



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THÁBATA SAUNDERS UCHÔA CRAVEIRO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO**

**FORTALEZA
2025**

THÁBATA SAUNDERS UCHÔA CRAVEIRO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C93f Craveiro, Thábata Saunders Uchôa.
Formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil : o curso de Pedagogia em foco /
Thábata Saunders Uchôa Craveiro. – 2025.
217 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Formação inicial de professores e professoras. 2. Educação Infantil. 3. Curso de Pedagogia . 4.
Currículo. I. Título.

CDD 370

THÁBATA SAUNDERS UCHÔA CRAVEIRO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

Aprovada em: 29 / 07 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Lenira Haddad
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Dedico esta dissertação as mulheres pesquisadoras, especialmente as mães, que sustentam travessias entre a maternagem e a produção acadêmica. E, sobretudo, ao meu filho Nícolas — meu colo, minha urgência de um mundo melhor. Que esta escrita, tecida entre o seu nascer e crescer, seja gesto de esperançar por uma ciência que também abrace, cuide e transforme.

AGRADECIMENTOS

Agradecer.

Esse texto de agradecimentos sempre me foi muito caro. Desde os primeiros meses do mestrado, ele habitava meu pensamento — e não apenas como um rito final, mas como uma espécie de companhia. Talvez soe incomum esse desejo precoce de escrever os agradecimentos, mas, para mim, era como uma forma de manter viva a lembrança de quem caminhava comigo e entrelaçava-se a minha trajetória como mulher, professora da rede pública, estudante e mãe. Porque ser tudo isso, simultaneamente, é sustentar uma travessia marcada por esforço, sobrecarga e, muitas vezes, silenciamento. E talvez quem nunca tenha vivenciado esse acúmulo de papéis não consiga dimensionar o que estou dizendo.

Nos dias mais difíceis, pensar em quem estaria aqui, neste texto, me sustentou. E, calma, tenho muitos agradecimentos a fazer. Mas antes, preciso dizer: entregar esta dissertação sem revelar o contexto em que ela foi produzida seria também silenciar a história da mãe-pesquisadora que eu fui. Esta dissertação é resultado de uma escrita atravessada pela maternagem. Ela é corpo. Corpo que gestou, que cuidou, que ensinou, que resistiu. É trabalho intelectual tecido entre mamadas, febres infantis, prazos esticados, olhares cansados e renascimentos diários. É pesquisa que carrega no colo a vida que pulsa fora das páginas. E é por isso que este texto começa assim: como um registro de corporeidade e de história.

Possivelmente, ao escutar mulheres problematizando a conciliação entre pesquisar e maternar, alguém possa pensar: “mas foi uma escolha”. E sim, foi. Mas em uma sociedade em que a maternidade é um destino socialmente imposto e incentivado — e onde apenas algumas mulheres podem escolher não ser mães — é preciso contextualizar o que significa essa escolha.

Eu escolhi ser mãe. Durante a graduação, esse desejo não existia. Mas com o tempo, ele cresceu. E sempre andou lado a lado com o desejo de fazer o mestrado. Guardei esse projeto durante anos, consciente da ausência de políticas públicas que tornassem possível conciliar maternidade e formação acadêmica. E após a pandemia de Covid-19, que impactou o mundo inteiro de maneira profunda e atravessou tantas dimensões da vida, o desejo pela maternidade se intensificou. Talvez porque, diante da fragilidade da existência, a urgência da vida ganhou outro sentido. Não esperei mais. Decidi tentar o mestrado e viver a maternidade. Ainda não sabia que enfrentaria problemas de fertilidade e perda gestacional. Mas essa é outra história.

A história que conto aqui é a de uma mulher que decidiu viver esses dois processos simultaneamente e que sentiu, em muitos momentos, a ausência de políticas que reconhecessem

essa sobreposição. Por isso, meu primeiro agradecimento vai para o Projeto de Lei das Mães Cientistas (PL 1.741/2022), de autoria da deputada Talíria Petrone, já sancionado, que garante a prorrogação das bolsas de estudo e dos prazos de defesa nos casos de nascimento ou adoção. Também agradeço a sanção do projeto da deputada Erika Hilton, que proíbe critérios discriminatórios contra mães nos processos seletivos de bolsas acadêmicas. Embora eu não tenha sido contemplada por essas medidas — que ainda não estavam em vigor a época da minha trajetória — reconheço sua importância e potência transformadora. Que essas políticas avancem, se consolidem e se tornem garantias efetivas para que mais mulheres possam permanecer e contribuir com a ciência.

Agradeço a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - SME, especialmente pela política pública que, por meio do Observatório da Educação (Lei 11.207/2021), firmou convênios com universidades públicas e ofertou vagas de mestrado e doutorado para professores e professoras da rede municipal. Como mestrandona vinculada a esse programa, pude usufruir do afastamento parcial de 100 horas, o que representa um avanço em termos de permanência e valorização docente. Antes dessa medida, vi colegas enfrentando jornadas de 40 horas semanais enquanto cursavam pós-graduação sem qualquer tipo de apoio institucional. Por isso, essa política é uma conquista. Mas, para mães trabalhadoras, especialmente com filhos ou filhas na primeiríssima infância, ainda há muito a ser feito.

Fazer mestrado é exigente. Cuidar de uma criança pequena também é. E muitas vezes esses dois tempos colidem, sem que haja políticas que os reconheçam como igualmente legítimos. Durante esse percurso, organizei prazos ao mesmo tempo que organizei mamadas. Escolhi bibliografias enquanto escolhia brinquedos. Pesquisei creches para o meu filho nos mesmos dias em que revisava textos acadêmicos. Li muitos desses textos com uma mão, enquanto com a outra segurava Nícolas adormecido no colo. Lidei com o processo criativo da escrita entre febres e despertares no meio da madrugada. E segui.

Mas não segui sozinha. E aqui faço questão de registrar minha gratidão as pessoas que foram presença e sustento nos dias em que eu não encontrei saída. Muitas vezes, essa ajuda veio de outra mulher — alguém que sabe, porque já viveu. Meu muito, muito obrigada a minha mãe, Silvana, que esteve comigo durante esse percurso. Esteve ao meu lado e ao lado do meu filho. Quando Nícolas tinha apenas quatro meses, foi ela quem me acompanhou nas várias idas a universidade para que eu pudesse participar das atividades acadêmicas. Enquanto eu assistia as aulas, Nícolas passeava com ela pelo bosque da Faculdade de Educação, observando as árvores. Quando a distância já não era mais possível para meu filho, era ela quem atravessava

o campus para me entregar Nícolas para o momento da amamentação. Sua presença foi condição de possibilidade para que eu continuasse. E isso não pode passar despercebido.

Escrevi a fundamentação teórica enquanto acompanhava a adaptação de Nícolas na creche. Fui ao trabalho com a bolsa cheia de livros e o computador, para, nos intervalos de 15 minutos, escrever um parágrafo. Revisei capítulos enquanto ele dormia com febre no quarto ao lado. Conduzi entrevistas ao som de um “mamãe!” vindo da sala. Reescrevi análises com desenhos animados de fundo. Nem sempre deu tempo de tudo. Nem sempre alguém viu. Mas eu estava ali: escrevendo, trabalhando e cuidando.

Pensar políticas públicas para esse contexto é necessário. Políticas que incluam o afastamento para estudo com garantias reais de permanência, especialmente no caso de mães com filhas e filhos pequenos. Não como concessão, mas como direito. Porque apesar da sobrecarga, do cansaço, das pausas e dos recomeços, muito eu aprendi.

Nesse sentido, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - PPGE/UFC, espaço que me atravessou profundamente, não apenas pela experiência acadêmica, mas pelo modo como possibilitou rever e ressignificar minha relação com a Educação Infantil. O que li, refleti e vivi, mediado pelas docentes deste programa, transformou meu olhar. Formada anteriormente pelo curso de Pedagogia da própria FACED/UFC, sempre reconheci que tive uma base sólida para o exercício da docência — uma formação atravessada por lacunas, sim, mas também marcada pelo despertar para a pesquisa e por valores éticos que me acompanham até hoje. Voltei a casa onde me formei, instigada pela pesquisa e pelo desejo de aprofundar aquilo que, na graduação, havia apenas começado a germinar.

Durante o mestrado, fui apresentada a autoras e autores que não fizeram parte da minha formação inicial. Elaborei conceitos, articulei experiências, aprofundei fundamentos que considero essenciais para uma docência comprometida com os direitos e a escuta das crianças e dos bebês. Preciso também registrar que tive respeitado, no âmbito do programa, foi-me concedido o direito a licença-maternidade, o que considero uma ação institucional fundamental.

E aqui segue o meu próximo agradecimento: a minha orientadora, professora Silvia Helena Vieira Cruz. Referência na área da Educação Infantil, professora Silvia é alguém por quem nutro admiração desde a graduação. Mas o respeito profundo que hoje cultivo vai além do reconhecimento acadêmico. Ele nasce do seu olhar atento, de sua escuta comprometida, de sua pesquisa e ação constantemente guiadas por uma ética inegociável em prol dos bebês e das crianças. Aprendi com ela que cada decisão minha — como estudante, docente ou pesquisadora — deve ser pautada pelo respeito profundo aos sujeitos da infância.

Com isso, preciso agradecer as crianças. As crianças que acompanhei e acolhi — e que também me acolheram — como professora da Rede Municipal de Fortaleza ao longo de todo o percurso do mestrado. Foram elas que, mesmo sem saber, testemunharam as transformações da minha docência. Bastava atravessar o portão da unidade para ser recebida com um grito alegre de “a tia chegou!”, e, logo em seguida, uma pequena multidão de braços abertos corria ao meu encontro. Aquele abraço coletivo era como um reencontro com o que me sustenta. Um lembrete vivo de que estar ali fazia sentido. Elas me lembravam, todos os dias, por que escolhi estar com as crianças — e por que seguir valia a pena. Obrigada, crianças. Por me ensinarem, por me esperarem, por me lembrarem do que realmente importa.

Não posso deixar de agradecer as pessoas que, ao longo de todo esse percurso, sempre olharam para mim e disseram: “você vai conseguir”. Ao meu pai, Jurandyr; ao meu irmão, Felipe; a minha irmã, Pâmela; ao meu cunhado, Andrio; e a minha cunhada, Karine — meu muito obrigada por estarem presentes, por torcerem, por acreditarem. Mas é sobretudo ao meu companheiro que deixo aqui uma palavra mais profunda: obrigada por ser presença nos dias de silêncio e parceiro nas noites em claro com nosso filho. Por tantas vezes adormecer no sofá enquanto eu escrevia, apenas para que eu não estivesse sozinha. Por me lembrar, nas horas mais duras, que eu podia e que estava dando certo. Vocês, juntamente com minha mãe, são minha base. São meu chão, meu horizonte, e o lugar para onde corro, seja para celebrar ou para pedir colo.

Não posso deixar de registrar aqui a presença de uma pessoa que esteve comigo em todo esse processo. Uma presença talvez inesperada neste espaço de agradecimentos, mas absolutamente essencial: minha psicóloga. Foi com ela que estive nos momentos mais difíceis — desde o início das decisões mais duras, até os dias em que chorei minhas perdas. Foi com ela que celebrei a gravidez tão esperada, depois de uma longa jornada de espera e luto. Foi também com ela que dividi a angústia de estar grávida e prestes a iniciar o mestrado. Ela me ouviu no escuro do puerpério, com um bebê no colo e o peito exposto a vida. Foi ela quem me lembrou, em muitos encontros, do meu valor, da minha força, do meu potencial. Escrevo este parágrafo com lágrimas nos olhos porque, ao rememorar esse percurso, reconheço o quanto ele foi vivido, doído, bonito. Bonito porque vivido com inteireza e porque, ao longo dele, muita coisa em mim foi sendo transformada. Obrigada, querida Ana.

Agradeço também as mulheres que cruzaram meu caminho nesse percurso. Não foram muitas — e talvez justamente por isso o valor dessas presenças seja ainda maior. A Beatriz, com quem tive poucas trocas, mas que me fez sentir vista. A Sabrina, colega de jornada com quem compartilhei as angústias de ser mestranda. E a Raquel, amiga que a maternidade

me devolveu, também mãe, também professora da Rede Municipal de Fortaleza, com quem compartilho vivências e aprendo todos os dias.

Agradeço ainda a minha irmã, Pâmela, que sempre foi para mim um lugar de inspiração acadêmica, também como mulher, como mãe, como pesquisadora. Mesmo morando em outro estado, sua presença foi constante. Em muitos momentos de angústia, foi na escuta dela que encontrei abrigo. Obrigada por ser referência, por ser afeto e por seguir comigo, mesmo de longe.

Por fim, reservo este último agradecimento a quem ganha o meu sorriso todas as manhãs: meu filho, Nícolas. Sei, filho, que para você também não foi fácil. Você nasceu junto com este mestrado. No meu seminário de introdução ao programa, eu já estava grávida. Dezesseis dias depois você veio ao mundo de um jeito lindo e potente, em um parto normal e respeitoso. Desde então, minha constituição como pesquisadora se deu junto com a minha constituição como mãe.

Ao longo desse percurso, ouvi de muitas professoras histórias parecidas com a minha. Contavam que também estavam grávidas, ou com filhos pequenos, quando passaram pelo mestrado ou pelo doutorado. E me diziam isso com afeto, num gesto de acolhimento. Eu as escutava com atenção, reconhecendo que, naquele tempo, elas fizeram o que foi possível. Abriram caminhos. Mas o que o feminismo me ensinou é que não podemos nos contentar apenas com o que foi possível para elas. Se elas vieram antes, foi para que nós pudéssemos estar aqui hoje com condições melhores e para que seguíssemos abrindo caminhos. Diante disso, este texto de agradecimento é também um chamado: que a universidade e a sociedade avancem, para que mais mulheres possam contribuir com seus saberes e experiências, sem precisar escolher entre cuidar e permanecer.

E, finalmente: obrigada, filho. Esta não foi apenas a minha jornada. Foi a nossa.

RESUMO

Esta dissertação investigou a formação inicial de professoras e professores para a docência na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que exige conhecimentos, habilidades e valores específicos. O problema da pesquisa buscou compreender como o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) tem contemplado essa formação em seu currículo. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender as lacunas formativas e os desafios enfrentados por docentes e discentes no processo formativo, contribuindo para a construção de percursos éticos, estéticos, situados e qualificados na preparação para a docência na Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFC, curso diurno e curso noturno, contemplam a formação para a docência para a Educação Infantil. Os objetivos específicos envolveram: identificar como a matriz curricular, as disciplinas e o componente curricular de estágio supervisionado abordam essa formação; conhecer as concepções, avaliações e expectativas das docentes da área de Educação Infantil; e apreender as percepções dos egressos/as do curso sobre sua preparação para a docência em creches e pré-escolas. A análise fundamentou-se em autores e autoras que discutem a história e a identidade do curso de Pedagogia no Brasil, os modelos de formação docente, as especificidades da Educação Infantil e a profissionalidade docente, com destaque para Saviani (2009, 2021), Silva (1999), Giseli B. Cruz, (2008), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2005, 2009), Kramer (1994, 2005), Cruz (2000, 2008, 2023) e Sarmento (2004). A pesquisa, de abordagem qualitativa, configurou-se como um estudo de caso intrínseco. Foram utilizados como procedimentos a análise do Projeto Pedagógico do Curso e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes da área e com egressas atuantes na Educação Infantil. Os resultados revelam que, embora o currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC tenha avançado na inclusão de componentes voltados a área, persiste uma lógica formativa generalista, academicista com limitada articulação entre teoria e prática e baixa carga horária destinada a Educação Infantil, sobretudo à docência com bebês e crianças bem pequenas. O estágio supervisionado é reconhecido como central na articulação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, como espaço privilegiado de inserção no campo profissional, favorecendo a construção da identidade docente por meio da experimentação e da reflexão crítica. No entanto, é percebido como insuficiente e concentrado no final do curso. As egressas apontam lacunas na preparação para os desafios cotidianos da prática, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, bem como na abordagem das relações étnico-raciais, da educação especial e da relação com as famílias. Já as docentes destacam a ausência de políticas

institucionais de permanência e a marginalização simbólica da Educação Infantil no ambiente acadêmico. A pesquisa reforça a necessidade de um currículo mais integrado, que amplie o tempo e o espaço da Educação Infantil na formação docente e que considere as condições concretas de vida dos estudantes.

Palavras-chave: formação inicial de professores e professoras. Educação Infantil. curso de Pedagogia. currículo.

ABSTRACT

This dissertation investigated the initial training of teachers for early childhood education, a stage of Basic Education that requires specific knowledge, skills, and values. The research problem sought to understand how the Pedagogy course at the Faculty of Education of the Federal University of Ceará (FACED/UFC) has contemplated this training in its curriculum. The relevance of the study lies in the need to understand the formative gaps and the challenges faced by teacher educators and students in the training process, contributing to the construction of ethical, aesthetic, situated, and qualified paths in preparation for teaching in early childhood education. The general objective was to analyze how the Political-Pedagogical Project of the Pedagogy course at UFC, both day and evening programs, addressed the training for teaching in early childhood education. The specific objectives involved: identifying how the curriculum matrix, the subjects, and the supervised internship component address this training; understanding the conceptions, evaluations, and expectations of the early childhood education faculty; and apprehending the perceptions of graduates regarding their preparation for teaching in nurseries and preschools. The analysis was based on authors who discuss the history and identity of the Pedagogy course in Brazil, models of teacher education, the specificities of early childhood education, and teaching professionalism, with emphasis on Saviani (2009, 2021), Silva (1999), Giseli B. Cruz (2008), Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2005, 2009), Kramer (1994, 2005), Cruz (2000, 2008, 2023), and Sarmento (2004). This qualitative research was configured as an intrinsic case study. The procedures included the analysis of the Pedagogical Project of the Course and the conduction of semi-structured interviews with faculty members in the area and with graduates working in early childhood education. The results reveal that, although the FACED/UFC curriculum has advanced in including components focused on the area, a generalist, academicist logic persists, with limited articulation between theory and practice and a low workload allocated to early childhood education, especially teaching with infants and toddlers. The supervised internship is recognized as central to the articulation of theory and practice and to the construction of teaching identity, being understood as a space for experimentation and reflection. However, it is perceived as insufficient and concentrated at the end of the course. The graduates pointed out gaps in their preparation for the daily challenges of practice, especially in contexts of social vulnerability, as well as in addressing ethnic-racial relations, special education, and the relationship with families. Meanwhile, the faculty highlighted the absence of institutional permanence policies and the symbolic marginalization of early childhood education in the academic environment. The

research reinforces the need for a more integrated curriculum that expands the time and space dedicated to early childhood education in teacher training and considers the students' concrete living conditions.

