inseridos (TRISTÃO, 2004).

O destaque para a ludicidade, a brincadeira, a expressividade do corpo e o movimento nas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas, permite-nos supor que a ementa se refere ao domínio de um conhecimento, o qual apreende o significado do brincar como um estágio mais avançado, com a ajuda do adulto, em termos de aprendizado. “Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e repostas materiais, propriedades, texturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade” (MOYLES, 2002, p. 33).

⁴¹ A ementa analisada foi retirada do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação UFG (2015).

A análise empreendida neste capítulo nos permitiu constatar que na atuação profissional na educação infantil o professor deverá ter formação em ensino superior. Esta deve garantir a compreensão de elementos básicos de um programa educacional condizente com a realidade da criança. Kishimoto (2005, p. 109) argumenta “como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se não ofereço conteúdos que tratam da epistemologia desses conhecimentos? ”. A autora acredita que a criança constrói o conhecimento de forma integrada; e, por isso, a formação do professor também precisa passar por processos similares para facilitar a construção do conhecimento, por parte da criança.

Conforme Haddad (2016, p.136) é preciso formar “um (a) profissional preparado (a) para incentivar a independência e a autonomia da criança, para respeitar sua individualidade, que percebe a satisfação da criança ao testar e exercitar suas capacidades”. Já para Alves (2006), as concepções sobre a infância, considerando a própria criança e seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social, demandam formação inicial e continuada. A docência, sobretudo na primeira etapa da Educação Básica, precisa ser reconhecida, consolidada e valorizada no projeto educativo brasileiro. Faz-se necessária uma formação inicial e continuada de professores que atenda às especificidades das crianças de até seis anos de idade e que ainda garanta os direitos dos profissionais da Educação Infantil (ALVES, 2006; MARTINS, 2007).

Retomemos uma premissa que é fundamental, portanto: defender a ideia de que o profissional habilitado para o exercício da docência necessita de conhecimentos fundamentais apreendidos na formação inicial em nível superior.

As propostas de universalização do atendimento de crianças desde a educação infantil exigiram um maior esforço do poder público e das instituições formadoras para a cobertura com profissionais formados nas diversas áreas e etapas de ensino. Reconhecemos que a consolidação adequada da formação inicial de professores em nível superior não pode ser entendida como elemento que garanta por si só a qualidade da Educação. Neste sentido, Barbosa (2013, p.108) ressalta que “em determinados momentos históricos e contextos, a formação aparece associada ao debate sobre a qualidade de ensino e da educação, sendo concebida como um dos fatores que contribui (ou é responsável) pela promoção ou ausência dessa qualidade”.

A consolidação do espaço de formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia em nível superior implica no avanço das iniciativas que visam buscar a qualificação mínima dos professores. Este investimento intelectual é importante para que os profissionais tenham proficiência, conhecimento e habilidades para se tornarem capazes de exercer a reflexão crítica, inclusive sobre a necessidade de uma formação específica para o professor. A formação, portanto, não é algo estático e deve estar sendo sempre atualizada, não

apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos. Diante disto, destacamos a formação continuada como alternativa para ampliação dos conhecimentos dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia e a construção de seus aspectos legais e regulamentais é objeto de pesquisas na área da educação. O reconhecimento da necessidade de formação inicial para os profissionais da educação infantil em cursos de Pedagogia é considerado um avanço, uma vez que a formação em nível superior pode favorecer a discussão, a reflexão e a concretização da educação como direito para as crianças. Acreditamos que com essa formação seja possível a distinção entre as características próprias da infância, com posição diferenciada diante da criança no processo de aprendizagem. O docente com tal formação pode vir a compreender seu papel como mediador privilegiado da cultura, bem como apreender o conhecimento científico. Ademais, o profissional se torna capaz de reconhecer no cotidiano de seu trabalho assim como no cotidiano da criança os princípios e hábitos do sujeito de direito. Sendo estas crianças sujeitos de direito desde o nascimento, consideramos que devemos levá-la em consideração e questionarmos: quem é a criança e os modos como ela é vista pela sociedade; e, ainda, como ela se reconhece nos grupos sociais.

Problematizar o cenário da formação de professores, em especial para a atuação na educação infantil, remete-nos a análises das políticas para o setor, sem prejuízo de identificar os limites e as possibilidades de processos de formação de qualidade, seja em cursos presenciais ou em cursos à distância.