Keywords: finitial teacher education. Early childhood education. Pedagogy course. curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	31
2.1	Um pouco da história do curso de Pedagogia no Brasil.....	31
2.2	Perspectivas da Pedagogia como ciência na formação de professores/as.....	49
2.3	Enfoques sobre os modelos de formação docente no Brasil: desafios e perspectivas para formação docente para a Educação Infantil.....	52
2.4	A formação docente para a Educação Infantil e suas especificidades pedagógicas.....	55
2.4.1	Concepção de imagem e identidade da professora da Educação Infantil.....	57
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	66
3.1	Abordagem qualitativa.....	67
3.2	O lócus da pesquisa.....	68
3.3	Os sujeitos da investigação.....	69
3.4	Procedimentos e recursos de construção de dados.....	72
4	O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC EM PERSPECTIVA.....	74
4.1	O Currículo em Movimento e a Formação Docente para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FACED/UFC.....	75
5	ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS.....	83
5.1	As percepções das docentes da Educação Infantil sobre a formação inicial do curso de pedagogia da FACED/UFC.....	84
5.1.1	<i>As docentes da área da Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC.....</i>	84
5.1.2	<i>Trajetórias e Formação das docentes entrevistadas da área a Educação Infantil.....</i>	85
5.1.3	<i>Reflexões das docentes entrevistadas sobre o currículo e a organização do curso de Pedagogia da FACED/UFC.....</i>	86
5.1.4	<i>Conhecimentos, habilidades e valores necessários a formação inicial para a docência na Educação Infantil: o que revelam as docentes entrevistadas.....</i>	91
5.1.5	<i>As contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Práticas Educativas.....</i>	96
5.1.6	<i>Reflexões sobre fragilidades e potencialidades do curso de Pedagogia da</i>	

<i>FACEDE/UFC: o que apontam as docentes entrevistadas.....</i>	100
5.1.7 Proposições para o fortalecimento da formação voltada para a docência em creches e pré-escolas.....	104
5.2 As percepções das egressas da área de Educação Infantil sobre a formação inicial.....	107
5.2.1 As egressas do curso de Pedagogia da FACEDE/UFC: curso diurno e noturno....	107
5.2.2 Trajetórias e Formação Docente das egressas do curso de Pedagogia da FACEDE/UFC.....	109
5.2.3 Reflexões das egressas entrevistadas sobre o currículo e a organização do curso de Pedagogia da FACEDE/UFC.....	115
5.2.4 Conhecimentos, habilidades e valores necessários à formação inicial para a docência na Educação Infantil: o que revelam as egressas.....	118
5.2.5 As contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Práticas Educativas.....	122
5.2.6 Reflexões sobre fragilidades e potencialidades do curso de Pedagogia da FACEDE/UFC: o que apontam as egressas entrevistadas.....	128
5.2.7 Proposições das egressas para o fortalecimento da formação voltada para docência em creches e pré-escolas.....	132
5.3 Intersecções entre as percepções de docentes e egressas sobre a formação para a Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACEDE/UFC.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACEDE/UFC.....	157
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACEDE/UFC.....	162
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS DOCENTES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACEDE/UFC.....	164
APÊNDICE E - TABELA DE DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA.....	167

APÊNDICE F - TABELA DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA DA PESQUISA.....	184
APÊNDICE G - TABELA DE ARTIGOS SOBRE O TEMA DA PESQUISA	187
APÊNDICE H – INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR VIGENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC (CURSO DIURNO E NOTURNO).....	207
APÊNDICE I - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR - PEDAGOGIA NOTURNO (53).....	210
APÊNDICE J - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC.....	217

1 INTRODUÇÃO

O acesso a uma formação de qualidade desempenha um papel fundamental na democratização do acesso das pessoas as diversas culturas, a informação e ao trabalho. Refletir criticamente sobre esse processo, realizar pesquisas e investir em políticas públicas de formação tornam-se imperativos em uma sociedade democrática que busca promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano pleno.

Conforme apontado por García (1995), o conceito de formação é frequentemente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Desse modo, a formação pode ser entendida como uma função social, como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa ou como formação como instituição. No primeiro caso, ligada ao sentido de transmissão e construção de saberes, de saber-fazer, do saber-ser. No segundo, no sentido de que se realiza com o duplo efeito de um amadurecimento interno e de possibilidades de aprendizagem, da experiência do sujeito. No último, refere-se a estrutura organizacional que pensa e desenvolve a atividade de formação.

Dessa maneira, o conceito de formação é multifacetado, apresentando diversas perspectivas. A maioria dos/as autores/as associa esse conceito ao de desenvolvimento pessoal. García destaca que na perspectiva de autores como Zabalza, o conceito está associado a um processo de desenvolvimento que o sujeito humano atravessa em direção a um estado de “plenitude” pessoal. Da mesma forma, segundo González Soto, está relacionado ao processo pelo qual o indivíduo busca alcançar sua identidade plena de acordo com determinados princípios ou realidades socioculturais.

Desse modo, existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a finalidades, metas e valores e não somente a aspectos técnico ou instrumental, o que não nos deve levar a pensar que o componente pessoal da formação se realiza de forma unicamente autônoma.

Levando isso em consideração, a expressão “formação inicial de professores e professoras” empregada neste estudo se refere a uma formação que diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com a influência de alguns princípios ou realidade sociocultural. Uma formação de professores e professoras que representa um encontro entre pessoas adultas, em interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (Garcia, 1995).

Dentro da ampla variedade de investigações sobre a formação inicial de

professores/as, destacam-se os estudos relacionados a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Esse tema tem ganhado um espaço considerável nas pesquisas acadêmicas, tornando-se uma preocupação para aqueles e aquelas comprometidos com a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

A história da construção da identidade da Educação Infantil (EI) e o seu reconhecimento como um direito da criança é marcado por negações e desigualdades no atendimento às infâncias (Rosemberg, 1999; Kramer, 1994). Logo, não causa espanto verificar que, ao longo do tempo, ocorreu um notório abandono e desinteresse em relação a formação das profissionais dessa área, resultado de uma política de exclusão dessas profissionais no campo educacional (Kishimoto, 1999).

A formação para docência na EI passou a ter atenção com o contexto estabelecido após a promulgação da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990, a Lei Orgânica de Assistência Social - Lei nº 8.742/1993, mas, sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996. Esses dispositivos legais inserem a criança de 0 a 5 anos no sistema escolar, na Educação Básica, garantindo seu direito à educação e, consequentemente, impondo ao Estado a responsabilidade de oferecer instituições adequadas para essa faixa etária (Kishimoto, 1999).

Uma mudança significativa nesse contexto, foi a integração do cuidar e o educar como funções indissociáveis (Barbosa, 2009; Rocha 1999), dentre as diversas necessidades da criança que devem ser contempladas. Aqui há um chamamento para necessidade da creche assumir a sua função educativa e a pré-escola estar mais atenta a outros aspectos da criança e de seu desenvolvimento, para além da histórica relação da pré-escola como preparatória dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esses marcos legais da história da luta da EI como direito, foi fruto de um longo processo de lutas, discussões acadêmicas e dos anseios populares, que resultou na construção de uma nova concepção de Educação Infantil. Segundo Cruz (1996), passou a ser gestada uma concepção pautada na visão da criança como cidadã, histórica e construtora de conhecimento, especialmente na interação com o seu meio. Isso desnudou a premência de reformas institucionais e preparo das profissionais que atuam na Educação Infantil¹.

¹ Neste texto, assume o uso predominante do feminino ao se referir às profissionais da educação. Essa escolha se justifica pela predominância de mulheres na docência, especialmente na Educação Infantil, foco deste trabalho, uma área que historicamente e culturalmente tem sido composta em sua maioria por mulheres. Vale destacar que a referência a “professoras”, “pedagogas”, “educadoras” não exclui pessoas com outras identificações de gênero ou pronomes. A presença de educadores na Educação Infantil é sempre bem-vinda. “Vale seguir a norma, revirar a norma pelo avesso, ou só fugir do senso comum” (Diniz, 2024).

Diante desse cenário, na década de 1990, Kishimoto (1999) e Cruz (1996) destacavam que pensar em política de formação profissional para essa nova etapa da Educação Básica requeria, antes de tudo, questionar concepções sobre criança e Educação Infantil. Apontava sobre a importância das especificidades da profissional que trabalha com crianças de 0 a 5 anos, enfatizando a necessidade de um preparo minucioso equivalente ao das profissionais de outras etapas da Educação Básica.

No entanto, vinte anos depois, o exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas² continua sendo uma questão polêmica no Brasil, conforme aponta o estudo bibliográfico sobre as especificidades da docência na creche, realizado por Delgado, Barbosa e Richter (2019). O trabalho em questão destaca que apesar das conquistas alcançadas desde a promulgação da Constituição de 1988, é inegável que persistem diversos desafios no que diz respeito a formação docente para a primeira etapa da Educação Básica. Um exemplo disso, é a dificuldade de transpor sentidos historicamente sedimentados em torno da Educação Infantil, principalmente, direcionado a creche, a qual é percebida, no Brasil, com inferioridade social e cultural em relação ao trabalho da escola.

No Brasil, de acordo com a LDBEN 9.394/1996, a formação para a docência na Educação Infantil deve acontecer, preferencialmente, no nível superior, e o curso que oferece essa formação é o de Pedagogia. Essa exigência legal destaca a importância de uma formação sólida e abrangente para as/os profissionais que atuam com as crianças nessa faixa etária, ressaltando a necessidade de superar desafios e preconceitos para garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

É por esse motivo que se torna fundamental a discussão sobre o curso de Pedagogia e o seu preparo para docência para a EI, compreendendo que é preciso considerar um corpo de conhecimentos capaz de perceber as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, as práticas pedagógicas adotadas e a diferenciação para formar profissionais que vão atuar com crianças de 0 a 10 anos (Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho, 2005).

Além disso, é essencial refletir criticamente sobre as crenças e valores relacionados a imagem da criança, como aponta Hoyuelos (2021), pois essa imagem representa uma declaração ética do trabalho com crianças. Ela é o ponto de partida e de convergência que estabelece a coerência entre teoria e prática, sendo a base que sustenta todo o projeto educativo. Essa compreensão orienta a forma de interação, escuta, observação e planejamento do adulto,

² Adota-se conceitos trazidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): bebês, de 0 a 18 meses de idade; crianças bem pequenas, de 19 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

influenciando diretamente seu papel nas interações e experiências com as crianças na Educação Infantil.

Essa perspectiva é sustentada pela compreensão de que a prática pedagógica vai além da simples aplicação de conhecimentos, sendo profundamente influenciada por valores e princípios. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2005) destaca que a Pedagogia é fundamentada nos saberes que emergem da prática contextualizada, em constante diálogo com as concepções teóricas e com os valores, as crenças e os princípios. Portanto, se o curso de formação de professoras e professores não proporcionar oportunidades para reflexão e questionamento dessas questões, é provável que as/os estudantes mantenham as mesmas crenças e até mesmo preconceitos com os quais ingressaram na formação.

Na discussão sobre a formação inicial para a docência para a Educação Infantil, é preciso considerar as singularidades dessa prática docente. Uma docência que se diferencia das que acontecem nas demais etapas da Educação Básica, especialmente no que diz respeito aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Há alguns consensos já constituídos sobre docência com essa faixa etária, os quais discorrem que este trabalho não se trata de maternagem, pois não ocorre em um contexto familiar; não se enquadra na puericultura, pois não está associada a práticas médico-higienistas; não se configura como aula, já que não adota a estrutura escolarizada. É, desse modo, um trabalho que apresenta necessidade de formação específica, a fim de constituir uma atuação que respeite as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas e que constitua princípios educativos próprios para esse nível de educação (Delgado; Barbosa; Richter, 2019).

Considerando as especificidades pedagógicas que envolvem o trabalho docente na Educação Infantil, esta pesquisa tem como tema a formação de professoras e professores para essa etapa da educação básica, tendo como objeto de investigação a formação inicial de docentes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), com foco na docência para a Educação Infantil. Tal objeto é analisado a partir do currículo do referido curso, compreendido como expressão das concepções formativas que o estruturam.

Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa, do ponto de vista social — considerando a pertinência do objeto de estudo para a área da educação e sua vinculação a linha de pesquisa Linguagens e Práticas Educativas, no eixo Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores — reside em pensar criticamente a formação inicial, tendo em vista um processo formativo que supere a racionalidade técnica, que suscite a reflexão-crítica frente as condições concretas da prática pedagógica, oferecendo aos futuros professores e professoras condições

teórico-metodológicas para a compreensão do sentido político e pedagógico da docência e da escola (Pimenta; Marques, 2015), no contexto da Educação Infantil.

O curso de Pedagogia, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), em sua formulação legal atual, tem como objetivo principal a formação de professoras e professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Além disso, busca desenvolver competências para o ensino nos cursos de nível médio na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como nas atividades de organização e gestão educacionais. Complementarmente, o curso de Pedagogia também se destina a preparar profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico no campo educacional (Brasil, 2006a).

Essas especificações curriculares foram implementadas como parte de uma ampla reforma na organização dos cursos de graduação e na formação das profissionais da educação no Brasil, iniciada após a promulgação da LDBEN 9.394/1996. Posta essa condição, alguns autores e autoras ponderam sobre as implicações das DCNP, argumentando que elas delineiam um perfil generalista para o/a pedagogo/a, o que levanta questões sobre a qualidade da formação docente ofertada. Argumentam que são muitas frentes para abordar em um único curso (Pimenta, 2021; Evangelista; Triches, 2012). Em vista disso, vários pesquisadores e pesquisadoras consideram que os cursos de Pedagogia não estão formando professores e professoras para os Anos Iniciais, tampouco para a Educação Infantil, nem o/a pedagogo/a, evidenciando a complexidade do atual contexto (Scheibe, 2007). Entretanto, importa adiantar, que essa conjuntura é ainda mais frágil quando verificamos o preparo de profissionais para a Educação Infantil, sobretudo, quando se trata sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas, conforme apontam pesquisas como a de Kiehn (2007), Rodrigues (2018) e Cruz (2023).

Ao analisar a trajetória da área da Educação Infantil, com base em seus marcos legais (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009), identificam-se avanços e desafios. Entre os avanços, destaca-se, como já mencionado, o reconhecimento da Educação Infantil como etapa inaugural da Educação Básica, bem como o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e detentor de plenos direitos, capaz de se desenvolver e contribuir para a cultura por meio de suas aprendizagens e interações. Entretanto, persistem desafios significativos, entre os quais a constatação de que, de maneira geral, na realidade brasileira, há uma discrepância significativa entre tais conquistas e as práticas observadas no dia a dia das instituições, como indicam as pesquisas de Campos et al, 2011 e Rosemberg, 2008. Esses estudos indicam que, no Brasil, as melhores taxas de frequência na EI estão associadas aos piores índices de qualidade na oferta.

Nesse sentido, trabalhos no campo da Educação Infantil, como a de Cruz (2000) alertam para a necessidade de construir a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Mas o que isso quer dizer? De que qualidade estamos falando? Uma qualidade que é específica ao atendimento educacional voltado ao cuidar e o educar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, isto é, ao bem-estar, aprendizados e desenvolvimento de pessoas que possuem necessidades e características próprias (Cruz, 2000). Dito isto, este trabalho assume a ideia de qualidade sob a ótica que dá ênfase aos processos, não é certificativa, e estima o envolvimento como fator chave para a qualidade e que depende da participação dos atores que são centrais para esse processo (Oliveira-Formosinho, 2004).

Nessa perspectiva, a identificação das problemáticas no campo da Educação Infantil revela que, apesar dos avanços notáveis alcançados, seja por meio da promulgação de uma série de regulamentações, documentos oficiais e legislações, ou pela produção de conhecimentos embasados em um novo paradigma sobre o desenvolvimento infantil, é amplamente reconhecido pelos estudiosos/as do campo uma baixa qualidade em boa parte dos serviços oferecidos e que isto está ligado a formação profissional dos educadores e educadoras, em que pesem outros fatores que também contribuem para isso, como as muitas vezes difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses trabalhadores e trabalhadoras.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o que motiva esta dissertação, entrelaça duas experiências significativas. Primeiramente, a motivação foi despertada pelas demandas que emergiram da prática pedagógica na escola pública, reflexões que surgiram a partir da minha experiência como docente na rede municipal de ensino de Fortaleza. Em um segundo momento, como egressa do Curso de Pedagogia e já atuando no campo profissional da Educação Infantil, como professora, pude refletir mais profundamente sobre minha formação inicial e identificar suas lacunas diante dos desafios da prática educativa. Com o objetivo de elucidar os motivos que me conduzem a pesquisa com foco na formação inicial para a docência na Educação Infantil, pretendo explorar de forma mais detalhada ambas as motivações.

Concluí toda minha Educação Básica em escola privada de classe média como bolsista. As oportunidades que me foram dadas durante essa minha experiência me levou a escolher como ofício à educação, especialmente, a pública. Fazer Pedagogia foi um divisor de águas na minha vida. Fui da aluna tímida na escola a universitária que teve a oportunidade de exercer o direito à curiosidade, a qual me levou ao movimento contínuo do perguntar, conhecer, re-conhecer e indagar novamente.

Minha formação acadêmica inclui Graduação em Pedagogia, concluída em 2015, na Universidade Federal do Ceará - UFC; e Especialização em Educação Infantil e

Alfabetização, concluída em 2017, na Universidade Cândido Mendes. Sou professora da rede municipal de Fortaleza há 10 anos, ingressei no concurso para professor efetivo, em 2015; no entanto, há 15 anos trabalho como docente, tendo iniciado o meu percurso como professora na iniciativa privada. As minhas experiências na docência foram, sobretudo, em turmas da Educação Infantil e minha trajetória docente é marcada pelo fato de me perceber no mundo em comunidade como sujeito que intervém. Nesse sentido, é marcada pela luta por uma educação pública de qualidade. Isso porque acredito que a minha prática educativa não se constrói apenas com a eficácia da técnica, mas também com a minha “luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder a uma menos injusta e mais humana” (Freire, 1996, p. 100).

Sempre busquei em minha prática educativa fazer o movimento que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. Ainda na graduação me senti instigada e comprometida a pensar criticamente as práticas docentes a partir das minhas experiências enquanto professora à luz dos saberes teóricos-científicos. Compromisso que se consolidou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, em que discuti sobre escola e os marcadores de gênero atravessados nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, o que levou a reflexão, por exemplo, de como essas práticas alocadas nas instituições educativas podem contribuir para a constituição da identidade de gênero.

São esses caminhos que me levam a decisão de fazer mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, nomeado PPGE/UFC, vinculado a Faculdade de Educação, FACED/UFC. Ingressei através do Convênio SME/UFC, uma seleção destinada somente a servidores de Provimento Efetivo do Grupo Magistério da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Escolhi a linha Linguagens e Práticas Educativas, no eixo Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, no intento de compreender sentidos e desafios sobre a formação de professoras e professores destinados a trabalhar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, bem como contribuir com reflexões e caminhos que colaborem com os currículos de formação.

O interesse e a motivação nesta pesquisa também surgem das minhas inquietações ao refletir sobre minha formação inicial. É amplamente reconhecido que os desafios enfrentados na prática educativa na rede pública são diversos: desde os limitados recursos materiais até o grande número de crianças por professora, que demandam a luta por uma educação pública e de qualidade, a constante defesa dos direitos do magistério; tudo isso num contexto em que são evidentes as consequências do avanço da desigualdade social e da violência datada dos últimos anos. Este contexto é fruto dos avanços do modelo político neoliberal, cujas investidas têm impactos significativos nas escolas e universidades, sendo estes espaços de formação por

excelência (Sales et al., 2021). Ao ingressar na rede municipal de ensino, deparei-me com esse contexto desafiador e, ao analisar minha formação inicial, percebi uma lacuna significativa na estrutura curricular do curso, especialmente no que se refere à docência para a Educação Infantil.

Como já mencionei, a minha formação inicial ocorreu no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará - UFC. Ingressei em 2010, optando pelo regime presencial noturno, e concluí o curso em 2015. A estrutura curricular para os estudantes do turno da noite não contemplava disciplinas específicas dedicadas a discussão e a elaboração de conhecimentos, valores e habilidades necessários ao exercício do trabalho docente na Educação Infantil, exceto de forma opcional e de modo diurno.

A falta de oportunidades para a apropriação desses conhecimentos, valores e habilidades demandadas para a docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas teve repercussões importantes no início da minha trajetória como docente na rede pública. Por exemplo, acompanhando turmas de Infantil 5 (crianças de cinco anos), me deparei com a dificuldade para atender várias crianças pequenas sozinha, em um trabalho que exige ser partilhado, organizado e comprometido em torno de um projeto educativo. Outra dificuldade se deu ao acompanhar turmas de Infantil 4 (crianças de quatro anos), que, no contexto dessa instituição, previa o trabalho conjunto de professora e assistente da EI; entretanto, me deparei com a enraizada cisão histórica entre o cuidar e o educar.

Mais uma vez me vi de frente com a solidão de um trabalho que supõe pensar ações, planejar e organizar o cotidiano de modo coletivo, entre os adultos que compartilham o dia a dia com as crianças. Essa situação, que segundo Hoyuelos (2021), é considerada por Malaguzzi trágica para a profissão, o fato de não poder compartilhar as emoções e as ideias que supõem a “extraordinária tarefa de educar”. Essa solidão ou isolamento leva, em geral, a síndrome da/o professora/o esgotada/o. Senti dificuldade, nesse sentido, de apropriação teórica para embasar esse compartilhamento da docência.

É fundamental, entretanto, reconhecer que o desenho curricular de um curso é influenciado pelos contextos históricos, sociais e políticos em que está inserido (Kramer, 2005). Em outras palavras, o currículo do Curso de Pedagogia da FACED/UFC é datado e refletia o estágio das discussões acerca da Educação Infantil no campo social, acadêmico e político do momento histórico, o qual pertencia. Por esse motivo o currículo não deve ser estático, mas sim dinâmico, deve estar em constante diálogo com as necessidades e demandas da sociedade e do campo educacional em que está inserido, deve caminhar, em diálogo com as transformações do seu tempo.

O campo da Educação Infantil, por exemplo, não é apenas um campo de atuação

profissional, mas tem se mostrado um campo de grande produção de conhecimentos, o que tem influenciado as normas elaboradas e as gradativas transformações na prática pedagógica que têm acontecido, nos últimos 20 anos.

No geral, tais mudanças são apontadas como positivas e detentoras de uma certa capacidade provocativa de modificações no sentido da promoção da melhoria do atendimento educacional a criança e as suas famílias. Como por exemplo, conquistou-se uma preocupação nacional e internacional com relação aos direitos da criança, destacando não apenas o direito à Educação Infantil, mas também a importância do acolhimento e de um atendimento de qualidade (Rosemberg, 2006). Avanços que resultaram na retomada de conceitos construtivistas e interacionistas formulados por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, resultando numa nova concepção de desenvolvimento (Silva; Rossetti-Ferreira, 2000) e a atenção a novos aportes, vindos de outros campos, a exemplo da Sociologia da Infância (Pinto; Sarmento, 1997; Sarmento, 2004). Tais avanços têm contribuído para a construção da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999; Faria, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007). Um campo em construção que busca uma formação específica para professoras e professores de crianças de zero a cinco anos, integrando cuidar e educar para promover o desenvolvimento integral, superando visões assistencialistas e escolarizantes.

Do ponto de vista acadêmico, pesquisas têm buscado compreender as configurações curriculares dos cursos de Pedagogia e os desafios da formação inicial para a docência na Educação Infantil. Estudos de abrangência nacional revelam que a docência nessa etapa da educação, especialmente na creche, ainda ocupa um espaço marginal nos currículos das licenciaturas. Nesse sentido, duas investigações se destacam por oferecer um panorama analítico sobre essa temática.

A primeira, coordenada por Gatti e Barreto (2009), examinou os projetos pedagógicos de 71 cursos e mais de três mil disciplinas, revelando que há um “desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações”. Essa realidade é evidenciada pela quase total ausência da escola nas ementas analisadas, indicando uma formação mais abstrata e desconectada do contexto concreto em que os futuros professores devem atuar. As autoras observam que, mesmo entre os componentes voltados à formação profissional, os conteúdos permanecem genéricos e pouco específicos, especialmente no que se refere à docência na Educação Infantil.

Já a pesquisa de Cruz, Martins e Ribeiro (2022), referenciada por Cruz (2023) — cuja proposta analítica será mobilizada neste trabalho para a leitura das ementas do curso de Pedagogia da FACED/UFC — analisou ementas e matrizes curriculares de instituições públicas,

identificando um modelo formativo de caráter generalista, com baixa carga horária destinada a Educação Infantil em comparação as demais disciplinas dos cursos de Pedagogia. Mesmo nas instituições municipais, onde esse índice é relativamente mais elevado, ele não ultrapassa 5%, o que, segundo a autora, “indica pouquíssimas possibilidades de apropriação de elementos necessários para a docência nessa etapa da educação” (Cruz, 2023, p. 84). Além disso, observou-se que os estágios curriculares voltados a EI tendem a ser ofertados no número mínimo exigido pelas diretrizes, o que aponta para uma ênfase maior na formação teórica em detrimento de experiências práticas.

Essas constatações dialogam diretamente com as inquietações que motivam este estudo, ao apontarem que a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil ainda se estrutura sob uma lógica de generalismo, na qual a especificidade da docência com crianças de zero a cinco anos – especialmente com bebês e crianças bem pequenas – segue invisibilizada ou tratada de forma superficial. Albuquerque (2013), ao analisar os currículos de cursos de Pedagogia de 33 universidades federais brasileiras, também conclui em sua tese que, apesar da presença de disciplinas voltadas a Educação Infantil, ainda há uma predominância de abordagens voltadas a escolarização da pré-escola, com pouca atenção à docência com bebês e crianças bem pequenas. Sua tese destaca que as mudanças curriculares impulsionadas pelas Diretrizes de 2006 não foram suficientes para consolidar uma formação específica e articulada a realidade da Educação Infantil, sobretudo no que se refere a superação da dicotomia teoria-prática e a presença significativa da infância nos projetos pedagógicos dos cursos.

A partir dessas evidências, torna-se necessário aprofundar a análise em contextos particulares de formação, como o curso de Pedagogia da FACED/UFC, buscando compreender de que forma os elementos estruturais e as escolhas curriculares efetivamente contemplam (ou não) as demandas próprias da atuação na EI. Ao integrar essas pesquisas, reforça-se o argumento de que há uma lacuna formativa relevante que justifica a realização desta investigação.

A esse cenário somam-se os resultados do levantamento realizado no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr)³ com o objetivo de identificar dissertações e teses que versam sobre o tema de pesquisa. O recorte temporal adotado foi de 2006 a 2024, tendo como marco inicial o ano de publicação das Diretrizes Curriculares

³ O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto, publicados em revistas científicas, repositórios digitais de publicações científicas, repositórios digitais de dados de pesquisa e bibliotecas digitais de teses e dissertações. Ademais, o Oasisbr também dá acesso ao conteúdo científico presente no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP). Essa escolha se justifica pelo fato de que, a partir dessa resolução, o curso de Pedagogia passou a ser oficialmente reconhecido como o espaço formativo por excelência para a docência na Educação Infantil, assumindo, portanto, um papel central na preparação de professoras para essa etapa da Educação Básica.

No levantamento realizado na plataforma da Oasisbr, o propósito foi buscar dissertações e teses relacionadas a formação inicial de professores e professoras para a Educação Infantil na Pedagogia. Inicialmente, utilizei o descritor “formação de professores para a Educação Infantil na Pedagogia”, o que resultou em um total de quatro mil duzentos e quinze títulos. Contudo, visando tornar o levantamento mais viável, testei outro descritor: “formação inicial de professores para Educação Infantil na Pedagogia”, o que resultou em novecentos e quarenta e cinco trabalhos.

Posteriormente, optei por usar os descritores combinados com o filtro de busca. Filtrei por título ou assuntos. Embora o número de resultados tenha sido significativamente reduzido, notei que alguns títulos de interesse para a pesquisa, verificados a partir da estratégia de levantamento anterior, ficaram excluídos. Por esse motivo, decidi realizar a busca sem filtrar os campos, abrangendo assim títulos, assuntos e autores/as para o tema em questão.

Dessa maneira, identifiquei um total de novecentos e quarenta e cinco trabalhos a partir dos descritores referidos. Desse conjunto, examinei os títulos individualmente, com o objetivo de identificar produções que abordassem diretamente as categorias centrais desta pesquisa: formação inicial de professores, Educação Infantil e curso de Pedagogia. Nesse processo, excluí os trabalhos cujo foco estivesse em temas que, embora relacionados a Educação Infantil, abordavam-na em articulação com outros eixos, como estágio supervisionado, Educação a Distância, Educação Física, Ensino Fundamental, entre outros. Essa triagem resultou na seleção de dezoito produções consideradas mais alinhadas ao tema da pesquisa, sendo quinze dissertações e três teses, todas voltadas a formação inicial de professores para a Educação Infantil.

O levantamento revelou uma ampla variedade de produções acadêmicas relacionadas a formação para a Educação Infantil, abrangendo desde a finalidade da formação até as concepções adotadas, suas influências e contribuições para as práticas pedagógicas na EI, incluindo reflexões acerca do exercício docente em creches e a especificidade da docência com bebês. Essa multiplicidade de trabalhos ressalta o crescimento desse campo de estudo nas últimas décadas, principalmente a partir de 2010. Cabe destacar que, embora existam estudos anteriores sobre a temática, entre os trabalhos selecionados na amostra final deste levantamento, o mais antigo data de 2010.

Entretanto, embora haja um aumento no interesse pelo tema no campo acadêmico, ainda é um número que precisa ser aprimorado, dada a relevância da temática. Discutir uma formação de professores/as que os prepare adequadamente para a docência é crucial, pois isso reflete na garantia de boas oportunidades educacionais desde bebês as crianças pequenas. É notável também a escassez de estudos que abordam diretamente a formação inicial sob a ótica da estruturação dos conteúdos em Pedagogia para o preparo para docência na Educação Infantil. Os levantamentos realizados na plataforma destacam essa lacuna, evidenciando a necessidade desta pesquisa.

Das dezoito produções encontradas, apenas uma se propõe a verificar os currículos de Pedagogia nas Universidades Federais brasileiras e sua relação com o preparo para a docência para a Educação Infantil. Trata-se da pesquisa de Bonilha (2017), intitulada *O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil*. Na leitura dessa produção, é possível destacar que os cursos de Pedagogia no Brasil ainda se apresentam frágeis quanto a formação das professoras e professores para a Educação Infantil, pois muitas vezes, por influência das DCNP, realizam uma formação ampla que tende a se tornar generalista. Esse viés acaba por gerar disputas de poder no currículo, assim os currículos dos cursos se configuram realizando escolhas e priorizando alguns aspectos em detrimento de outros. Desse modo, o trabalho evidencia que, dada a frágil ênfase a Educação Infantil, pouco se fala sobre crianças de zero a três anos nas ementas e os Projetos Pedagógicos dos cursos.

Além da pesquisa de Bonilha (2017), foram analisadas outras 17 produções, cujas informações, extraídas da tabela elaborada para este levantamento⁴, evidenciam os desdobramentos e os avanços na formação inicial para a docência para a Educação Infantil ao longo do tempo. Essas produções, majoritariamente dissertações, abordam diversas perspectivas sobre o tema, investigando desde a influência da formação inicial no curso de Pedagogia para as práticas docentes para a EI (Ribeiro, 2020; Dantas, 2019; Silva, 2018) até as lacunas entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia e sua relação com a EI (Febrônio, 2010). Também são exploradas as especificidades da formação para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas (Rodrigues, 2018; Lizardo, 2017), além das concepções das professoras da EI sobre sua formação e prática profissional (Moura, 2020; Silva, 2018).

Os estudos mais antigos, como os de Silva (2012) e Febrônio (2010), destacaram lacunas estruturais nos cursos de Pedagogia, como a ausência de disciplinas específicas para a

⁴ A tabela que apresenta o levantamento das 18 produções analisadas neste estudo encontra-se disponível nos apêndices E e F deste trabalho, detalhando os títulos, autores, palavras-chave, metodologias e objetivos de cada pesquisa.

Educação Infantil e a desarticulação entre teoria e prática, especialmente nos estágios. Pesquisas mais recentes, como as de Dantas (2019) e Rodrigues (2018), têm avançado na reflexão sobre as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. Dantas (2019), por exemplo, revela que, embora as universidades federais analisadas abordem as particularidades da Educação Infantil de maneiras variadas, a carga horária e a quantidade de disciplinas dedicadas a essa etapa ainda ocupam um espaço reduzido na maioria dos cursos. Rodrigues (2018), por sua vez, destaca a importância de reformular os currículos de Pedagogia para oferecer aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos mais consistentes, de modo a desenvolver uma docência de qualidade com bebês. Observa-se ainda, como apontado por Lizardo (2017), um movimento de superação da histórica polarização entre cuidar e educar, além da incorporação de novas perspectivas sobre as infâncias (LIMA, 2015).

Em conjunto, essas pesquisas demonstram avanços na área, mas também reafirmam a insuficiência da formação oferecida atualmente. Elas ressaltam a importância de reformulações nos cursos de Pedagogia, com ênfase na preparação para a docência para a Educação Infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com crianças de zero a três anos. Apesar da relevância dessas investigações, permanece evidente que elas não esgotam as demandas de pesquisa. Nesse movimento de ampliação da análise, somou-se ao levantamento de dissertações e teses a investigação de artigos científicos publicados em periódicos nacionais, com o intuito de identificar outras contribuições recentes sobre a formação inicial de professoras e professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia.

Realizou-se, desse modo, um levantamento do estado da arte sobre o tema, por meio da análise de publicações recentes. O recorte abrangeu artigos publicados entre 2006 e 2025, em acesso aberto, identificados na plataforma de periódicos da CAPES a partir da combinação dos descritores “Educação Infantil”, “Formação Inicial” e “Curso de Pedagogia”, o que resultou em 104 publicações. Dentre essas, 24 artigos foram selecionados, a partir da seleção por título combinado com os descritores referidos, por apresentarem vínculo explícito com a temática da formação inicial de professores e professoras para a Educação Infantil. Contudo, para leitura e análise crítica, após a leitura dos resumos dos 24 artigos, foram priorizados 12 artigos que demonstravam relação mais direta com o objeto desta pesquisa — especialmente no que se refere a configuração curricular dos cursos e as condições formativas no âmbito da Pedagogia.

Os demais artigos, embora relevantes ao campo da formação docente para a Educação Infantil, abordavam a temática sob perspectivas que escapam ao foco desta investigação. Muitos deles se dedicavam, por exemplo, a analisar dimensões subjetivas da docência, como representações sociais, identidade profissional ou experiências de estudantes e

professores, sem adentrar especificamente a estrutura e as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. É o caso do artigo de Guimarães, Rodrigues e Piffer (2011), que busca compreender como se estruturam as representações sociais sobre a criança e o professor na Educação Infantil, analisando a constituição dessas imagens ao longo da formação inicial. Embora pertinente ao debate sobre a docência na EI, o foco da análise recai sobre os sentidos atribuídos a profissão e não sobre a configuração formativa do curso — critério importante desta dissertação.

Dentre os 12 artigos analisados, dois se destacam por abordarem a formação inicial para a docência na Educação Infantil, com ênfase na formação para docência com bebês no contexto dos cursos de Pedagogia. O primeiro, de Rodrigues e Cruz (2024), analisa a contribuição do curso de Pedagogia da FACED/UFC para a formação de professores de bebês, a partir da escuta de docentes, discentes e egressos da própria instituição. O estudo evidencia tanto avanços — como a criação de disciplina optativa, brinquedoteca, estágios em creche e grupos de estudo — quanto fragilidades estruturais, como a abordagem generalista e a sensação de despreparo para atuar com bebês, resultado de uma invisibilidade curricular. O segundo artigo, de Medeiros e Abreu (2024), examina a formação inicial no curso de Pedagogia da UEMA, discutindo o currículo a partir da lógica da omnilateralidade e criticando os enfoques formativos baseados exclusivamente em competências. Analisa as contribuições do lúdico currículo do curso e é fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky, o estudo propõe uma formação crítica e humanizadora que contemple a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil, sobretudo com os bebês.

Os demais artigos oferecem importantes elementos analíticos para compreender os desafios estruturais e epistemológicos que atravessam campo formativo para docência de professores e professoras da Educação Infantil. Nesse conjunto, destacam-se estudos que discutem disputas curriculares e políticas sobre a definição da docência para a EI e o papel da universidade na sua profissionalização (Borge; Garcia, 2022); análises críticas da formação sob uma lente decolonial (Amorim; Silva, 2022); investigações comparativas entre universidades e seus currículos (Saito et al., 2021); bem como estudos que evidenciam a generalismo, a dispersão curricular e a dicotomia teoria-prática que atravessam os currículos de Pedagogia (Ribeiro; Costa, 2020; Pimenta et al., 2017) e as dificuldades enfrentadas por egressos para atuarem com crianças pequenas (Soares, 2019; Febrônio, 2010). Ainda compõem esse bloco artigos que exploram processos de reformulação curricular (Fontoura, 2019), a articulação com o PNE (Stangherlim et al., 2015) e um mapeamento de produções acadêmicas sobre a formação docente na EI (Oliveira; Silva; Guimarães, 2015).

A análise do conjunto dos artigos revela um quadro de fragilidades na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, especialmente no que tange a Educação Infantil e, mais especificamente, à docência com bebês. Algo que também foi evidenciado no levantamento de dissertações e teses. Os estudos apontam que, embora haja avanços pontuais na inserção de disciplinas e na ampliação das discussões sobre infância, persiste uma lógica formativa generalista, alicerçada em uma concepção de infância ainda marcada por abordagens escolares ou assistencialistas. Também é recorrente a crítica a distância entre teoria e prática e a organização compartmentalizada dos currículos.

Nesse sentido, o levantamento de artigos amplia as evidências obtidas com o mapeamento de dissertações e teses. Juntos, esses estudos sinalizam a necessidade de refletir a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, reconhecendo a docência na Educação Infantil como campo de saberes e práticas que exigem formação sólida, situada e crítica. A presente pesquisa se insere nesse campo ao propor uma análise sobre a formação inicial de professoras e professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC, tendo como referência os desafios evidenciados na literatura e as experiências formativas narradas por docentes e egressas da instituição.

Nesse sentido, com base nas problematizações apresentadas, que partem das reflexões críticas acerca dos desafios encontrados na minha prática educativa, das lacunas identificadas em minha formação, da ideia de currículo dinâmico discutido e das considerações com relação as mudanças no campo da Educação Infantil, cabe questionar: como o curso de Pedagogia da FACED/UFC contempla a formação para a docência na Educação Infantil? Outras perguntas decorrem desta indagação: como tem se organizado o currículo do curso de Pedagogia-UFC? Como o curso de Pedagogia-UFC tem assimilado as discussões acadêmicas e avanços políticos no campo da Educação Infantil? Como isso se reflete no Projeto Pedagógico atual deste curso? São essas reflexões que motivam esta pesquisa.

Para responder a esses questionamentos e a problemática desta pesquisa, pretendo, como **objetivo geral**, analisar como os Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – FACED/UFC, contempla a formação para docência na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretendo:

- Identificar a forma como a matriz curricular, as disciplinas e o componente curricular estágio supervisionado na Educação Infantil do curso de Pedagogia FACED/UFC contemplam a formação para docência na Educação Infantil;
- Conhecer as concepções, avaliações e expectativas das docentes da área da Educação Infantil sobre a formação para a docência em creches e pré-escolas;

- Apreender as percepções de egressos do curso de Pedagogia da FACED/UFC sobre a formação que esse curso lhe ofereceu para ser docente na Educação Infantil.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este capítulo tem por objetivo contextualizar e fundamentar a discussão acerca da formação inicial de professoras e professores para Educação Infantil, tomando como eixo central o curso de Pedagogia. Para isso, percorre-se a trajetória histórica desse curso no Brasil, destacando os marcos normativos que influenciaram sua configuração ao longo do tempo e as disputas em torno de sua identidade e finalidades. A partir dessa retomada histórica, busca-se compreender os sentidos atribuídos a Pedagogia enquanto campo de saber e as implicações dessa trajetória para a formação de professoras e professores que atuam com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O capítulo está organizado em cinco seções. A primeira (2.1) apresenta um panorama histórico da criação e das transformações do curso de Pedagogia no país, destacando seus principais marcos legais. A segunda (2.2) discute as perspectivas da Pedagogia como ciência, enfatizando sua natureza investigativa e prática. Na terceira seção (2.3), são examinados os modelos de formação docente predominantes no Brasil, bem como os desafios enfrentados na construção de uma formação crítica e comprometida com a realidade das escolas. A quarta seção (2.4) aprofunda a discussão sobre a formação docente específica para a Educação Infantil, destacando suas particularidades pedagógicas, e a quinta (2.4.1) trata da imagem de criança e da identidade profissional das educadoras da infância. O percurso realizado neste capítulo visa oferecer uma base teórica para a reflexão crítica do currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC, foco empírico da pesquisa.

2.1 Um pouco da história do curso de Pedagogia no Brasil

De que forma os cursos de Pedagogia e outras instâncias formadoras têm respondido as demandas da formação de docentes para a Educação Infantil no Brasil? Quais desafios enfrentam os/as profissionais que atuam com bebês, crianças bem pequenas e pequenas em sua preparação para atender as necessidades específicas dessas crianças? De que forma a formação docente pode influir na qualidade da Educação Infantil? Essas perguntas refletem inquietações que motivam a reflexão acerca da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil.