Neste sentido, esta pesquisa defende a ideia de que o exercício da docência, especificamente na educação infantil, necessita de conhecimentos adquiridos na formação inicial em cursos de Pedagogia. No entanto, admitimos também que a consolidação adequada da formação inicial de professores em nível superior não pode ser entendida, exclusivamente, como meio de garantir por si só a qualidade da Educação.

No que se refere à revisão bibliográfica, as pesquisas sobre a formação inicial de professores para a educação infantil no curso de Pedagogia, apontam que a concepção de educação infantil tem sido tratada no âmbito das pesquisas sobre formação para o exercício da docência na educação infantil. Verifica-se uma constante preocupação do campo da educação em detectar as dificuldades da prática docente, no que diz respeito ao atendimento às crianças desde o nascimento. As pesquisas mostram que há necessidade de incorporar na formação inicial e continuada conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados à especificidade do trabalho na educação infantil, pois esta traduz ações pedagógicas que devem levar em consideração a atuação e a mediação do professor.

De uma forma geral, os trabalhos sugerem que haja ampliação de estudos e reflexões acerca da educação infantil nos cursos de Pedagogia, reconhecendo que um pensamento crítico é essencial a uma formação a qual compreenda as especificidades da infância. Nesse mesmo sentido, espera-se que tal formação exponha a relevância do trabalho pedagógico integrado com os vários campos de conhecimento e as diferentes linguagens, com o espaço, com os objetos de forma a favorecer um olhar atento e sensível tanto do educador quanto da criança. Um olhar cuidadoso para a criança em seus diversos contextos, condições de vida, necessidades e interesses.

A partir das análises empreendidas nas matrizes curriculares, observamos que a educação infantil está presente nos cursos de graduação em Pedagogia do Estado de Goiás e, ainda que embrionária, apresenta-se como componente importante no desenvolvimento dos profissionais que atuarão na docência com crianças de zero até seis anos de idade. No entanto, cabe ressaltar que ainda há demandas para que a formação oferecida aos futuros profissionais da educação infantil efetivamente abranja dialeticamente as especificidades teórico-práticas acerca das práticas cotidianas no espaço das instituições educacionais para a infância. Podemos inferir, a partir das ementas das disciplinas, que na formação em Pedagogia ainda são pouco trabalhadas algumas das dimensões relacionadas à sua atuação em contextos educativos da educação infantil.

Para melhor compreensão da oferta de formação que atenda à educação infantil em cada instituição é preciso levar em consideração outros aspectos. Faz-se necessária uma apuração das realidades vivenciadas em cada instituição por meio de estudos aprofundados no que concernem os Projetos Curriculares dos Cursos, assim como as relações com: os planos de ensino das disciplinas; a estrutura física das instituições; a qualificação do corpo docente; as propostas de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, uma compreensão dinâmica do currículo vivido.

Quanto à carga horária e o número de disciplinas podemos concluir que a proposta de formação dos pedagogos, no que diz respeito à educação infantil, está presente nos cursos, contudo, se apresenta de maneira distinta de uma instituição para a outra. As análises das ementas apontam que a Pedagogia tem sido o curso que prepara o profissional para a educação infantil, mesmo que de forma incipiente. As disciplinas propõem estudos que direcionam a compreensão de criança e infância, a indissociação do cuidar e do educar; e a aquisição de diferentes linguagens como: literatura, música, história, expressões corporais.

Reconhecemos que a formação de professores para a educação infantil é uma luta histórica traçada ao longo dos anos e tem se consolidado nos aspectos legais e nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Apesar de admitirmos que há uma predominância de propostas de formação para os anos iniciais do ensino fundamental, estando em segunda ordem a formação de professores para a educação infantil, ainda sim reconhecemos os avanços no Campo.

Não propomos aqui um curso de Pedagogia que habilite especificamente a formação de professores para a educação infantil. Defendemos sim, uma sólida formação teórico-prática, a qual possibilite a ação do pedagogo junto às crianças no cotidiano em todos os campos da educação escolar, inclusive na educação para a infância. Consideramos essenciais as discussões que destacam o trabalho com a criança de zero a seis anos e a especificidade da educação infantil.