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), a educação escolar no Brasil é composta pela Educação Básica e pela Educação Superior. A Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, no Brasil, é na Educação Infantil que se inicia o processo educacional, visando o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Os profissionais da Educação Básica, incluindo aqueles que atuam na Educação Infantil, são aqueles que, estando em efetivo exercício, devem possuir formação em cursos reconhecidos que devem contemplar uma base sólida de conhecimentos científicos e sociais, associando teorias e práticas por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço (Art. 61). Segundo a LDBEN/96, para atuar na Educação Básica, a formação de docentes deve ocorrer, preferencialmente, em nível superior, através de cursos de licenciatura plena. No entanto, é permitida a formação em nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Art. 62). Contudo, nas últimas duas décadas, o curso de Pedagogia vem se consolidando como uma licenciatura para a formação de professoras e professores das etapas iniciais da Educação Básica.

Diante desse cenário, este capítulo analisa a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, a partir de dois estudos: o primeiro realizado por Carmem Bissoli Silva, *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*, publicado em 1999. O segundo, de Giseli B. Cruz, *Curso de Pedagogia no Brasil. História e formação com pedagogos primordiais*, publicado em 2008. Neste último, Giseli B. Cruz (2008) identifica quatro momentos significativos da história do curso de Pedagogia. Além desse aporte teórico, o capítulo também se apoia em outros estudiosos/as da área como Saviani (2009), (2021), Moreira e Franco (2024), Evangelista e Triches (2008).

a) Primeiro marco - 1939

O primeiro marco legal do curso de Pedagogia no Brasil, conforme Giseli B. Cruz (2008), foi o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu o curso na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A partir desta perspectiva, de Bissolli da Silva (1999) e Saviani (2009), (2021), observa-se que esse período destaca a evolução inicial e os desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia no país, mostrando a tentativa de consolidar uma formação pedagógica adequada em meio as demandas e reformas educacionais da época.

O curso de Pedagogia foi instituído, como dito, diante da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. A faculdade tinha como objetivo a dupla função de formar bacharéis e licenciados das diversas áreas, incluindo o setor pedagógico. Giseli B. Cruz (2008), salienta que na década de 1930, as reformas educacionais, impulsionadas pelo ideário da Escola Nova, e a criação de universidades brasileiras, marcaram a entrada da Pedagogia no contexto universitário.

Entretanto, é importante destacar que, antes da formalização do curso, a formação de professoras e professores já ocorria através da via normalista. Segundo Saviani (2009), essa modalidade de formação docente existe desde 1835, mas só ganhou maior estabilidade após 1870, permanecendo ao longo do século XIX como uma alternativa frequentemente contestada. As Escolas Normais tinham como objetivo preparar especificamente professores/as para o ensino primário, voltado para crianças de 7 a 12 anos, seguindo princípios pedagógico-didáticos. Contudo, nessas instituições, predominou a ênfase no domínio de conhecimentos a serem transmitidos as crianças.

O modo de organização e funcionamento das Escolas Normais foi estabelecido com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, realizada em 1890, a qual obteve experiência exitosa e se expandiu para outros estados do país. A reforma paulista da Escola Normal contou com uma mudança curricular, propondo o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. A marca principal desse contexto de mudança foi a criação da escola-metodo anexa à Escola Normal (Saviani, 2009). Embora o padrão da Escola Normal tenha se consolidado com a reforma paulista, segundo o autor, sua expansão não resultou em avanços muito significativos, ainda refletindo a força do modelo dominante, o de transmissão de conhecimentos.

Uma nova fase surgiu com a emergência dos Institutos de Educação, concebidos como centros de desenvolvimento educacional, onde a educação era abordada tanto como objeto de ensino quanto de pesquisa. Nesse contexto, esses Institutos foram planejados e estruturados para incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se estabelecer como um conhecimento de caráter científico. As principais iniciativas nesse sentido foram a criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, ambos elevados ao nível universitário e inspirados pelo ideário da Escola Nova. Assim, antes mesmo da formalização do curso, a Pedagogia já fazia parte do contexto universitário.

Conforme Giseli B. Cruz (2008), a crise do modelo agroexportador e a busca por um desenvolvimento centrado na industrialização destacaram a importância da educação, levando a criação do Ministério da Educação e Saúde para realização do planejamento das

reformas educacionais e para estruturação da universidade. Nessa conjuntura, na década de 1930, por iniciativa do Ministro Francisco Campos, houve um processo legislativo para definir a formação de professores/as secundários, responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem dos educandos/as da faixa etária entre 12 e 18 anos de idade. Esse processo culminou na criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, integrando a meta de implantação do regime universitário. Essa implantação tinha como objetivo preparar as elites dirigentes para atenderem as exigências do novo modelo econômico vigente.

Em 1934, foi criada a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no contexto da organização da Universidade de São Paulo (USP), que incorporou o Instituto de Educação Caetano de Campos para fornecer formação pedagógica específica aos futuros professores/as secundários/as. Para ser professor/a secundário/a, era necessário concluir cursos tanto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras quanto no Instituto de Educação.

Em 1937, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro foi criada durante a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, transformada na Universidade do Brasil pela Lei nº 452. Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.190 reorganizou e unificou essa faculdade com a Faculdade Nacional de Educação, formando a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, incluindo Didática, uma seção especial dedicada ao Curso de Didática focada na formação pedagógica. Esta reorganização formalizou a entrada do curso de Pedagogia no meio universitário.

O Decreto-Lei estabeleceu que cada seção da Faculdade ofereceria cursos específicos como Filosofia, Ciências, Matemática, Química, Letras e Pedagogia, além de um Curso de Didática dedicado a formação pedagógica. O currículo pleno para os cursos foi determinado, com bacharéis completando três anos de estudo, seguidos por um ano adicional no Curso de Didática para formação como licenciados, conhecido como esquema “3+1”. Este modelo visava garantir uma formação tanto nas disciplinas específicas quanto na pedagogia, no intento de preparar os graduados para a prática educacional.

Para o curso de Pedagogia, como explica Bissolli da Silva (1999), ficou estabelecido:

Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. O curso de pedagogia ficou assim seriado: complementos da matemática (1º série), história da filosofia (1º série), sociologia (1º série), psicologia educacional (1º, 2º e 3º séries), estatística educacional (2º série), história da educação (2º e 3º séries), fundamentos sociológicos da educação (2º série), administração escolar (2º e 3º séries), educação comparada (3º série), filosofia da educação (3º série).

O curso de didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: didática geral,

didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Ao bacharel de pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado (Bissolli da Silva, 1999, p. 12).

O esquema 3+1 se estendeu por todo país, organizando os cursos de Pedagogia. Desse modo, foi estruturado para formar bacharéis e licenciados conforme o modelo 3+1. No entanto, a definição das áreas de atuação para os/as graduandos/as não foi bem estabelecida pelo Decreto-Lei que criou o curso.

Bissolli da Silva (2013) critica o fato do Decreto-Lei ter criado o bacharelado em Pedagogia sem ter apresentado elementos que auxiliassem na caracterização desse profissional. Logo, aponta como consequência, a prescrição de um currículo inadequado, representado, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a ser realizada por um bacharel, por outro lado, pelo caráter generalista das disciplinas prescritas para sua formação.

Saviani (2009, p. 146), em concordância com essa reflexão, destaca que “ao ser generalizado, o modelo de formação de professoras e professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais as quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. Bissolli da Silva (1999) também aponta para outra tensão. Ela indica que a separação entre bacharelado e licenciatura não apenas reproduziu, mas também cristalizou uma concepção dicotômica entre conteúdo e método como componentes fundamentais que orientam os cursos de Pedagogia.

No que diz respeito as possibilidades de atuação dos licenciados em Pedagogia, a formação recebida durante o curso tinha o objetivo de subsidiar a prática docente na Escola Normal, focando essencialmente no estudo teórico da educação. No entanto, a estrutura curricular não incluía disciplinas que tratasse diretamente do conteúdo do curso primário, no qual o/a professor/a seria formado no contexto da Escola Normal. Isso resultou, segundo Giseli B. Cruz (2008), fazendo referência a Brzezinski (1996), na adoção da popular ideia de “quem pode o mais pode o menos”. Assim, aquele que formava o/a professor/a primário podia atuar nesse segmento, mesmo sem ter recebido a formação específica necessária. Essa ideia sustentava que um profissional com formação universitária era considerado apto para lidar com funções lidas como “menos complexas”, levando a crença de que um/a professor/a formado/a para a Escola Normal também poderia ensinar no ensino primário, mesmo sem uma formação específica para esse nível de ensino. Essa abordagem revela concepções acerca da formação de professores/as oferecida ao longo da trajetória do curso de Pedagogia que são base para constituição de concepções de formação para educação para a primeira infância.

Giseli B. Cruz (2008), ressalta que, nesse contexto inicial, o objetivo da faculdade ia além da formação de professores/as para o ensino secundário, visando também se preparar para a pesquisa científica. Esse enfoque buscava superar a visão utilitária dos institutos profissionais, mas não alcançou plenamente o desenvolvimento desejado.

Entre 1939 e 1962, o segundo ato normativo referente ao curso de Pedagogia foi homologado, mas não resultou em mudanças significativas na sua organização. Durante esses 23 anos, o curso manteve sua estrutura, alinhada as demandas sociais da época, que incluíam a necessidade de mão-de-obra especializada, influenciando a concepção da formação. Nesse cenário, os cursos de Pedagogia, que continuavam a preparar técnicos/as em educação e professores/as para as Escolas Normais, tornaram-se o centro de uma disputa sobre a formação de professores/as para o ensino primário. Como as Escolas Normais já desempenhavam esse papel, a proposta de elevar a formação ao nível superior surgiu como um projeto educacional ambicioso.

Nesse sentido, nessa conjuntura, estava presente o debate sobre a necessidade de uma formação superior para professores/as primários, a formação de técnicos de educação no contexto da pós-graduação e a formação de professores/as para o ensino secundário, preferencialmente nas disciplinas oferecidas pelas outras áreas da Faculdade de Filosofia. Isso intensificou as questões relacionadas a identidade do curso de Pedagogia (Bissoli da Silva, 1999; Giseli B. Cruz, 2008). Esses debates serviram de base para as discussões do segundo marco legal do curso.

b) Segundo marco - 1962

O segundo marco legal do curso de Pedagogia no Brasil, conforme Giseli B. Cruz (2008), é representado pelo Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), elaborado por Valnir Chagas em 1962. Este parecer estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de bacharelado em Pedagogia. Acompanhado de uma resolução do CFE, o Parecer foi aprovado durante a vigência da LDB nº 4.024 de 1961.

No contexto do Parecer nº 251/62, questionava-se explicitamente a existência do curso, debatendo se o mesmo possuía ou não um conteúdo próprio. Valnir Chagas, autor do Parecer, evidenciou no texto do documento essa controvérsia, apontando uma perspectiva de provisoriação do curso e enfatizando a necessidade de formação superior para professores/as primários/as, deixando a preparação de pedagogos/as técnicos/as para estudos avançados. Entretanto, apesar dessa interpretação, o curso de Pedagogia manteve a divisão entre

bacharelado e licenciatura, preparando profissionais para atuar como técnicos, especialistas, administradores na área educacional, ou professores/as de disciplinas pedagógicas no Curso Normal (Bissolli da Silva, 1999; Giseli B. Cruz, 2008).

Ainda em 1962, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 292, também de autoria de Valnir Chagas, estabelecendo as matérias pedagógicas para a licenciatura. Este parecer revogou o antigo esquema (3+1), três anos de bacharelado seguidos por um ano de curso de Didática para a obtenção do grau de licenciado e permitiu que os graus de bacharel e licenciado fossem obtidos simultaneamente. Nesse cenário, foi atribuída a licenciatura dois conjuntos de estudos: um relativo ao campo teórico do futuro profissional (História, Matemática, Letras etc.); outro, comum a todos, referente ao campo pedagógico.

A década de 1960, interessa salientar, foi marcada por intensa efervescência política, gerando grandes demandas no campo educacional. Isso influenciou que as universidades, anteriormente voltadas para as elites, fossem confrontadas a formar profissionais habilitados para atender ao modelo de desenvolvimento industrial. Nesse contexto, é decretada a Lei nº 5.540 de 1968 que trouxe novas normas de organização para o ensino superior, definindo as bases da Reforma Universitária. Esta reforma atingiu as Faculdades de Filosofia, em consequência, as seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, foram separadas para se tornarem departamentos ou faculdades específicas. Assim, a seção de Pedagogia deixou de existir e se transformou na Faculdade de Educação.

Giseli B. Cruz (2008), ao refletir sobre esse período, destacou a perspectiva de Sucupira (1969), que observou como a formação de professores/as na Faculdade de Filosofia era tratada de forma secundária, atendendo apenas ao mínimo exigido por lei para a obtenção da licenciatura. Refletindo em uma formação de professores/as precarizada. Nessa conjuntura, Sucupira (1969), conforme destacou Giseli B. Cruz (2008), defendeu a centralidade da Faculdade de Educação, considerando três aspectos principais:

- 1) o avanço da pedagogia no campo científico, com o reconhecimento de que é possível aplicar o método científico aos problemas educacionais e, dessa forma, desenvolver processos e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas; 2) o amplo reconhecimento da importância da educação nas sociedades modernas e a amplitude e complexidade de seu campo profissional, exigindo uma formação especializada, o que evidencia a autêntica vitalidade da área, justificando a emergência de uma Faculdade de Educação na universidade; 3) as múltiplas possibilidades de formação do profissional de educação e o desenvolvimento da pesquisa e prática educativa não podem ficar restritos e tolhidos a uma seção ou departamento universitário, que pouco tende a crescer (Giseli B. Cruz, 2008, p. 55).

Nos finais dos anos 70, do século XX, a Pedagogia ingressou em um percurso de

autonomia científica que hoje não é mais alvo de contestações significativas (Saviani, 2021). Contudo, embora a Pedagogia não enfrente maiores disputas sobre sua base científica, ainda há controvérsias em torno do significado atribuído a ciência na pós-modernidade.

Saviani (2021) destaca, desse modo, a importância da abordagem científica da Pedagogia nos dias de hoje, evidenciando, na contramão dessa perspectiva, uma tendência preocupante de reduzi-la a uma mera ciência profissional pragmática do/a professor/a. Essa simplificação implica em limitar sua função a transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento e domínio de habilidades técnicas e práticas na orientação do ensino, ignorando sua riqueza teórica e a complexidade que a Pedagogia representa como ciência prática.

A resistência em reconhecer a natureza científica da Pedagogia como uma teoria que orienta a prática educativa intencional, é uma questão importante para compreensão das concepções de formação de professores/as do curso de Pedagogia, no Brasil. Segundo Bissolli da Silva (1999), a história desse curso, corresponde, em sua essência, a uma questão identitária. Segundo seus estudos, uma identidade frágil e abalada em vários momentos de sua história devido a conflitos surgidos na tentativa de reavaliar suas funções.

Com base nessas reflexões, segue-se o terceiro marco legal do curso de Pedagogia no Brasil. Dentre os momentos importantes, destaca-se a Reforma Universitária realizada no final dos anos 60.

c) Terceiro marco - 1969

O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil, conforme Giseli B. Cruz (2008), foi estabelecido pelo Parecer nº 252/69, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 11 de abril de 1969, sob a autoria também do professor Valnir Chagas. Acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, este parecer, assim como o anterior, definiu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, agora junto as Faculdades de Educação.

Seguindo uma concepção de que “a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos” (Bissolli da Silva, p. 26, 1999), a nova configuração do curso de Pedagogia, passa a ser composta por duas partes: a primeira parte é designada como comum, composta por matérias básicas essenciais para a formação de qualquer profissional na área; já a segunda parte, denominada diversificada, concentra-se nas habilitações específicas. De acordo com Giseli B. Cruz (2008):

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória (Giseli B. Cruz, 2008, p. 59).

A didática, que antes era uma seção, ou seja, um curso em separado, tornou-se uma disciplina obrigatória. Além disso, o Parecer CFE nº 252/69 determinou que o Curso de Pedagogia deveria passar a conferir apenas o grau de licenciado, extinguindo o de bacharel. No que diz respeito ao magistério primário, voltado para crianças a partir dos sete anos de idade, o Parece seguiu o princípio de que “quem pode o mais pode o menos”. Logo, não foi criada uma habilitação específica para essa finalidade, apenas algumas disciplinas foram previstas para garantir esse direito (Giseli B. Cruz, 2013, p. 59).

Em suma, segundo Bissoli da Silva (1999), este Parecer buscou resolver a questão curricular e da definição profissional dos egressos do curso de Pedagogia. No entanto, ao criar habilitações para profissionais específicos, acabou fragmentando a formação do/a pedagogo/a. Na perspectiva da autora, foi dessa forma que o Conselho Federal de Educação, conseguiu acirrar a relação formação e profissão para curso de Pedagogia, concepção anteriormente oficializada por meio da Reforma Universitária. Esse enfoque definiu a formação do/a estudante em função da futura atuação profissional, através de uma concepção tecnicista.

Durante o período em que o Parecer esteve em vigor, segundo Giseli B. Cruz (2008), o curso de Pedagogia continuou enfrentando desafios relacionados a sua natureza e função, especialmente devido a forma como as habilitações foram concebidas e implementadas. Isso reforçou a ideia de curso com enfoque no especialismo, contribuindo, desse modo, para a fragmentação do trabalho pedagógico em um contexto mercadológico. Nesse sentido, durante as décadas de 70 e o início de 80, o curso de Pedagogia sofreu críticas intensas. Essas críticas foram elaboradas, principalmente, dentro do movimento pela reformulação do curso, iniciado na década de 80 por professores e professoras, universidades e órgãos governamentais. Nesse contexto, o Brasil passava pelas lutas pela redemocratização da sociedade e, conforme Moreira e Franco (2024, p. 5), os ideais e argumentos defendidos pelo movimento de educadores/as durante esse momento histórico do país, seriam “premissas estruturantes para a reestruturação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas”. Giseli B. Cruz (2008), ressalta dois eventos importantes como marcos iniciais desse debate:

O 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Giseli B. Cruz, 2008, p. 61).

Nessa época, o movimento de renovação do curso, centrado na figura hegemônica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), enfatizou a necessidade de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e destacou a docência como o alicerce da formação dos educadores (Giseli B. Cruz, 2008). Em contrapartida, alguns educadores/as argumentaram que essa ênfase na docência como base da identidade profissional poderia, inadvertidamente, levar a uma visão restrita e simplificada da formação em Pedagogia. Eles/as defendiam que essa concepção, ao se concentrar excessivamente na docência, poderia negligenciar outras dimensões teórico-práticas da Pedagogia, como a pesquisa e a gestão educacional, limitando assim a amplitude e a profundidade da Ciência-Pedagógica (Moreira; Franco, 2024).

Além disso, embora na época não fosse possível prever completamente as consequências, atualmente, com base nas reflexões de Libâneo *et al.* (2022), percebe-se que essa visão foi apropriada por entidades educacionais privatistas, que passaram a formar profissionais com foco predominante nas demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Segundo Giseli B. Cruz (2008), nessa correlação de forças, a perspectiva do movimento de renovação do curso influenciou várias Faculdades de Educação a experimentarem uma reformulação curricular. Dessa forma, algumas Faculdades retiraram as habilitações referentes aos especialistas, focando principalmente na formação do/a professor/a das séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras optaram por uma formação integrada dos/as pedagogos/as.

Com o apoio do Conselho Federal de Educação, que passou a aprovar propostas alternativas ao disposto no Parecer nº 252/69, muitas instituições gradualmente incluíram novas habilitações ao curso de Pedagogia voltadas à docência. Desse modo, adotaram-se habilitações destinadas a Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Ao longo desse movimento, à docência foi progressivamente estabelecida como a base da identidade profissional do/a educador/a.

É importante destacar que, com base nas concepções apresentadas até aqui, foi apenas após o Parecer de 1969 que a formação para a Educação Infantil começou a ser incorporada ao currículo do curso. Nesse contexto, na forma de habilitação.