A concepção de um curso de Pedagogia, que atenda às demandas de uma formação a qual visa a transformação social, cria a demanda de políticas públicas educacionais. Estas impelem mecanismos que contribuam para a constituição de cursos de formação inicial e continuada, qualificando o profissional para o exercício de sua autonomia frente às exigências da eficiência e da produtividade. Desta forma, trata-se de ir contra a ideia de que a educação superior deve assumir um caráter empresarial e mercadológico. Inclusive, essa análise ainda demanda estudos e pesquisas, uma vez que a finalidade primordial da formação superior é cultivar e ampliar as capacidades humanas para a argumentação, a dúvida, a busca pelo novo, a procura insistente pela resposta. Almeja-se que o exercício da razão esteja ancorado na liberdade do sujeito, na igualdade e na justiça. Igualmente, sugerimos a ampliação da reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores para a atuação na educação infantil.

Acreditamos que a educação infantil deve ser compreendida como parte integrante de uma totalidade de estudos, reflexões e discussões. Esta visão crítica deve estar presente em todos os espaços formativos dos cursos de Pedagogia. Nesta perspectiva, a formação de professores deve estar pautada na base curricular, na tentativa de resguardar a qualidade do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, bem como viabilizar os processos formativos dos docentes, convalidados pelas propostas curriculares. No caso das disciplinas, devemos nos atentar para a construção de planos com sólida fundamentação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pró-posições*. Campinas/SP, vol. 14, nº 3, p.13-24, set/dez. 2003. Disponível em <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/>. Acesso em: 17 de março de 2016.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, vol. 27, nº 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 de novembro de 2016.

AKAMINE, Aline Aparecida. *O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial*. 2012, 112f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas, 2012.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. *A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural*. 2011, 170f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e ciências. Universidade Estadual Paulista. Campus Marília, Marília, 2011.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Curso de Pedagogia: um protagonista em busca de sua identificação. *Cadernos da Educação*. Goiânia/GO, vol. 01 nº 3, 1995, FE/UFG. Disponível em <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/AnaisSimposio2015veR15.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2012.

ALMEIDA, Renato Barros de. *Concepções de infância e Criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social*. 2010. 141f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 81 nº 08, p. 53-60, maio 1992. (Impresso)

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 2002. 238f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/MG. Anais GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/amor-profissao-dedicacao-e-o-resto-se-aprende-significados-da-docencia-em-educacao> Acesso em: 10 de setembro de 2012.

_____. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil: Trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. Educação Infantil, estágio e formação de professores no curso de Pedagogia. XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas/SP- - UNICAMP – 23 a 26 de julho de 2012. Disponível em: http://endipe.pro.br/2012/programa_simposio.html Acesso em 02 de março de 2016.

_____. A Educação Infantil como política pública: ambiguidades e necessidades no campo dos direitos da criança. *I Encontro Latino Americano de professores de política educativa. II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. (RELEPE)*. Guarulhos/SP UNIFESP. 6 e 7 de julho de 2015.

_____. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 32, nº 1, p. 267-285, jan/abr. 2016. (Impresso)

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Acesso em: 07 de abril de 2017.

_____(org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, nº 68, p. 301-309. Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2016.

ANFOPE. Considerações das entidades Nacionais de Educação, ANPED, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR, sobre a *Proposta de Resolução do CNE* que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2004. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope Acesso em 28 de maio de 2017.

ANFOPE. *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope Acesso em 02 de junho de 2017.

ANFOPE. *Documento Gerador para XII Encontro Nacional*. Brasília, 2004. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope Acesso em 28 de maio de 2017.

ANFOPE. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2002. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope Acesso em 28 de maio de 2017.

AQUINO, Lígia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, vol. 22 n°. 74., p. 251-284. 2001a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 03 de abril de 2016.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n°. 113, p. 167-184, julho, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf> Acesso em 03 de abril de 2016.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. *28ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/MG. Anais GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf> Acesso em 07 de abril de 2016.

BACELAR, Vera Lúcia Encarnação. *Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial*. 2012, 209f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1997.

_____. *O método dialético-histórico*. Goiânia: UFG, 2006.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação infantil em Goiás. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação- UFG*, Goiânia/GO, vol. 33, n° 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

_____. Formação de Professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. *Poiesis pedagógica*, Catalão/GO, vol. 11, n° 01 p. 107-126, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/27001> Acesso em 07 de abril de 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. *31ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/MG, Anais GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf Acesso em 11 de abril de 2015.

_____. A Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso e ROSA, Sandra Valéria Limonta (org). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Política, gestão, formação de professores e ensino*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

_____. A Educação Infantil e a formação de seus professores: um olhar crítico. *III ENDIPE- Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*. Anápolis/ GO, 21 a 24 de outubro de 2009. (Impresso).

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SOARES, Marcos Antônio; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A Educação Infantil no Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE) em Goiás: tendências e perspectivas sobre infância(s),

criança(s) e sua educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *A pesquisa sobre didática e práticas de ensino de Goiás: 10 anos de EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*. Goiânia: CEPED; Editora Kelps, 2014, p. 166 -179.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Gestão democrática na escola pública: desafios para a formação e atuação de pedagogos no Ensino Fundamental. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Anos iniciais do Ensino Fundamental: políticas, gestão, formação de professores e ensino*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2015, vol. 1, p. 35-58.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/263288709/2-2-Artigo-Mec-Acao-Pedagogica-Bebes-m-Carmem> Acesso em 04 de novembro de 2016.

BIANCHETTI, Roberto. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BONETTI, Nilva. Professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade? *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/MG. Anais GT08 – Formação de Professores. 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024*. Brasília: 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 5.692* de 11 de agosto de 1971. Brasília.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº. 8069*, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9394* de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL/MEC/CNE. *Política Nacional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do desporto, secretaria da Educação Fundamental Departamento de Políticas educacionais Coordenação Geral da Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL/MEC/CNE. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do desporto, secretaria da Educação Fundamental Departamento de Políticas educacionais Coordenação Geral da Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL/MEC/CNE. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília-DF, 1995.

BRASIL/MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL/MEC/CNE. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Plano, 2001. 217 p.

BRASIL/MEC/CNE. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

BRASIL/MEC/CNE. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação e do desporto, secretaria da Educação Fundamental Departamento de Políticas educacionais Coordenação Geral da Educação Infantil. Brasília, 2006a.

BRASIL/MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Parecer nº. 01 de 15 de maio de 2006. Institui, Licenciatura. Brasília, 2006b.

BRASIL/MEC/CNE. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jun. 2007a.

BRASIL/MEC/CNE. *Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2007b.

BRASIL/MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL/MEC/CNE. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009*. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009c.

BRASIL/MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Brasília DF, 2009d.

BRASIL/MEC/SEB. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília-DF, 2009e.

BRASIL/MEC/SEB. *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Diário Oficial da União, Brasília, 2009f.

BRASIL/MEC/SEB. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília-DF, 2009g.

BRASIL/MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução nº 4/2010. 2010.

BRASIL/MEC/SEB. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL/MEC/SEB. *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*. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL/MEC/SEB. *As políticas para primeira infância*. Lei 13.257 de 08 de março de 2016. Brasília, 2016.

BERWANGER, Fabíola. *Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná*. 2011, 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BREJO, Janayna Alves. *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*. 2007, 878f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRITO-EDIR, Eliane Garcia de. *Auxiliar de atividades educativas na Educação Infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2014, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Secretaria de Educação. Editora UCG. Goiânia, 1987.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.23, nº 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação. *Revista Educativa*. Goiânia, vol. 16, nº. 1, p. 151-167, jan./jun. 2013.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira,

(organizadoras). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação* /– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 105-130.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out./dez, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Nº 68, dezembro. 1999. p. 126-142.

_____. Educação Infantil: Crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n ° 80 p. 11-20 fev. 1992.

_____. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 2, nº. 2-3, p. 121-131, jan. /dez. 2008.

_____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez e MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta. FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, nº. 127, jan./abr. 2006. p.87-128.

CAMPOS, Roselane de Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: Desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002, 242f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, nº. 28, p. 125-140, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professores de Educação Infantil: Entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com Base no Contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, nº .80, setembro 2002, p.329-348.

COELHO, Ildeu. *Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 43-63.

CONARCFE. Documento Final Comitê 1983. Documento Final do Encontro realizado em Belo Horizonte entre 21 e 25/11/83. Conhecido como "*Documento de Belo Horizonte*". 1983, p. 01-07.

COSTA, Maria Aparecida. *A Educação Infantil em Goiás: percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. p.164.

CRUZ, Elisabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. *Pró-posições*. Campinas, vol. 14, nº.3 set./dez. 2003.

CRUZ MELO, Jacicleide Ferreira Targino da. *O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?* 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Rio Grande do Norte, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº. 82, p. 37-61, abril 2003.