Ao longo do movimento de renovação do curso, consolidou-se gradualmente a ideia de associar a Pedagogia à docência, com a perspectiva de que o ensino deve ser o alicerce da formação de todos os educadores e educadoras. No entanto, o debate sobre a formação em Pedagogia nunca foi consensual. A tensão entre a formação universitária dos/as professores/as e a formação em nível superior fora do contexto universitário, foi uma das muitas questões enfrentadas. Destaca-se, nesse sentido, o confronto entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior (Giseli B. Cruz, 2008).

A aprovação da LDBEN nº 9.394 de 1996 resolveu parte dessas tensões, estabelecendo que a formação de docentes para a Educação Básica deveria ocorrer *preferencialmente* em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena. No entanto, também permitiu a formação em nível médio na modalidade normal para o magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Art. 62), proporcionando uma solução intermediária para a questão da formação dos educadores [sem destaques no texto original].

Esse tensionamento entre Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, somado ao embate sobre concepções acerca do núcleo da Pedagogia, se deve ser centrado na docência ou não, repercute na nova composição organizativa do Curso de Pedagogia, a partir do quarto marco legal do curso.

d) Quarto marco - 2006

O quarto marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil, conforme Giseli B. Cruz (2008), é representado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 10 de abril de 2006, que estabelece diretrizes curriculares específicas para o curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP). A elaboração desse documento é fruto de um processo longo e complexo. Essa Resolução, fundamentada nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, introduziu uma nova fase na formação dos/as profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), demandou várias medidas para reorganizar o sistema educacional, o que incluiu a criação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Nesse contexto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) lançou um edital, em 1997, anunciando diretrizes

curriculares para os cursos de graduação e convidando as instituições de ensino superior a encaminharem propostas. Somado a isso, foram instituídas Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), encarregadas de elaborar as diretrizes curriculares para diferentes cursos.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), formada em 1998 e recomposta em 2000, teve a tarefa de desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A proposta inicial, apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999, considerava as sugestões das coordenações de cursos e de entidades da área, buscando consolidar a docência como base da formação dos/as pedagogos/as. No entanto, essa proposta encontrou resistência e não foi aprovada, devido a divergências com a LDBEN/96⁵ e a falta de consenso sobre a identidade do curso.

Uma segunda comissão foi formada, apresentando uma proposta em 2001. A proposta constituiu o documento orientador para as comissões responsáveis pela autorização e reconhecimento dos cursos de Pedagogia. Ela foi estruturada de forma a contemplar objetivamente duas ênfases principais: uma focada na formação para a docência na Educação Infantil e na gestão educacional, e outra voltada para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também para a gestão educacional. No entanto, ressalta Giseli B. Cruz (2008), enquanto a maioria dos cursos de graduação tinha suas diretrizes curriculares oficialmente aprovadas, o curso de Pedagogia enfrentava um contexto de reprovação silenciosa e não oficial. E, em 2002, o Governo Federal extinguiu as Comissões de Especialistas. Um ano depois, o CNE designou uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para deliberar as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Em 2004 a comissão foi refeita e, em 2005, foi apresentada a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional.

De acordo com Moreira e Franco (2024), a demora na publicação das diretrizes para

⁵ A divergência em relação a LDBEN/96 originou-se dos artigos 63 e 64. O artigo 63 da LDBEN/96 estabelece que os Institutos Superiores de Educação devem oferecer cursos destinados a formação de professores para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o artigo 64 determina que a formação para funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica deve ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Essa definição foi na contramão do modo com o curso de Pedagogia estava sendo organizado pelas instituições de ensino superior e trouxe à tona o questionamento sobre qual a finalidade do curso de Pedagogia, se os docentes seriam formados nos Cursos Normais Superiores e os demais profissionais poderiam ser preparados em nível de pós-graduação? Desse modo, a introdução do Curso Normal Superior e a criação do Instituto Superior de Educação comprometeram o novo modelo de curso de Pedagogia proposto pelo movimento dos educadores, o qual estava alinhado a perspectiva da comissão de elaboração de diretrizes para os cursos de Pedagogia (Cruz, 2008). O entrave consiste, portanto, na discrepança entre, de um lado, a LDBEN/96, que alterou o caráter e a finalidade do curso de Pedagogia, e, de outro, a tendência emergente que destacava a docência como a base fundamental da formação.

o curso de Pedagogia foi influenciada pelos intensos debates e divergências entre pesquisadores/as da área, que discutiam sobre a natureza da Pedagogia e, consequentemente, sobre as finalidades que o curso deveria atender.

A primeira versão do projeto de Resolução para as DCNP, divulgada pelo CNE, incorporou as perspectivas organizativas do Curso Normal Superior, restringindo as possibilidades formativas anteriormente oferecidas pelo curso de Pedagogia. Definido como uma licenciatura, o curso visava essencialmente formar professores e professoras para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa versão gerou mobilização contrária por parte de universidades e entidades educacionais, que criticaram a redução do curso as aspirações do Curso Normal Superior e a desconsideração do curso de Pedagogia como espaço acadêmico avançado para estudos na área de educação. As críticas ressaltavam que a proposta contrariava as aspirações históricas dos educadores e educadoras e ignorava a proposta da CEEP (Giseli B. Cruz, 2008).

Nessa conjuntura, diversas versões do projeto de diretrizes curriculares foram divulgadas ao longo de 2005, refletindo a tentativa do CNE para incorporar as diferentes pressões recebidas. Ao refletirem sobre esse contexto, Evangelista e Triches (2008), apontam que nesse cenário podem ser identificadas várias posições no debate sobre o curso de Pedagogia, cada uma com diferentes pesos na correlação de forças. Entre elas, destacam-se a do Conselho Nacional de Educação (CNE), a da Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), a do Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR), a do grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros e a dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE).

Para as autoras, é indiscutível que, na correlação de forças existente, a ANFOPE exerceu grande influência em virtude da sua longa história e da sua capacidade de intervenção junto ao CNE. A ANFOPE e os seus adeptos, defendiam uma concepção que trata a Pedagogia como:

Campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Defende o que denominam de “pedagogia plena”, ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente, o especialista, entendido como gestor, e o pesquisador, os dois últimos sobre o primeiro. A base da formação, portanto, seria a docência, o lócus as Universidades e Faculdades de Educação. Os três grandes eixos da formação são docência, gestão e produção de conhecimento. Com base nessa perspectiva, o campo de atuação seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino em espaços escolares e não-escolares, bem como a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional (Evangelista; Triches, 2008, p. 3).

A perspectiva apresentada sugere uma concepção inchada sobre o curso de Pedagogia, ao propor uma formação ampla que abrange a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento. Em oposição a essa visão hegemônica da ANFOPE e adeptos, diversos pesquisadores e pesquisadoras defendiam a compreensão do curso de Pedagogia “como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso” (Evangelista e Triches, 2008, p. 3). Nesse sentido, apontaram para os riscos e limitações da concepção simplista da identidade profissional do/a educador/a, sem embasamento teórico-conceitual sólido, tendo à docência como eixo principal. Moreira e Franco (2024) destacam, como parte deste grupo, o professor Dr. José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás (UCG); a professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, da Universidade Católica de Santos (UCSantos); e a professora Dra. Selma Garrido Pimenta, da Universidade de São Paulo (USP).

Em dezembro do mesmo ano, como resultado das negociações realizadas entre o CNE e defensores dos projetos que disputavam a nova configuração do curso, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005b). No entanto, o Parecer foi devolvido ao CNE para ajustes, conforme determinação do Ministro da Educação, devido a uma inconformidade legal⁶. Com as devidas correções, em fevereiro de 2006, o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que serviu de base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (Brasil, 2006b).

O estabelecimento das DCNP, como vimos, envolveu intensas negociações entre diversos grupos de educadores, educadoras e entidades. Houve discordâncias, sobretudo, acerca da identidade e das finalidades do curso e este processo evidenciou não apenas a complexidade da reformulação curricular, mas também os conflitos de interesses e influências presentes na educação brasileira. Nessas circunstâncias, pós instituição das DCNP, destacamos que para Libâneo, 2006; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007; Evangelista, Triches, 2008, embora o texto tenha estabelecido a finalidade do curso, modalidades de formação e competências dos/as egressos/as, não explicita a natureza e o objeto do conhecimento pedagógico, comprometendo assim a fundamentação teórica necessária para a formação de profissionais competentes.

⁶ O artigo 14 do Parecer indicava que a formação de especialistas, como Orientador Educacional e Supervisor Escolar, entre outros deixaria de ocorrer na graduação e passaria a ser realizada na pós-graduação lato sensu, acessível a todos os licenciados. Isso foi proposto, na década de 70, por Valnir Chagas. Isso contrariava o artigo 64 da Lei nº 9394/96, que permitia a formação desses especialistas tanto na graduação em Pedagogia quanto na pós-graduação lato sensu.

Algumas das críticas desse/as autores/as se fundamentam, por exemplo, no artigo 2º da Resolução, que ao tratar do campo da formação, determina que a:

Formação inicial para o **exercício da docência** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006b, p. 1). [sem grifos no original]

Fundamentam-se também a partir do artigo 2º, § 1º, em que a docência deixa de ser prática docente em sala de aula e assume dimensão mais generalizada:

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, 2006b, p. 1).

Para Libâneo (2006), o termo docência usado na Resolução se configura como uma inversão lógico-conceitual do termo, em que o termo principal, Pedagogia, fica submetido ao termo secundário, docência, ocasionando uma “vacilação” no que se refere a natureza e o objetivo do curso e do tipo de profissional que deve ser formado.

Outras ponderações desses/as autores/as se referem ao Parágrafo Único do Artigo 4º da Resolução:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006b, p. 2).

A redação desse artigo da Resolução é criticada por sua falta de clareza quanto ao papel da participação do professor na gestão escolar, deixando ambíguo se o curso capacitará o docente apenas para acompanhar a gestão ou também para produzir e disseminar conhecimentos, ou se ambas as funções estão previstas. Libâneo (2006) destaca que essa falta de precisão conceitual sobre o objeto de estudo da Pedagogia resulta em uma visão genérica da atividade docente. Para ele, no citado Parágrafo Único do artigo 4º, todas as atividades profissionais no campo da educação são tratadas como atividade docente, sem diferenciar entre campos científicos, setores profissionais ou áreas de atuação, causando confusão ao não estabelecer uma divisão técnica mínima do trabalho.

Além dessa crítica, Evangelista e Triches, (2008), destacam que a atuação do docente formado no Curso de Pedagogia ficou ampla, pois, com a Resolução, passou a comportar pelo menos oito possibilidades de exercício profissional.

Desse modo, as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia são descritas por Libâneo (2006) como resultantes de “um currículo inchado, fragmentado e aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional” (p. 861). Saviani (2007) também critica as Diretrizes por não proporcionarem um substrato comum nacional que garanta uma unidade mínima ao curso de Pedagogia. Ele as considera restritas — por não contemplarem de forma adequada o campo teórico-prático consolidado ao longo dos séculos — e extensas — devido a redundância de competências e múltiplas referências em diversas linguagens.

Mesmo após 19 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, continuam sendo objeto de críticas e debates no âmbito acadêmico. A centralidade da docência na formação do pedagogo e da pedagoga permanece um tema controverso. Somado a isso, a historicidade do curso de Pedagogia, mostra que questões sobre a identidade da Pedagogia, a natureza do conhecimento na área, e a distinção entre a formação de professoras, professores e especialistas têm sido discutidas intensamente, sem alcançar um consenso definitivo.

e) Quinto marco – 2024: A Resolução CNE/CP nº 4/2024 e os novos contornos da formação docente no Brasil

O documento mais recente que orienta a formação de professoras e professores no Brasil é a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Este documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica no Brasil. Destina-se, portanto, a formação da/o professora/o que atuará na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em todas as suas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos. Essa Resolução detalha os fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo para cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. A norma define as cargas horárias para cada tipo de curso e seus componentes, como formação geral, conhecimentos específicos, extensão e estágio supervisionado. Além

disso, estipula a necessidade de adaptação dos cursos existentes e a avaliação futura do processo formativo.

O novo texto normativo mantém a carga horária mínima total de 3.200 horas, mas estabelece uma distribuição fixa entre quatro núcleos formativos: formação geral (880h), aprofundamento de conteúdos específicos (1.600h), atividades de extensão (320h) e estágio curricular supervisionado (400h), conforme o artigo 14 da Resolução. Essa organização difere da Resolução anterior, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, na qual a definição de horas entre os componentes formativos era mais flexível, pois não havia essa divisão em quatro núcleos com carga horária fixa. O que havia eram componentes e eixos formativos (fundamentos, conteúdos específicos, prática como componente curricular, estágio, extensão), mas sem essa compartimentação numérica obrigatória.

A nova Resolução define a formação inicial como processo que deve articular dimensões científica, técnica, estética e ético-política (Art. 2º, parágrafo 3º), assegurando o compromisso com a gestão democrática, a equidade e a valorização da diversidade. Além disso, a resolução enfatiza que os cursos devem desenvolver competências voltadas a compreensão crítica dos contextos escolares e das desigualdades educacionais (Art. 4º, inciso IV). Um dos destaques do documento é a proposta de garantir o envolvimento dos/as licenciandos/as com a prática profissional desde o início do curso, o que se expressa na exigência de que o estágio seja distribuído ao longo de toda a formação, com articulação entre observação, planejamento e atuação (Art. 13, inciso IV, parágrafo 5º).

Importa ressaltar que, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, previa além das 400 horas de estágio supervisionado, outras 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas desde o início do curso e articuladas as disciplinas. Essas horas se destinavam a atividades de observação, reflexão, planejamento e intervenção pedagógica, favorecendo a integração entre teoria e prática de forma progressiva e contextualizada. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 extinguiu a PCC e manteve apenas as 400 horas de estágio, agora distribuídas ao longo de toda a formação, assumindo funções que antes se somavam e se complementavam. Assim, embora o texto da Resolução anuncie um maior contato com a prática, o que se observa é a substituição de um espaço formativo mais amplo e integrado por um estágio formal e regulamentado. Essa alteração, somada a reconfiguração da formação teórica, tem gerado forte preocupação entre pesquisadores/as e entidades da área.

Nesse sentido, a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, foi recebida com ressalvas por diferentes setores da comunidade acadêmica e científica. A professora Lueli Silva, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em sua análise, questiona se o documento de fato

contribui para uma formação cidadã, crítica e emancipatória, ou se representa um retrocesso nas concepções históricas construídas em torno da docência como prática social e política. Segundo a autora, “o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não traduzem o projeto de formação de professores construído historicamente e nem tão pouco expressa a formação cidadã, emancipatória e humana necessária a construção de um projeto de nação soberana e de estado democrático de direito” (Silva, 2024, p. 15). Ela ainda alerta que a proposta é marcada por “uma perspectiva reducionista e praticista” e que os documentos “foram elaborados sem diálogo com as entidades e associações científicas do campo educacional e da formação dos profissionais da educação” (Silva, 2024, p. 7, 9), o que compromete sua legitimidade como diretriz de uma política nacional de formação.

A ANFOPE, manifestou-se publicamente com críticas contundentes ao processo de elaboração e conteúdo da nova resolução. Em sua nota, a associação afirma que “causa-nos perplexidade, a posição do CNE em divulgar nova proposta de Resolução [...] sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil” (ANFOPE, 2024, p. 3). Dentre os pontos destacados, constam o enfraquecimento da relação teoria-prática e o fim das atividades de prática como componente curricular, uma vez que “a extinção da prática como componente curricular restringe a formação de professores/as a apenas 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado” (ANFOPE, 2024, p. 14). Além disso, a entidade critica a ausência de fundamentos sólidos para o projeto formativo, afirmando que o texto da Resolução “sinaliza para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória” (ANFOPE, 2024, p. 8). Diante disso, a associação se posiciona pela não homologação da Resolução e defende a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015, por considerá-la mais alinhada a perspectiva histórico-crítica de formação docente.

Diante das análises apresentadas, é possível inferir que um dos aspectos mais críticos da Resolução CNE/CP nº 4/2024 reside na ausência de diálogo com a comunidade acadêmica e educativa que historicamente constrói, vivencia e pesquisa a formação docente. Ouvir docentes, discentes, egressos/as, pesquisadores/as e entidades representativas não é apenas um gesto democrático, mas condição fundamental para pensar uma formação coerente com os desafios concretos enfrentados no cotidiano das licenciaturas. Trata-se dessa base social e intelectual que detém o conhecimento situado sobre como formar professoras e professores com qualidade. Além disso, embora a proposta de contato com a prática desde o início da formação possa parecer promissora, especialmente diante das lacunas já diagnosticadas nos cursos de Pedagogia, essa inserção precisa ser compreendida não como simples adiantamento

da atuação profissional, mas como parte de um processo que articule teoria, prática e reflexão crítica. Sem o devido cuidado, a antecipação da prática pode aprofundar uma lógica de formação tecnicista, desvinculada de fundamentos pedagógicos, científicos, éticos e políticos. Soma-se a isso um desenho curricular amplamente distribuído em múltiplas frentes e competências, o que, sem o aprofundamento necessário, compromete a consolidação de uma identidade docente sólida — especialmente no que se refere à docência na Educação Infantil, que demanda experiências formativas sensíveis, éticas, críticas, específicas e contextualizadas. Nesse contexto, permanece a interrogação: como assegurar uma formação comprometida com os direitos dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas em um currículo que, embora extenso, pode tornar-se difuso e superficial?

Entretanto, diante da complexidade que envolve refletir, realizar e reformular a formação inicial de professoras e professores, é necessário adotar uma postura crítica, mas também realista e esperançosa, como propõe Ciasca (2019). A autora observa que uma alteração curricular leva, em média, quatro anos para que a primeira turma conclua sua formação sob as novas diretrizes, sendo necessário ainda mais tempo para que seus efeitos se tornem perceptíveis na prática educacional. Essa perspectiva evidencia o caráter gradual e acumulativo das reformas na formação docente, indicando que os resultados mais consistentes se revelam no longo prazo. Ao mesmo tempo, Ciasca (2019) reforça que, embora as transformações sejam lentas, o compromisso com uma educação de qualidade exige perseverança, engajamento coletivo e uma luta contínua e transformadora para enfrentar os desafios cotidianos que marcam o campo educacional. É nesse contexto que discutiremos as perspectivas da Pedagogia como Ciência na Formação de Professoras e Professores.

2.2 Perspectivas da Pedagogia como ciência na formação de professores/as

As críticas direcionadas a Licenciatura em Pedagogia apontam para a ausência de especificidades curriculares que abordem a Educação como um fenômeno mais amplo do que apenas à docência nas etapas iniciais da Educação Básica, negligenciando aprofundamentos no campo teórico e investigativo da Pedagogia. Essas críticas evidenciam a falta de abordagem de temas que estão relacionados a processos mais abrangentes que vão além da prática docente.

O curso de Pedagogia é o lócus de formação profissional de educadoras e educadores e isso significa reconhecer e estruturar o curso como espaço de desenvolvimento das competências necessárias para a atuação crítica e reflexiva de professoras e professores. E o que isso quer dizer? Quer dizer reivindicar o caráter científico da Pedagogia como ciência

que estuda o fenômeno da Educação manifestado na prática educativa e como ciência que embasa a atuação profissional de pedagogos/as, dentre eles/as professores/as, que mobilizam e articulam saberes que orientam a prática pedagógica, diferenciando-a dos estudos das denominadas Ciências da Educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2021).

Neste trabalho, a concepção de Educação é apoiada na perspectiva de Paulo Freire e de autores e autoras que se inspiram em suas ideias, como Pimenta, Pinto e Severo (2021) e Franco (2021).

Segundo a visão freiriana, a Educação é um fenômeno intrinsecamente humano, decorrente da própria natureza inconclusa do ser humano. Como afirma Freire (1996, p. 64), “Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados”. Esse reconhecimento da incompletude impulsiona-os a busca por conhecimento, diferenciando-se dos animais que, também incompletos, não têm consciência dessa condição. Nessa perspectiva, o ponto de partida para a educação é o próprio ser humano no mundo, em suas relações com o ambiente e com os outros. A forma como essa educação é conduzida pode levá-los a uma menor humanização, tornando-os dominados e alienados, ou pode ser uma educação libertadora, que os transforma em indivíduos mais conscientes, livres e no caminho da plenitude humana. Para isso, quanto mais o indivíduo conhecer criticamente as condições concretas e objetivas de sua realidade, mais capacidade terá de empreender a busca pela transformação da realidade. Em outras palavras, a Educação desempenha um papel na humanização do ser (Freire, 1997).