_____. A Pesquisa na Formação/ Atuação dos Professores: que Concepção? *Educativa (UCG)*, v. 14, p. 69-80, 2011.

_____. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. *Interação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 27 (2): 1-54, jul. /dez. 2002.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; NUNES, Daniel de Freitas. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. O professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental. In: Carlos Cardoso Silva; Sandra Valéria Limonta Rosa. (Org.). *Anos iniciais do ensino fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 01, p. 153-176.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, vol. 32, nº. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALRI, Jeane Carvalho. *Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 Anos*. 2007, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº. 80, 2002. p. 235-255.

_____. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, nº. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DRUMOND, Viviane. *Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa*. 2014. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

_____. O Estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias. *37ª Reunião Anual da Anped*. Florianópolis/SC. Anais GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 04 A 08 de outubro de 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2016.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº. 92, out.2005.

FEBRÔNIO, Maria da Paixão Gois. *Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?* 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello. *O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia*. 2013, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cáceres, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p 257- 272, 2002.

FIRMINO, Luciano Júlio. *O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). 134 f. UCG, Goiânia, 2005.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. (Org). *Educação Infantil e a formação de professores*. 2012.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima & BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol .28, nº.100, out. 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção(?)*. 2006. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades. Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 6, nº. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº. 80, ago. 2002.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº. 80, setembro/2002, p. 136-167.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.º. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

_____. PNE e formação de professores Contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 8, n.º. 15, p. 427-446, jul. / dez. 2014

FREITAS, Luiz Carlos de. A política de formação de professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. *Ponto de vista*. vol. 1 n.º. 1 julho/dezembro de 1999 p. 18-29.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, vol. 12, n.º 54, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 159-176.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da Educação nacional. *Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”*.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, n.º. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf Acessado em 02 de maio de 2016.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.º. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GONÇALVES, Taynara Martins Resende. *O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil*. 2016, 123f, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba MG, 2016.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. Editora CRV: Curitiba, 2016.

HADDAD, Lenira. Currículo para a Educação Infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (orgs.). *Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil – desafios e caminhos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 947-952.

HAGE, Maria do Socorro Castro & FELDMANN, Marina Graziela. Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. *37ª Reunião Anual da Anped*. Florianópolis/SC. Anais GT08 – Formação de Professores. 04 A 08 de outubro de 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. A linguagem do movimento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org). *Educação Infantil: política e fundamentos*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2007. p. 215-241.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010: Educação – Amostra Goiás. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=censodemog2010_educ Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Censo da Educação Superior 2015 referente à última atualização realizada dia 20 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.censosuperior.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

KASPROWICZ, Elisia. *O "lugar" dos conteúdos na educação infantil: dos textos aos contextos*. 2014, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Faculdade de Educação da Universidade Do Vale Do Itajaí. Itajaí, 2014.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. 2007, 153f. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2007.

_____. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da Educação Infantil. *30ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/ MG. Anais GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3669--Int.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2016.

_____. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *32ª Reunião Anual da Anped*. Porto de Galinhas/PE. Anais GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação profissional de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. *Pró-posições*. Campinas-SP, vol. 16, n°. 3 (48) set/dez. 2005. p. 181-194.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.20, n°.68, dezembro 1999, p.61-79.

KNAUT, Michelle Souza Júlio. *Elementos constitutivos do brincar: concepções de estagiários na educação infantil*. 2010, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

KOCHHANN, Andréa; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores no curso de Pedagogia: perspectivas e limites da extensão universitária. XIV semana de Letras XVI semana de Pedagogia II Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX). GT3 – Formação de Professores Anais da V Semana de Integração Inhumas: UEG Universidade Estadual de Goiás, 2016, p. 286-296.

KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1982, nº 42/54-62.

_____. *Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KUHLMANN JR. JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Educação na infância: história e Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 399-408.

_____. Histórias da educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 14, maio/ago. 2000, p. 5-18.

LA ROCA, Maria Eugenia Carvalho de. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. *35ª Reunião Anual da Anped*. Porto de Galinhas/PE. Anais GT08 – Formação de professores. 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-221_int.pdf Acesso em: 03 de julho de 2016.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004.

LEMOS, Elson De Souza. *Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil*. 2008, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Graziela Escandiel de. *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. 2010, 312f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 327f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LIPOVETSKY, Noêmia. *Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de pedagogia da faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás*. 2001. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

LUDKE, Menga Alves; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 191-202, julho/2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANTOVANI, Susanna e Perani, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pró-posições*, nº.28, 1999. p.75-98.