A partir dessa perspectiva, a Educação ocorre em diversos espaços sociais, tanto como prática social quanto intencional. Nesse contexto, a Pedagogia deve desempenhar o papel de estudar “a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da Educação, entre os quais o/a professor/a, para promover as condições de uma Educação humanizadora” (Pimenta; Pinto; Severo, 2021). Além disso, a Pedagogia deve:

Oferecer aos/as educadores/as perspectivas de análise para compreenderem a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (incluindo de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-os (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 43).

O objeto de estudo da Pedagogia é a Educação nas suas várias modalidades e manifestações na prática social. Por essa razão, a Pedagogia ganha o status de ciência, pois é constituída teoricamente em torno do fenômeno educacional. A discussão sobre a Pedagogia como ciência é protagonizada por estudiosos/as da área educacional (Franco, 2008; Libâneo,

2012; Pimenta, 2010; Pinto, 2011), que consideram essa questão ainda em aberto e um debate imperativo, pois acreditam que os cursos de Pedagogia, no Brasil, no âmbito das Diretrizes Curriculares vigentes, não têm conseguido formar com qualidade nem professores/as, nem pedagogos/as.

Essas pesquisadoras e pesquisadores reivindicam a especificidade da Pedagogia como campo de estudo científico, diferenciando-a das denominadas Ciências da Educação. Argumentam que a Pedagogia deve ser entendida como um saber disciplinar estruturador e integrador de todo o projeto pedagógico dos cursos, abrangendo seu desenvolvimento histórico como ciência e suas diferentes concepções. Essa abordagem proporciona uma compreensão aprofundada e crítica da Pedagogia em sua dimensão formativa, essencial para a formação integral dos/as futuros/as pedagogos/as.

A natureza científica da Pedagogia oportuniza, em suma, um processo formativo pautado na reflexão em torno do fenômeno educativo em seus movimentos concretos, sua historicidade, suas contradições e sobre a ação do sujeito à luz da ciência da Pedagogia, a qual, dessa forma, se transforma em uma teoria engajada. Essa teoria oferece perspectivas tanto para a transformação da realidade, concretizando-se nas ideias da Pedagogia Crítica, quanto para a manutenção das condições sócio-históricas do ser, concretizando-se nas ideias que guiam a chamada Pedagogia Transmissiva (Franco, 2021).

Essas tendências pedagógicas estão entrelaçadas por crenças, valores e concepções, as quais organizam a Pedagogia em torno dos saberes que se constroem na ação situada, articulando-se com concepções teóricas, crenças e valores. Nessas circunstâncias, constitui-se em um espaço dinâmico que une teoria e prática, criando uma triangulação interativa e renovada entre ações, teorias e crenças (Oliveira-Formosinho, 2007).

Nesse sentido, é possível concluir que a formação inicial para a docência para a Educação Infantil, realizada nos cursos de Pedagogia, também se constrói a partir de saberes que emergem na ação situada, sustentados por concepções teóricas e práticas, crenças e valores. Com base nessas discussões, faz-se necessário uma breve análise crítica sobre os modelos de formação docente no Brasil, destacando os desafios e dilemas na formação de professoras e professores para a docência na Educação Infantil, que exige uma formação que integre teoria e prática de maneira interdisciplinar e holística.

2.3 Enfoques sobre os modelos de formação docente no Brasil: desafios e perspectivas para formação docente para a Educação Infantil

A formação de professoras e professores para a Educação Infantil em nível superior, acompanhada do debate por uma formação docente comprometida com a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, se insere em um debate mais amplo sobre a formação docente no Brasil. Essa discussão abrange, por exemplo, questões sobre os modelos formativos adotados para a preparação de professores no país. Nesse contexto, Saviani (2009) destaca que a formação desses/as profissionais no Brasil se desenvolveu a partir de dois modelos principais: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, prioriza a formação do/a professor/a centrada no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento que o/a docente irá lecionar, frequentemente desconsiderando a formação pedagógico didática. Esse modelo tem raízes no sistema napoleônico, em que a formação se baseia no currículo prescrito pelo Estado e reflete uma distinção de classe, privilegiando a elite. No Brasil, esse modelo se estabeleceu nas universidades, que tradicionalmente formam professoras para o ensino secundário. O segundo modelo, o modelo pedagógico-didático, contrapõe-se ao primeiro, argumentando que a formação do/a professor/a só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. No Brasil, embora a obrigatoriedade legal do preparo pedagógico tenha sido implementada nas licenciaturas, essa formação frequentemente se reveste de formalismo, esvaziando seu verdadeiro significado (Saviani, 2009).

O formalismo mencionado se refere a superficialidade com que a formação pedagógica é implementada nos cursos de licenciatura, onde a inclusão de conteúdos pedagógicos se torna uma exigência legal, mas sem uma real integração ou aplicação prática que faça sentido para a formação do/a professor/a. Essa abordagem resulta em uma formação que pode parecer adequada à primeira vista, mas que, na prática, não oferece a profundidade e a articulação entre teoria e prática necessária para preparar de forma desejável professoras e professores para a prática docente.

Saviani (2009) destaca uma disputa entre esses dois modelos de formação de professores/as. Essa disputa surge da perspectiva de que tanto os conhecimentos específicos quanto os procedimentos didático-pedagógicos são importantes e devem estar integrados no processo de formação de professores/as. No entanto, a divergência entre esses dois modelos gera dificuldades em como articulá-los de forma coerente. Para Saviani (2009), “a raiz desse

dilema está na dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”, e a solução passa pela recuperação dessa indissociabilidade. Ele argumenta também que a solução para o problema da formação docente envolve não apenas a atuação das Faculdades de Educação, mas também uma reestruturação organizacional que integre de maneira eficaz os componentes pedagógicos e específicos.

Em consonância com essas discussões, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 56) também apresentam uma perspectiva sobre a formação de professoras e professores, enfatizando que o “pedagógico” deve refletir a “a multidimensionalidade dos processos de formação humana, irredutível a qualquer forma de dissociação entre teoria e prática”. Para a autora e os autores, um curso de Pedagogia deve ser estruturado de maneira a formar profissionais capazes de elaborar e mobilizar referências teórico-metodológicas e estratégias educativas que se baseiam em uma racionalidade prática. Essa abordagem deve ser nutrida pelo conhecimento do âmbito educacional, com o intuito de responder cientificamente aos desafios que se apresentam nesse contexto.

Assim, a formação docente é concebida como um processo que busca articular a teoria e a prática, enfatizando a necessidade de uma formação que vá além da mera perspectiva centrada no domínio dos conteúdos específicos. Sob essa perspectiva, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 56) afirmam que “trata-se de um pensar implicado de intencionalidades que se expressam na tomada de consciência e na ‘transformação da prática’, refletindo um compromisso com a formação de educadores e educadoras críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, com a elevação da formação de professoras e professores ao nível superior nas décadas de 1970 e 1980, tanto em Portugal como em diversos países europeus, americanos e no Brasil, observou-se que o modelo de formação passou a adotar uma lógica predominantemente acadêmica. Nessa abordagem, o foco da formação se vincula, em geral, ao distanciamento das práticas pedagógicas e profissionais, privilegiando uma dimensão mais intelectual. Como ressalta Formosinho (2009, p. 74), “assume-se a acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais”.

Sob essa perspectiva, Formosinho (2009) faz uma análise crítica das práticas de formação inicial nas instituições responsáveis pela formação de professores/as, situando-as dentro de uma lógica de “academização”. Para ele, essa academização se refere a progressiva subordinação dessas instituições a lógica tradicional do Ensino Superior, especialmente em termos de estruturação, organização do ensino, formulação e desenvolvimento do currículo, e gestão das carreiras. Esse movimento ocorre em detrimento de uma abordagem mais voltada a

formação profissional. Para o autor, essa lógica não favorece a construção de uma escola para todos e todas, essencial para as sociedades contemporâneas, e não promove uma Pedagogia voltada para autonomia, cooperação e compromisso social.

Para Formosinho (2009) o Ensino Superior tem como função o aprofundamento do saber, diferenciando-se de outras organizações educacionais pela ênfase na produção autônoma de conhecimento. Essas instituições não se limitam a ser apenas centros de ensino, mas também de investigação, reflexão e análise crítica. Nesse contexto, é fundamental que haja uma interação entre ensino e pesquisa, de modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação sejam incorporados nas práticas pedagógicas. “Assim, as instituições de formação, quando formam profissionais, não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho” (p. 85).

Essa análise, situada no contexto europeu e, em especial, português, contrasta, em certa medida, com a realidade brasileira. Como problematizado durante a defesa desta dissertação, nos países europeus, a elevação da formação de professoras e professores ao nível superior foi precedida por uma tradição já consolidada de cursos voltados à docência na Educação Infantil. No Brasil, ao contrário, quando os cursos de Pedagogia passaram a incluir essa formação, não havia uma vivência prévia estruturada para essa etapa, o que demonstra que o contexto brasileiro carrega uma defasagem na articulação historicamente tensionada entre teoria e prática no campo da formação docente.

Entretanto, observa-se que a lógica academizante que rege as instituições de formação docente, ainda que marcada por historicidades distintas entre países, frequentemente se estrutura em torno de uma organização disciplinar compartimentada, voltada para a expansão dos territórios de carreira. Nesse modelo, a articulação entre investigação e docência ocorre mais pela imposição dos resultados da pesquisa a prática docente do que pela introdução dos estudantes aos métodos e processos da investigação científica. Com base na especialização disciplinar dos professores/as formadores/as, essa cultura acadêmica tende a promover nos/as futuros/as docentes uma visão fragmentada do currículo, caracterizada pela justaposição de disciplinas e práticas desconectadas, o que, segundo Formosinho (2009, p. 77), “não favorece a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos pelas características da escola de massas”.

No contexto da formação de professoras e professores para a Educação Infantil no Ensino Superior, o predomínio da lógica acadêmica tradicional implica o risco de se adotar um modelo de especialização excessiva e monodisciplinar. Segundo Formosinho (2009), essa

lógica resulta do aprofundamento do conhecimento próprio ao Ensino Superior, que, ao longo do século XX, se consolidou através da especialização intensa dentro de cada área. Esse modelo leva especialistas a se concentrarem cada vez mais em um único tema e, consequentemente, menos informados sobre outros aspectos de sua própria disciplina e de outras áreas de conhecimento. Esse modelo continua sendo amplamente predominante, inclusive na formação de professores/as, o que cria uma estrutura profissional que não atende as especificidades da docência para a Educação Infantil. Aplicar tal paradigma ao recrutamento de docentes para a formação de educadoras da infância significa alocar disciplinas a departamentos especializados sem considerar as exigências pedagógicas específicas da educação dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Formosinho (2009) enfatiza que a docência na Educação Infantil requer uma visão global da educação da criança, pois precisa refletir a forma holística com que as crianças aprendem e se desenvolvem. Elementos como a vulnerabilidade das crianças, sua dependência nas rotinas de cuidado e a importância dos aspectos emocionais no processo educativo caracterizam e diferenciam a prática pedagógica na Educação Infantil. No entanto, quanto mais acadêmica é a cultura das instituições de Ensino Superior, maior tende a ser a distância entre a componente disciplinar e a prática pedagógica, reduzindo a interação e aumentando a disparidade de estatuto entre os diversos tipos de formadores envolvidos (Formosinho, 2009, p. 82). Essa estrutura dificulta a formação de educadores e educadoras sensíveis as necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil. Para superar esse dilema na formação, é preciso promover uma abordagem que leve em conta as especificidades da educação de crianças e bebês, respondendo plenamente as necessidades desse público.

Com base nessa perspectiva, discutiremos a seguir as particularidades pedagógicas para atender plenamente as necessidades desse público.

2.4. A formação docente para a Educação Infantil e suas especificidades pedagógicas

A educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas exige uma abordagem holística, essencial para compreender como essas pessoas aprendem e se desenvolvem (Oliveira-Formosinho, 2005). As experiências, os modos de aprendizagem e as necessidades desse público demandam, portanto, uma “especificidade pedagógica” (Delgado; Barbosa; Richter, 2019), o que ressalta a importância de uma formação docente que vá além das teorias gerais do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, é importante que a formação inicial de professoras e professores

inclua não só conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nas dimensões biológica, cognitiva, emocional e social, mas também uma compreensão da infância como uma construção histórica e social, embasada em conhecimentos científicos, marcos legais e políticas públicas que garantem os direitos das crianças e bebês. Essa formação deve capacitar os profissionais a criarem ambientes seguros e estimulantes, planejarem experiências educativas que respeitem o ritmo e a individualidade de cada criança, além de desenvolverem habilidades para colaborarem com as famílias e outros profissionais.

O papel da educadora de crianças para Educação Infantil deve romper, assim, com a prática pedagógica tradicional, exigindo valores como o respeito a autonomia infantil, a sensibilidade a dependência física e emocional das crianças de zero a cinco anos, e o compromisso com a inclusão e a equidade. Tais valores, aliados a uma reflexão ética sobre o papel transformador da educação, são fundamentais para uma prática docente que reconheça as crianças como sujeitos ativos e protagonistas de seu próprio aprendizado.

Essas considerações implicam o questionamento: seria suficiente que a formação docente para a Educação Infantil se baseasse apenas em teorias gerais do desenvolvimento infantil? Ou seria necessário um aprofundamento que contemple as particularidades das crianças de zero a cinco anos? Como a concepção de infância adotada na formação docente influencia as abordagens pedagógicas na Educação Infantil, determinando se a criança será vista como um sujeito ativo e capaz ou apenas como receptora de conhecimento e cuidados?

Ao discutirmos essas questões, torna-se fundamental definir a imagem que temos da criança de zero a cinco anos — o sujeito central dessa educação. Cada educadora e cada educador possui uma imagem interior da criança, que orienta a forma como se relaciona com ela. Conforme destaca Malaguzzi, “essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras, orienta-nos quando conversamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos” (Malaguzzi, 1994 apud Hoyuelos, 2021, p. 71). Essa imagem, portanto, reflete-se diretamente na prática pedagógica e nas interações diárias, sendo essencial que seja continuamente refletida e discutida na formação de professores/as da Educação Infantil.

Sem essa compreensão, corremos o risco de promover um ativismo infundado, que acaba por não refletir uma prática pedagógica consciente e transformadora. E como ressalta. Cruz (2023, p. 25), “tradicionalmente, não prevalece na sociedade ocidental uma imagem positiva das crianças”, as quais são frequentemente “associadas a características negativas, tendo em vista o que lhes faltam em comparação ao adulto idealizado”.

Sem um curso de formação que proponha uma reflexão crítica e um estudo aprofundado sobre as especificidades e necessidades desse público — reconhecendo as diversas

particularidades entre as próprias crianças de zero a cinco anos, faixa etária que compõe a Educação Infantil — as futuras professoras e professores podem ingressar e concluir os cursos com as mesmas concepções preconcebidas sobre as crianças e sobre essa etapa da educação, perpetuando, assim, abordagens pedagógicas que reforçam práticas pedagógicas autoritárias e que levam em consideração, prioritariamente, o ponto de vista do adulto, em uma relação hierárquica.

Parte-se, portanto, de uma imagem de criança está em consonância com os princípios presentes na legislação brasileira, que orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas na Educação Infantil. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reafirmam o direito da criança a educação de qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral. Destaca-se essas perspectivas por estarem alinhadas com as conquistas presentes nas políticas públicas, na produção científica e nos movimentos sociais que avançaram na área da Educação Infantil.

Entretanto, embora a legislação brasileira estabeleça importantes princípios para a Educação Infantil, é fundamental ressaltar que, como fruto dos arrochos da sociedade, ela está sujeita a influências políticas e econômicas, especialmente em um contexto neoliberal que prioriza a eficiência sobre a equidade. Desse modo, essas influências resultam em políticas públicas que desconsideram a complexidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as especificidades das crianças de zero a cinco anos, limitando o investimento necessário para garantir uma educação de qualidade e comprometendo, assim, a formação docente.

Apoiados nessas reflexões, recorremos também as perspectivas de autores e autoras como João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho (2009), Alfredo Hoyuelos (2021) e Cruz (2000; 2023), cujas obras oferecem bases para reflexão sobre concepção da imagem de criança, papel das instituições de Educação Infantil, a formação docente inicial e a construção de uma identidade profissional voltada para o atendimento as necessidades e direitos de bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

2.4.1 Concepção de imagem e identidade da professora da Educação Infantil

A reflexão sobre a identidade da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada a imagem que temos dos bebês e das crianças de até cinco anos. Para discutir essa imagem, é

essencial abordar a concepção de infância. Mas de que criança estamos falando? Estamos nos referindo a bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). Quais são suas características, necessidades e direitos que precisam ser reconhecidos? Qual é a finalidade da instituição de Educação Infantil na formação dessas pessoas? Qual o papel da professora da Educação Infantil? Quais saberes e conhecimentos são necessários para a profissionalidade docente na Educação Infantil? Ao trazermos essas questões, buscamos refletir como essa imagem orienta a formação de professoras e professores e impacta as práticas pedagógicas de forma positiva.

A ideia de infância que possuímos atualmente é uma construção relativamente recente. Historicamente, até a Idade Média, as crianças eram percebidas como versões em miniatura dos adultos, sem distinções significativas. Philippe Ariès (1981) argumenta que essa percepção começou a mudar com as transformações sociais que acompanharam a transição do regime feudal para o estado democrático, conferindo as crianças um lugar especial na sociedade moderna.

A concepção de infância foi influenciada por diversos fatores ao longo da história. Primeiramente, a institucionalização da escola pública no século XVIII desempenhou um papel importante ao separar as crianças dos adultos, proporcionando-lhes um espaço dedicado a socialização e ao aprendizado. Isso foi acompanhado pela reconfiguração da família, que passou a focar no cuidado e no desenvolvimento dos bebês e das crianças, tornando-as o centro das relações afetivas. Por conta dessas mudanças, surgiram já no século XX saberes especializados, como pediatria e psicologia do desenvolvimento, que normatizaram as expectativas em relação a infância. A modernidade também introduziu um conjunto de normas e procedimentos que regulam a vida dos bebês e crianças, incluindo limites sobre onde podem ir e como devem se comportar, reservando certos espaços e atividades exclusivamente para adultos (Sarmento, 2004).

Referimo-nos aqui a um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva (Sarmento, 2004, p. 5).

Esses fatores, já mencionados, como a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, e a promoção da administração simbólica da infância, radicalizaram-se no final do século XX, impulsionados

pelas mudanças sociais e econômicas da 2^a modernidade, que culminaram em uma reinstitucionalização da infância e em um novo estatuto social para as crianças, amplificando seus efeitos na percepção e tratamento delas na sociedade (Sarmento, 2004).

Um aspecto nuclear na reinstitucionalização da infância, conforme destacado por Sarmento (2004), é a reentrada da infância na esfera econômica, revelando um fenômeno que, embora sempre tenha existido, passou a ser visibilizado. Essa mudança ocorre em diversos níveis: as crianças estão inseridas no mercado de trabalho, especialmente nos países periféricos e semiperiféricos, onde o trabalho infantil se intensificou com a deslocalização da indústria ao mesmo tempo, elas se tornaram alvos de estratégias de marketing e consumo, reconhecidas como um segmento importante para produtos voltados ao público infantil. Esse cenário paradoxal contrasta com a tendência da modernidade de excluir as crianças do espaço produtivo, mostrando que, embora estejam agora mais visíveis na economia, essa visibilidade muitas vezes não reflete sua condição real de vulnerabilidade e exploração.

As normas sociais, comportamentos e expectativas em relação aos bebês e as crianças, discutidos anteriormente, resultaram na formação de uma “concepção global de infância”. No entanto, essa normalização e homogeneização não eliminam, mas, ao contrário, intensificam as desigualdades que emergem de fatores como classe social, gênero, etnia e local de nascimento (Sarmento, 2004). Nesse sentido, é fundamental reconhecer que, dentro dessa perspectiva global, coexistem múltiplas infâncias, cada uma refletindo realidades e experiências únicas. Assim, a desigualdade se revela como uma característica intrínseca a experiência infantil contemporânea e, desse modo, considerar a perspectiva das infâncias é essencial para a compreensão do atendimento educacional dedicado ao público da Educação Infantil, sobretudo na sociedade brasileira, onde a “desigualdade social não é circunstancial, mas, ao contrário, é histórica e estrutural” e “apresenta forte associação de cor/raça, região fisiográfica de residência e idade do cidadão” (Rosemberg, 2006, p. 6).

Os dados do Censo Escolar 2023⁷ reforçam essa realidade, ao evidenciar que, embora o acesso à Educação Infantil tenha avançado, as desigualdades persistem, especialmente para crianças que vivem em áreas rurais e pertencentes a famílias de baixa renda. A maior parte das crianças matriculadas em creches e pré-escolas está na rede pública, com uma participação significativa de instituições conveniadas. Esse dado aponta para uma dependência significativa de parcerias público-privadas na provisão de vagas, sugerindo que, embora o

⁷ Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

direito a Educação Infantil esteja sendo ampliado, ele ainda não é plenamente garantido de forma equitativa para todas as crianças sem a participação do setor privado. Além disso, o percentual de crianças em tempo integral e o acesso em áreas rurais continuam a apresentar desafios, mostrando que a Educação Infantil, assim como as infâncias, é marcada por desigualdades que precisam ser enfrentadas.

Em consonância com esse cenário, Cruz (2023) complementa essas reflexões ao destacar que a Pedagogia, de modo geral, ainda não incorporou plenamente as discussões e preocupações voltadas a educação das crianças menores de sete anos. Essa lacuna na formação dos professores evidencia uma desconexão entre as necessidades específicas da primeira infância e as práticas pedagógicas. Assim, reforça-se a urgência de uma formação docente que responda as demandas educacionais e sociais dessas crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Sob a perspectiva de Saviani (2021), Cruz (2023, p. 22) ressalta que o primeiro documento sobre educação pública no Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827, não incluía crianças menores de sete anos, muito menos os bebês. “O atendimento dessa população era considerado, via de regra, como assunto de serviços sociais”. Cruz (2023) aborda a trajetória histórica da educação no Brasil, evidenciando a exclusão das crianças com menos de sete anos do sistema educacional formal. Sob a ótica de Kuhulmann Jr. (1998), Cruz (2023) ressalta que, apesar do reconhecimento tardio da importância da educação para a primeira infância, as iniciativas para atender essa faixa etária surgiram, principalmente, em contextos assistenciais. Assim, o cuidado e a educação das crianças menores de sete anos eram vistos mais como questões de assistência social do que de educação pública, “algo acessório no campo da educação” (Cruz, 2023, p. 23).

Esse contexto, começa a mudar a partir da promulgação da nova Constituição (Brasil, 1988), sendo um divisor de águas para a revisão de concepções sobre a educação de crianças com menos de sete anos.

A educação desses sujeitos foi assumida como um dever do Estado brasileiro e, pela primeira vez, surgiu a denominação “educação infantil”. A definição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica aconteceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (Brasil, 1996), passando as palavras “creche” e “pré-escola” a designar apenas a faixa etária das crianças: zero a três anos no primeiro caso e, inicialmente, quatro a seis anos no segundo. Nessa condição, tornou-se alvo de regulamentação educacional na própria LDBEN (por exemplo, acerca da formação mínima para a atuação como professor dessa área) e de vários pareceres, resoluções etc. pelos conselhos municipais, estaduais e Conselho Nacional de Educação (Cruz, 2023, p. 23).

Dessa forma, novas concepções sobre bebês e crianças de até cinco anos, bem como sobre a educação a ser oferecida a essa faixa etária, começam a ser difundidas, acompanhadas pela produção de estudos voltados para a melhoria da qualidade da Educação Infantil (Cruz, 2023). Assim, essa população passa a ser vista como participantes ativos na construção da sociedade, e não apenas como objetos passivos de cuidados. Essa perspectiva destaca que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possuem capacidades e potencialidades próprias, influenciando e sendo influenciadas pelos contextos históricos, culturais e sociais em que vivem. Seus direitos foram, desse modo, assegurados na legislação brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009), que reforçam a importância de respeitar e promover o desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, reconhecendo sua autonomia e valor social.

Na Constituição Federal (Brasil, 1988), a perspectiva de que bebês e crianças são pessoas de direitos está assegurada principalmente no Artigo 208, com destaque para o inciso I e IV. O referente artigo estabelece o dever do Estado com relação a educação e que este direito será efetivado mediante a garantia de

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

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

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, grifos meus).

Essa é a primeira vez que a educação das crianças menores de 7 anos aparece como obrigação do Estado brasileiro; portanto, um direito que pode ser exigido. No Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Brasil, 1990), o princípio do direito está presente especialmente no Artigo 54, no inciso IV, em que diz que “é dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente” o “atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade”. Na LDBEN (Brasil, 1996), a perspectiva dos bebês e das crianças de até cinco anos como pessoas de direitos está assegurada em diferentes trechos, especialmente no Artigo 2º. Este artigo afirma que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento do educando”, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, elencando alguns

princípios base. Destaca-se para essa discussão a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a “garantia de padrão de qualidade”, a “consideração com a diversidade étnico-racial”, o “respeito a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Além disso, sobretudo, o Artigo 29 que passa a considerada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que deve ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, “abrangendo todos os seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), essa perspectiva é assegurada em diversos trechos. O Artigo 4º destaca que as propostas pedagógicas devem considerar a criança de zero a cinco anos como o centro do planejamento curricular, enfatizando que ela é “sujeito histórico e de direitos” que, por meio de interações e práticas cotidianas, constrói suas identidades pessoais e coletivas. Além disso, as DCNEI reforçam o direito à educação de qualidade desde o nascimento, fundamentando-se em princípios de diversidade, equidade e justiça social, promovendo assim o desenvolvimento integral dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas. Reforçam que:

Na tarefa de garantir as crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Brasil, 2009).

Além da concepção histórica e da perspectiva de direitos, em diferentes abordagens teóricas, é quase consenso que as pessoas constroem a ideia de quem são na interação dinâmica estabelecida com o ambiente. Destacamos, nesse sentido, as contribuições de Vigotski (2001) para essas perspectivas que afirma que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pela interação com o ambiente social e cultural. Para ele, o aprendizado ocorre inicialmente no nível interpessoal — ou seja, nas relações com outros — antes de ser internalizado, tornando-se intrapessoal. Essa dinâmica sublinha a ideia de que a criança não é um receptor passivo de conhecimentos, mas se educa ativamente com o apoio e a mediação do adulto, que atua de diversas formas, como, por exemplo sendo organizador do meio, apoiando

o processo de desenvolvimento.

O comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das relações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas.

Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (Vigotski, 2001 p. 23)

Essa concepção destaca a perspectiva da interdependência entre o desenvolvimento humano e o ambiente social e cultural. Argumenta que, embora existam bases biológicas, as reações e aprendizados dos bebês e das crianças são influenciados pelo contexto em que se inserem, evidenciando que a educação é, essencialmente, uma construção social.

Júlia Oliveira-Formosinho (2005), sob a luz dessa perspectiva, destaca que “a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e a sua vulnerabilidade”. Essa vulnerabilidade, que é tanto física quanto emocional, está diretamente relacionada a sua dependência aos adultos. Dependência que se evidencia, especialmente, nas rotinas diárias de cuidado, como higiene, limpeza e saúde, e estão ligados, segundo a autora, com aspectos essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Entretanto, Oliveira-Formosinho traz a reflexão que, embora a criança seja vulnerável devido a sua tenra idade e dependência do adulto, ela já comunica, desde cedo, através do que Malaguzzi chamou de “cem linguagens”.

Para Malaguzzi (1989, apud Hoyuelos, 2021, p. 84), a “imagem da criança é a de uma unidade e integridade de vida, uma criatura que reivindica o direito de caminhar o máximo possível com suas próprias pernas”. Essa abordagem enxerga as crianças pequenas como pessoas ativas, competentes e protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Elas são vistas como participantes nas sociedades, com o direito de serem ouvidas e de se envolverem ativamente nas ações coletivas, colaborando com os outros a partir de suas próprias experiências.

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2005), a imagem da criança deve ser compreendida de forma holística, considerando a globalidade de sua educação e desenvolvimento. A criança não é vista de maneira fragmentada, mas sim como um sujeito integral, cujas dimensões afetiva, social e cognitiva estão profundamente interligadas. Esse desenvolvimento acontece por meio de uma dinâmica intensa, na qual o “Eu” e suas relações com o mundo ao redor desempenham um papel central. Nesse processo, há uma troca constante de influências, em que a criança não apenas se apropria das experiências externas, mas também

as transforma, sendo ao mesmo tempo influenciada e influenciadora dos contextos em que está inserida.

No entanto, para que esse processo ocorra de maneira desejável, é essencial a presença de um adulto que apoie o bebê e a criança em suas explorações, suas explorações e em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a interação entre adultos e crianças ocorre de forma “paralela e convergente” (Hoyuelos, 2021), permitindo que ambos, a partir de suas perspectivas, levantem questões sobre o sentido da vida e da existência. Para isso, o educador ou educadora da Educação Infantil precisa desenvolver um “saber fazer” que reconheça a “vulnerabilidade” física, emocional e social característica dessa faixa etária, valorizando suas competências sociopsicológicas, as quais se manifestam desde os primeiros anos de vida (Oliveira-Formosinho, 2005).

Essa é uma concepção socioconstrutivista de criança e é oposta a ideia de uma “tábula rasa”, na qual o bebê e a criança de até cinco anos são apenas um receptor passivo, moldada exclusivamente pelo seu patrimônio genético. A visão defendida por Malaguzzi, nesse sentido, conforme Hoyuelos (2021), vê a criança como um ser cheio de potencialidades, capaz de fazer interconexões e inferências a partir de suas experiências com o ambiente. A interação entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças, é central na construção conjunta de conhecimento, o que Malaguzzi define como a uma “pedagogia das relações”.

Oliveira-Formosinho (2005) destaca que as interações com os diversos contextos de vida não devem ser interpretadas como separadas por disciplinas ou áreas específicas. Pelo contrário, a criança se apresenta como um “projeto” em contínuo desenvolvimento, cujas experiências em diferentes contextos — emocionais, sociais, motores e cognitivos — contribuem para seu crescimento como um todo. Essa perspectiva holística ressalta a complexidade e a profundidade do desenvolvimento infantil, em que cada vivência se torna uma oportunidade para a construção de novas aprendizagens e relações com o mundo.

Além disso, enfatiza que, embora existam semelhanças no papel das educadoras de crianças pequenas em relação a outros docentes, há aspectos que diferenciam essa função, configurando uma “profissionalidade específica”. Um desses aspectos, segundo Oliveira-Formosinho (2005), está ligado a já mencionada vulnerabilidade da criança, que requer cuidados físicos e psicológicos constantes, característica de sua idade precoce e dos processos de crescimento. Isso acentua a necessidade de uma atenção especial aos aspectos socioemocionais, que desempenham um papel central no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, na educação de crianças e bebês, há uma interligação essencial entre cuidados e educação, o que amplia o papel da educadora em comparação com profissionais de

outras etapas educacionais. A atenção aos aspectos físico, emocional e social na educação evidencia a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos específicos por parte das educadoras. Elas precisam reconhecer tanto a fragilidade da criança e do bebê quanto suas capacidades sociopsicológicas, que se manifestam desde cedo (Oliveira-Formosinho, 2005). Assim, está sob a professora da Educação Infantil o importante papel de equilibrar a atenção as necessidades de cuidado com a valorização das habilidades emergentes das crianças.

Nesse sentido, ter como base para a Educação Infantil a imagem de bebês e crianças bem pequenas e pequenas como pessoas sociais, históricas, de direitos e potentes, revela um paradoxo intrínseco: enquanto são frequentemente vistas como seres imaturos, limitados por suas capacidades ainda em desenvolvimento, também são reconhecidas como sujeitos sociais ativos e repletos de potencial. Marques (2018) destaca que a consistência dessa imagem pensada a partir da sua incompletude, como um sujeito social e potente reside justamente na compreensão desse paradoxo entre vulnerabilidade e potencialidade.

Cabe destacar, por fim, nesta discussão, que a instituição de Educação Infantil deve ser entendida como uma oportunidade para que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas experimentem um contexto que garante seus direitos — tanto ao cuidado quanto a educação — reconhecendo-as como sujeitos sociais, históricos e de direitos, cujas capacidades e potenciais devem ser valorizados. Nesse sentido, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996), a Educação Infantil deve desempenhar uma função sociopolítica e pedagógica (Brasil, 2009), a qual deve promover a convivência e o desenvolvimento de identidades coletivas, assegurando acesso equitativo a bens culturais e vivências infantis, independentemente da origem social, econômica ou racial das crianças. Politicamente, deve atuar na redução das desigualdades sociais e regionais, conforme previsto pela Constituição Federal e as DCNEI (Brasil, 2009), oferecendo creches e pré-escolas que combatem a reprodução de desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, além de favorecer a igualdade de gênero ao possibilitar uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho.

Assim, fica evidente que a docência na Educação Infantil possui características singulares e que o papel docente para essa etapa da educação é complexo e delicado, o qual exige uma formação adequada e específica. Profissionais bem preparadas/os são essenciais para lidar com a complexidade do trabalho com bebês e crianças de até cinco anos, pois espera-se que tenha a responsabilidade de compreender as vulnerabilidades aqui discutidas e promover um ambiente que atenda não apenas as necessidades básicas, mas saiba propor também

situações de aprendizagem, de trabalho e experiências que cumpra a função de formação da pessoa, dos seus costumes, valores formas de ver o mundo. Uma tarefa desafiadora, mas cativante, cuja formação nos cursos de Pedagogia precisa ser pensada com cuidado e compromisso político.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado a apresentar a metodologia adotada na pesquisa, detalhando as escolhas e os procedimentos seguidos para responder a questão central do estudo. A metodologia de uma pesquisa representa “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). É por meio desse percurso que se definiu o modo como os dados foram produzidos, analisados e interpretados, a fim de responder as questões de pesquisa de forma coerente e estruturada. A metodologia, desse modo, é essencial para assegurar a validade e a relevância dos resultados, pois “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2002, p. 16). Esse conjunto de elementos caracteriza e estrutura a metodologia como um recurso indispensável para o desenvolvimento de uma pesquisa científica rigorosa e significativa.

A pesquisa em questão investigou a formação inicial de professoras e professores para a docência na Educação Infantil, focalizando como o curso de Pedagogia da UFC contemplou essa formação. O objetivo principal foi analisar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso contemplou a formação para docência em creches e pré-escolas. Para alcançar essa finalidade, a pesquisa se debruçou sobre questões específicas, como a forma pela qual a matriz curricular, as disciplinas e o componente curricular de estágio supervisionado na Educação Infantil contribuíram para a formação docente na primeira etapa da Educação Básica. Para isso, foi importante compreender as perspectivas das docentes da área e as percepções das egressas quanto a preparação oferecida para a atuação na Educação Infantil. Esses diferentes pontos de vista complementares possibilitaram uma análise dos aspectos que constituem a formação para a docência nessa etapa.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas que orientaram o percurso investigativo. Ao longo das próximas seções, será descrito o processo de seleção da abordagem qualitativa, o lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos e recursos empregados na construção dos dados. As escolhas metodológicas foram realizadas com base na natureza da investigação e na necessidade

de obter uma compreensão sobre o objeto de estudo, garantindo que a pesquisa fosse capaz de responder de forma consistente as perguntas que orientaram a pesquisa.

3.1 Abordagem qualitativa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Minayo, 2002), que se caracteriza por explorar o universo dos significados, valores, crenças e atitudes que permeiam o contexto social das pessoas na sociedade. Diferentemente da abordagem quantitativa, que se apoia na mensuração e quantificação dos fenômenos, a pesquisa qualitativa possibilita uma imersão nas relações humanas e nos processos que configuram a realidade vivida. Essa perspectiva se mostrou pertinente para investigar a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em um determinado curso de Pedagogia, uma vez que tal fenômeno envolve dimensões subjetivas e contextuais que escapam a apreensão por métodos puramente estatísticos. A abordagem qualitativa ofereceu, assim, o suporte necessário para captar, a partir das vozes dos sujeitos implicados, as nuances, tensões e desafios que atravessam a preparação de profissionais para atuar nesse campo.

Dentro da perspectiva de abordagem qualitativa, a pesquisa se configurou como um *estudo de caso intrínseco* (Stake, 2009), caracterizado pelo exame detalhado de um contexto específico. Essa abordagem é escolhida quando o pesquisador ou pesquisadora busca compreender a complexidade de um caso em particular. No caso desta pesquisa, o interesse recaiu sobre o curso de Pedagogia da FACED/UFC, em razão de sua relevância enquanto espaço formativo para a docência para a Educação Infantil. Tratou-se de uma oportunidade para investigar como os elementos do curso — como o Projeto Político Pedagógico, as propostas curriculares e as percepções dos sujeitos envolvidos — contribuem para a formação de profissionais reflexivos e preparados para atuar com qualidade em creches e pré-escolas.

Ao adotar esse tipo de investigação, esta pesquisa buscou compreender como o curso de Pedagogia da FACED/UFC contemplou a formação para a docência para Educação Infantil, analisando o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular, e o estágio supervisionado. Este enfoque intrínseco permitiu que o estudo valorize as particularidades do caso, favoreceu uma análise das práticas e concepções acerca do percurso formativo oferecido para os futuros professores e professoras de creches e pré-escolas, em consonância com o contexto e os desafios locais do curso em questão.

3.2 O lócus da pesquisa

A seleção do lócus desta pesquisa foi fundamentada em critérios que consideraram a relevância institucional, as especificidades curriculares voltadas a Educação Infantil e a exequibilidade do estudo e visou adequar o local de investigação ao objetivo da análise. Esses critérios vão ser detalhados a seguir.

O primeiro critério de seleção para esta pesquisa foi a escolha de um curso de Pedagogia oferecido por uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES). As IES públicas desempenham um importante papel no contexto educacional brasileiro, pois oferecem educação superior acessível, além de serem responsáveis pela formação de profissionais e pela realização de pesquisas. O financiamento público confere as instituições públicas uma responsabilidade formativa ampliada e reforça a importância de seu papel como referência para o sistema educacional como um todo (Cruz, 2023). Dessa forma, a escolha por um curso de Pedagogia em uma IES pública fortaleceu a metodologia desta pesquisa, pois garantiu não apenas a reflexão sobre a qualidade do currículo e a formação para docência para a Educação Infantil, mas também a possibilidade de uma análise sobre o impacto social e político dessas instituições.

Além disso, ao selecionar uma IES pública, a pesquisa se beneficiou da transparência e do apoio institucional frequentemente oferecidos por essas instituições para a realização de estudos e projetos acadêmicos. Essa característica facilitou o acesso aos dados e informações necessários para o desenvolvimento da pesquisa, tornando o processo de produção de dados e análise mais viável e eficiente.

O segundo critério de seleção para esta pesquisa foi a escolha de um curso de Pedagogia localizado em Fortaleza, o que se justificou por questões práticas que garantiram a exequibilidade do estudo. A proximidade geográfica do lócus de pesquisa da residência da pesquisadora facilitou o trabalho de campo, além de permitir um acesso mais direto dos sujeitos da pesquisa, como professoras e egressas do curso. A escolha por uma instituição situada em Fortaleza proporcionou maior flexibilidade logística para a produção de dados, uma vez que a pesquisadora, sendo docente da rede municipal de Educação Básica da cidade, pôde conciliar a pesquisa com suas atividades profissionais, sem a necessidade de deslocamentos longos.