MARQUEZ, Christine Garrido. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

_____, Christine Garrido. *As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro*. 2016. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFMG sob a perspectiva discente*. 2007. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1. vol. 1. 2003.

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 25, nº. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. *O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial*. 2015, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-oeste, UNICENTRO, 2015.

NÓBREGA, Suely Soares da. *Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores*. 2012, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço e ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco. *35ª Reunião Anual da Anped*. Porto de Galinhas PE. Anais GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2556_int.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2016.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. *A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade*. 2007. 251p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira. *Relatório Estadual da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*. Coordenação Estadual de Pesquisa: NEDESC/UFMG, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papirus, 2002.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. *A Profissionalização Docente: identidade e crise*. 2006, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'ana. *História de Goiás*. Goiânia Goiás, 2008.

PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 5-18.

RAUPP, Marilene Dandolini (Org). *Reflexões sobre a Infância: Conhecendo crianças de 0 a 6 anos*. Editora da UFCS, Florianópolis, 2006.

_____. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006)*. 2008, 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

RAUPP, Marilene Dandolini e NEIVERTH, Thaisa. Retratos da infância O conhecimento e o lúdico. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 5, nº. 9, p. 291-307, jul./dez. 2011. (Impresso).

REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. *O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia*. 2006. 140f Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Formação de professores da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

RIBEIRO, Bruna. *A Qualidade na Educação Infantil: Uma experiência de auto avaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.

RICHTER Ana Cristina; LERINA, Gilberto Lopes e VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo e infância: labirintos, práticas, possibilidades. In: FLÔR, Dalânea Cristina e DURLI, Zenilde (Org.). *Educação Infantil e Formação de Professores*. Florianópolis: Editora UFCS, 2012, p. 14-157.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação, Santa Maria*, vol. 35, nº. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em 10 de junho de 2017.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloisa. As Pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil. A Trajetória da Anped (1990-1996). *Pró-posições*, n.º.28, 1999. p.54-74.

ROSA, Sandra Valéria Limonta e SILVA, Carlos Cardoso. Formação de professores para os anos iniciais do ensino Fundamental no curso de Pedagogia: Reflexões sobre a didática e o estágio supervisionado. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta e SILVA, Carlos Cardoso (Org.) *Anos Iniciais do ensino fundamental: Política, Gestão, Formação de professores e ensino*. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2015, p.129-152.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 16, jan/abr. 2001. p. 19-26.

_____. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: Souza, Gizele de (Org.) *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.º. 115, mar. 2002. p. 25-63

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n.º. 40 jan. /abr. 2009.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, n.º 68, dezembro/1999.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/ mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n.º. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n.º. 96, p. 1.021-1.056, out. 2006.

SILLER, Rosali Rauta e COCO, Valdete. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. 31ª Reunião Anual da ANPEd Anais GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2016.

SILVA, Ana Maria S. *A professora de educação infantil e sua formação universitária*. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de Pedagogia no Brasil*. História e identidade. Polêmicas do nosso tempo. Campinas-São Paulo: Editores Associados, 2006.

SILVA, Margarida Montejano & SORDI, Mara Regina Lemes. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/MG. Anais GT08 – Formação de Professores. 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2334--Int.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 203-221.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil*. 2012, 119f, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins Silveira. *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação*. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

STRENZEL, Giandréa Reuss. *A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de zero a três anos em creches*. 2000, 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. *A educação e o cuidado de meninos e meninas menores de três anos em creches: indicações para uma Pedagogia da Educação Infantil de Zero-a-seis anos*. *Zero-a-seis*. Florianópolis, vol. 5, n.º.7, p.08-21, jan./jun. 2003.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. *A construção de significados no brincar de faz-de-conta por crianças de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia*. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belém, 2009.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. 2004, 217f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. UEG- Unidade Anápolis, *Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas*. *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia*. Goiânia, 2015.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia*. Goiânia, 2015.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da Foz à Nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. AQUINO, Ligia Maria Leão de. *Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares*

Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). *Educação da Infância: história e política*. DP&A, Rio de Janeiro, 2005. p. 99-116.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento. *Pró-posições*. Campinas, vol. 10, nº.1, p.28-39, mar. 1999.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo, Moraes, 1996. p. 1-17.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WANDA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pró-posições*. Campinas, vol. 14, nº.3, p.053-065, set./dez. 2003.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org). *Educação Infantil e a formação de professores*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 129-140.

ZARATIM, Joel Ribeiro. *A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004*. 2006, 202f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ANEXO