No entanto, na cidade de Fortaleza, existem dois cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas de ensino superior: o curso da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o da Universidade Federal do Ceará (UFC). A escolha pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC, em detrimento do curso oferecido pela UECE, justificou-se por dois fatores principais. Primeiro, por pela pesquisadora ser ex-egressa do curso, o que possibilitou retomar

a própria trajetória formativa e refletir sobre como essa experiência influenciou sua prática docente na Educação Infantil, na rede municipal de Fortaleza. Essa experiência vivida enquanto estudante e, posteriormente, como docente, despertou o desejo de investigar a contribuição dessa formação para a atuação em contextos específicos da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. O segundo fator, justificou-se pela vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), viabilizada por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/Fortaleza) e a UFC. Esse convênio possibilitou que docentes da rede municipal participassem, via seleção, de programas de pós-graduação stricto sensu, fortalecendo a relação entre a formação inicial e continuada. Assim, a Faculdade de Educação da UFC se apresentou como lócus ideal para a realização desta pesquisa, considerando sua relevância no contexto da formação de professores/as de Fortaleza e da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

Esses foram os critérios que embasaram a escolha pelo Curso de Pedagogia da Faced/UFC, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Noturno e Diurno, oferecido presencialmente pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC).

3.3 Os sujeitos da investigação

Neste estudo, os sujeitos da pesquisa desempenharam um papel importante, pois, ao compartilharem suas experiências, percepções e reflexões, forneceram dados que possibilitaram uma compreensão do objeto de estudo, considerando as transformações sociais e as bases materiais que o influenciam.

A escolha dos sujeitos de uma pesquisa qualitativa deve ser intencional e cuidadosamente planejada, buscando-se indivíduos cujas vivências estejam ligadas ao fenômeno investigado e possam, portanto, contribuir para a análise da realidade social em questão. Conforme destaca Deslandes (2002, p. 43), fazendo referência a Minayo (1992) ao tratar sobre definição de amostragem, destacou que “uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Dado o objetivo deste estudo – analisar como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faced/UFC contempla formação para docência na Educação Infantil —, os sujeitos da investigação foram selecionados entre aqueles diretamente envolvidos no contexto do curso de Pedagogia da Faced/UFC, com a expectativa de que suas contribuições possam fornecer dados para a análise do percurso formativo oferecido.

Os sujeitos desta pesquisa foram organizados em dois grupos, cujas especificidades atendem aos objetivos da investigação. O primeiro grupo foi composto pelas docentes da área de Educação Infantil vinculadas ao curso. A escolha dessas professoras se deu em razão de sua atuação direta na formação inicial de futuros e futuras docentes para a Educação Infantil e pela contribuição que poderiam oferecer na análise do currículo, das propostas formativas e das práticas desenvolvidas no curso, tanto no curso diurno quanto no noturno. O curso de Pedagogia da FACED/UFC conta, atualmente, com cinco docentes da área de Educação Infantil. O contato com essas participantes foi realizado por meio do envio de uma carta de apresentação, encaminhada por e-mail institucional e, em alguns casos, complementada por mensagens via aplicativo de WhatsApp, com o intuito de garantir uma comunicação mais direta e acessível.

Das cinco docentes contatadas, três aceitaram participar da pesquisa. Duas, no entanto, informaram não ter disponibilidade para a entrevista. Uma delas justificou que se encontrava em um período de intensa demanda profissional. A outra docente relatou, inicialmente, estar atravessando uma situação familiar delicada, relacionada ao cuidado com um familiar adoecido, e, em um segundo contato, indicou que as exigências institucionais e a carga de trabalho inviabilizavam sua participação naquele momento.

O segundo grupo de sujeitos da pesquisa foi composto por egressas do curso de Pedagogia da FACED/UFC, que cursaram a graduação com base no currículo de 2014, nos cursos diurno e noturno. Para a identificação inicial desse grupo, solicitei a secretaria do curso a lista de e-mails das turmas que ingressaram em 2014 e 2015, considerando que essas pessoas teriam concluído a graduação, em média, entre os anos de 2019 e 2020. Essa delimitação temporal foi intencional, com o objetivo de evitar a inclusão de egressas ou egressos que tenham realizado o estágio supervisionado durante o período da pandemia de COVID-19, uma vez que esse contexto comprometeu significativamente a realização presencial e contínua desse componente curricular, o que poderia impactar a avaliação da formação.

A partir da lista disponibilizada pela secretaria do curso, foram enviados 194 e-mails — 107 para egressas/os do curso diurno e 87 para egressas/as do curso noturno — contendo uma apresentação da pesquisa e o link para acesso ao questionário online. O objetivo do questionário⁸ era traçar o perfil profissional e formativo dos egressos e egressas, de modo a verificar a aderência aos critérios definidos para participação na pesquisa. No entanto, diversos e-mails retornaram como não entregues, com mensagens automáticas indicando caixas de entrada cheias ou contas inativas. Observou-se ainda que uma parte considerável dos endereços

⁸ O conteúdo integral do questionário enviado por e-mail às egressas e egressos encontra-se no Apêndice B.

era vinculada ao domínio institucional da universidade, o que pode ter contribuído para a baixa taxa de retorno, já que é provável que ex-estudantes deixem de acessar o e-mail acadêmico após a conclusão do curso. Como resultado desse primeiro esforço de contato, apenas 12 pessoas responderam ao questionário. Dentre elas, três se enquadram no perfil estabelecido para a pesquisa — egressas ou egressos do currículo de 2014, com conclusão entre 2019 e 2020, e atuação na Educação Infantil — e aceitaram participar da entrevista: duas do curso diurno e uma do curso noturno.

Diante do baixo retorno obtido por meio do envio do questionário inicial, recorri a outras estratégias para localizar egressos que se enquadrassem no perfil da pesquisa. A segunda estratégia consistiu no compartilhamento do questionário em grupos de WhatsApp vinculados a Universidade, compostos por ex-estudantes do curso de Pedagogia. Como terceira estratégia, e de forma ética e acadêmica, recorri ao contato direto com pessoas conhecidas ou indicadas por colegas, a fim de identificar possíveis participantes que atendessem aos critérios estabelecidos. A partir dessas ações, foi possível compor um grupo total de sete egressas, sendo quatro oriundas do curso diurno e três do curso noturno, todas com formação sob o currículo de 2014 e com experiências de docência na Educação Infantil, tendo concluído a graduação entre os anos de 2019, 2020 e 2021.

Cabe destacar que um dos desafios enfrentados durante essa etapa da pesquisa foi a conciliação de horários para a realização das entrevistas. Muitas das egressas contatadas relataram jornadas de trabalho extensas, atuando nos turnos da manhã e da tarde, o que dificultava a disponibilidade para conversas mais longas. Por essa razão, todas as sete entrevistas foram realizadas de forma remota (via plataformas digitais), sendo cinco delas conduzidas no período da noite, de modo a atender a disponibilidade das participantes. Quanto as docentes, uma entrevista foi realizada de forma presencial e duas de modo remoto (via plataformas digitais).

A seleção desses dois grupos e os métodos de aproximação e convite teve como base a relevância de cada sujeito para a análise dos objetivos específicos do estudo. Cada grupo representou uma perspectiva fundamental: as docentes contribuíram com suas reflexões sobre a organização curricular e os componentes formativos e as egressas permitiram uma análise sobre a qualidade dessa formação na prática docente. Essas perspectivas permitiram que a pesquisa capturasse diferentes compreensões sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC.

Para assegurar o sigilo das participantes e respeitar os princípios éticos da pesquisa, foi adotado o uso de nomes fictícios tanto para as docentes quanto para as egressas entrevistadas.

A escolha dos nomes não seguiu um critério aleatório, mas esteve vinculada a uma dimensão subjetiva e afetiva: optou-se por atribuir as participantes nomes de crianças com quem a pesquisadora teve a oportunidade de conviver durante sua trajetória como professora da Educação Infantil, em reconhecimento a potência dessas experiências. Ressalta-se, ainda, que, no caso de uma das docentes participantes, o nome fictício foi escolhido por ela própria. Dessa forma, os nomes utilizados ao longo da dissertação foram: para as docentes, Maria dos Anjos, Valentina e Heloíse; para as egressas do curso diurno, Leandra, Ana Beatriz, Dávyla e Giovana; e, para as egressas do curso noturno, Kaliane, Ângela e Aylla.

3.4 Procedimentos e recursos de construção de dados

Nesta pesquisa, os procedimentos éticos são fundamentais para assegurar a integridade dos/as participantes e o rigor científico do estudo. Seguindo as diretrizes éticas em pesquisa, todos os sujeitos foram informados sobre os objetivos, etapas e métodos da investigação, além de serem garantidos o anonimato e o sigilo dos dados gerados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi utilizado para formalizar a autorização das participantes, explicitando os direitos delas de desistência e de proteção de suas informações. Adotar tais procedimentos éticos é essencial para respeitar a autonomia e a confidencialidade das informações fornecidas pelos sujeitos, além de promover um ambiente de confiança entre a pesquisadora e participantes.

Para atender ao objetivo específico de identificar a forma como a matriz curricular, as disciplinas e o componente curricular estágio supervisionado na Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC contemplam a formação inicial para docência na Educação Infantil, foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Esse procedimento envolveu a produção de dados referentes a versão mais recente do PPC, disponível, com foco nas seções que descrevem a estrutura curricular, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, e a organização das disciplinas relacionadas a Educação Infantil. A análise foi tanto qualitativa quanto quantitativa, considerando, de um lado, as concepções pedagógicas e metodológicas presentes, e, de outro, a distribuição da carga horária e o número de disciplinas específicas da área da Educação Infantil.

Para tanto, foi realizada uma análise das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC voltadas a Educação Infantil. Essa análise teve como base asementas e os programas das disciplinas obrigatórias, com atenção aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino previstos. No que se refere ao componente curricular de Estágio

Supervisionado, foram examinadas a organização, a carga horária destinada a Educação Infantil e as práticas formativas estabelecidas, também a partir da análise da ementa e do programa correspondente. Além disso, foram consideradas as reflexões das docentes e das egressas a respeito das disciplinas voltadas a Educação Infantil e do estágio supervisionado, compondo uma leitura sobre a formação ofertada.

Após a produção desses dados, foram realizadas entrevistas com as docentes e egressas para correlacionar as informações obtidas na análise do PPC com as práticas formativas vivenciadas, proporcionando uma compreensão da formação para a Educação Infantil, no curso de Pedagogia da FACED/UFC.

Para alcançar o objetivo específico de conhecer as concepções, avaliações e expectativas das docentes da área da Educação Infantil sobre a formação para a docência em creches e pré-escolas, assim como o de apreender as percepções de egressos do curso de Pedagogia da UFC sobre a formação que esse curso lhes ofereceu para ser docente na Educação Infantil foram escolhidas duas técnicas de pesquisa: o questionário e a entrevista semiestruturada.

O questionário, inicialmente utilizado com egressos e egressas do curso, foi escolhido por se destacar, na literatura, como um instrumento eficiente para alcançar um número maior de participantes em um curto período de tempo, possibilitando uma ampla coleta inicial de dados (Lakatos e Marconi, 2003). No entanto, no contexto desta pesquisa, essa expectativa não se concretizou. Embora o questionário tenha sido enviado a 194 egressas/as, o número de respostas efetivas foi bastante reduzido, o que exigiu a adoção de outras estratégias complementares para a composição do grupo de participantes. Ainda assim, seu uso se manteve pertinente como instrumento inicial, pois possibilitou uma triagem prévia e a identificação de sujeitos que posteriormente participaram das entrevistas.

A entrevista semiestruturada, que combina elementos das modalidades estruturada e não estruturada (Neto, 2002, p. 58), foi aplicada tanto as docentes quanto as egressas, pois oferece flexibilidade para explorar os temas centrais, ajustando-se ao contexto de cada grupo e mantendo o foco nos objetivos da pesquisa. De acordo com Neto (2002), a entrevista é uma ferramenta que vai além de uma simples conversa, sendo conduzida com “propósitos bem definidos” e atua como “meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 57). Isso significa que, ao entrevistar, o pesquisador ou a pesquisadora não apenas escuta, mas busca informações significativas que emergem das falas dos/as participantes, valorizando a linguagem e o sentido atribuído por eles/elas a suas experiências.

Para cada grupo de participantes, houve um roteiro de entrevista⁹ específico, elaborado com base nas características e experiências próprias de cada conjunto de sujeitos. Para as docentes, as perguntas enfatizaram a organização curricular e as práticas formativas oferecidas pelo curso; enquanto para as egressas, a entrevista se centrou não só na formação que tiveram, mas também tratou da qualidade e influência da formação recebida no contexto profissional da Educação Infantil. Esses roteiros diferenciados buscaram capturar as múltiplas dimensões do problema investigado, conforme apontado por Lakatos e Marconi (2003), que defendem a adequação dos métodos as hipóteses e ao tipo de informantes envolvidos.

A abordagem metodológica foi analisada com base na legislação vigente — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), nos referenciais teóricos sobre a formação inicial para a docência (Pimenta, 2021; Saviani, 2009, 2021; Cruz, 2023; Formosinho, 2009) e nos referenciais específicos para a docência para a EI (Oliveira-Formosinho, 2005; (Delgado; Barbosa; Richter, 2019), (Hoyuelos,2021), garantindo uma análise crítica sobre a forma como o curso atende as demandas da formação docente para a primeira etapa da Educação Básica. A construção e análise dos dados também foram orientadas por categorias analíticas formuladas a partir dos objetivos da pesquisa e fundamentadas na literatura que sustenta este estudo. Essas categorias, organizadas em blocos temáticos, permitiram estruturar a análise das entrevistas com docentes e egressas, evidenciando sentidos atribuídos a formação recebida, as experiências vividas no curso e as influências desse curso no que se refere as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC EM PERSPECTIVA

A formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil é, conforme a legislação vigente, responsabilidade do curso de Pedagogia. Isso confere a licenciatura um papel central na preparação de profissionais para atuar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No entanto, esse reconhecimento institucional impõe desafios, sobretudo diante das múltiplas frentes formativas que o curso deve contemplar — da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, passando por outras áreas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

⁹ Os roteiros utilizados nas entrevistas com egressas e docentes encontram-se, respectivamente, nos Apêndices C e D.

Este capítulo tem por objetivo analisar como o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) organiza seu currículo, estrutura seus componentes formativos e comprehende a formação para a docência na Educação Infantil. Para isso, parte-se da trajetória histórica do curso no Brasil e das disputas em torno de sua identidade, articulando marcos legais e referenciais teóricos que orientam a formação docente. Ao final do capítulo, são discutidos elementos do Projeto Pedagógico do Curso e analisadas as eementas e programas das disciplinas obrigatórias da área de Educação Infantil, com o intuito de identificar como se expressam, no documento curricular, as concepções e prioridades atribuídas a formação para esse campo específico de atuação docente.

4.1 O Currículo em Movimento e a Formação Docente para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FACED/UFC

A FACED/UFC teve seu curso de Pedagogia fundado em 1962, no contexto da criação da Universidade Federal do Ceará, em 1955, durante um período marcado por confrontos ideológicos e políticos no Brasil (Fernandes, 2019). Inserido naquele movimento nacional de institucionalização dos cursos de Pedagogia, já abordado anteriormente, o curso foi originalmente vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, voltando-se a formação de um educador “generalista”, orientado pelo humanismo moderno, com forte embasamento na cultura geral e fundamentação histórica, filosófica e psicológica. Entretanto, como já visto, houve a Reforma Universitária de 1968, a qual alterou o perfil generalista, transformando o curso para formar “educadores especialistas”, especialmente nas áreas de administração escolar, supervisão e orientação educacional (Fernandes, 2019).

A partir desse momento, o curso de Pedagogia da FACED/UFC, originalmente voltado para a formação de educadores e educadoras com uma visão ampla e generalista, passou a atender a demandas específicas do campo educacional, com um foco na formação de especialistas. Esse movimento se insere no contexto de uma maior especialização e fragmentação do conhecimento pedagógico, que buscava atender as necessidades da gestão escolar e da orientação educacional, refletindo uma reorganização do perfil do educador/a na sociedade brasileira pós-Reforma Universitária de 1968.

Em 1969, o curso de Pedagogia foi desligado da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e passou a fazer parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, a FACED/UFC. A partir da década de 1980, surgiram questionamentos sobre a formação de especialistas. A discussão girava em torno “somos todos professores” (Fernandes, 2019, p.

25), enfatizando a necessidade de uma professora educadora ou professor educador que superasse a fragmentação entre o pensamento, o ser e o fazer educacional, e promovesse uma visão integrada do trabalho pedagógico. O/a estudante de Pedagogia da FACED/UFC, nesse sentido, seria formado como docente para o que hoje chamamos das etapas da Educação Básica, assim, assim como os demais cursos brasileiros, formaria o docente e não o especialista (Fernandes, 2019).

Um marco importante para os cursos de Pedagogia, no Brasil, como já discutido anteriormente foi, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006. A partir dessa Resolução, o currículo dos cursos de Pedagogia passou por uma significativa reestruturação, com o intuito de se alinhar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da FACED/UFC também passou por reformulações. Estabeleceu-se, por exemplo, que o componente curricular de Estágio Supervisionado do curso diurno, fosse direcionado a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o noturno se voltava para a Gestão e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, foi introduzida a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a prática como componente curricular, o que exigiu a definição de horas para a teoria, a prática e atividades complementares, como monitorias e pesquisas. Outra inovação importante foi a inclusão de uma disciplina específica sobre Letramento e Alfabetização, visando suprir a lacuna deixada pela ausência de formação para o professor/a alfabetizador/a, uma vez que esse conteúdo era anteriormente abordado apenas no Curso Normal (Ciasca, 2019).

Antes da obrigatoriedade estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, as experiências de ensino-aprendizagem na área da Educação Infantil já vinham sendo desenvolvidas no curso diurno de Pedagogia da FACED/UFC, desde a década de 1990, como área de aprofundamento em Educação Infantil. Conforme destaca

Cruz (2005), essas experiências formativas articulavam fundamentos teóricos-práticos com observações em creches públicas e conveniadas. Entre os componentes ofertados, destacavam-se: Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos Psicogenéticos da Educação, Psicomotricidade, O Brinquedo como Mediador do Desenvolvimento da Criança, Literatura Infantil e Educação da Criança, Organização das Experiências do Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e Prática de Ensino na Educação Infantil. Ainda que o texto não explique se tais disciplinas integravam o núcleo obrigatório, é possível inferir que se tratavam, majoritariamente, de componentes optativos. A presença dessas disciplinas evidenciava um esforço formativo para aprofundar os conhecimentos e práticas relacionados à docência na Educação Infantil, mesmo antes da institucionalização dessa formação como parte comum dos dois cursos — diurno e noturno. Esse cenário começa a se modificar com as reformulações

orientadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, culminando, em 2014, com a inclusão obrigatória dessas disciplinas também no currículo do curso noturno.

Nesse sentido, em 2014, o currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC passou por uma nova revisão, com o objetivo de se adequar de forma mais consistente as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas (Brasil, 2006). Para atender a tais Diretrizes, foi decidido que o curso noturno também deveria contemplar as disciplinas voltadas a área de Educação Infantil. Além disso, as disciplinas teóricas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram a ser obrigatórias para o curso diurno. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil, anteriormente não ofertado ao turno da noite, passou a ser implementado no curso diurno. Essa decisão buscava equilibrar a formação entre os dois cursos e atender de maneira mais efetiva as demandas pedagógicas de cada um. No entanto, a medida não contou com o consenso do corpo docente. As controvérsias geradas em torno da proposta não diziam respeito a oferta do estágio em si, mas ao horário em que foi disponibilizado, já que grande parte dos estudantes do turno noturno mantém vínculos empregatícios durante o dia, o que dificulta sua participação em atividades curriculares no turno vespertino (Ciasca, 2019). Desde então, embora existam dois cursos — um diurno e um noturno —, a proposta pedagógica é a mesma, diferenciando-se apenas quanto a oferta horária.

Durante o ano de 2016 e início de 2017, um novo processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia foi iniciado na FACED/UFC, motivado pela necessidade de adequação as novas diretrizes para a formação de professoras e professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2015. As mudanças exigiam um aumento na carga horária dos estágios supervisionados, que deveria alcançar 400 horas, e das atividades complementares, que passariam a 200 horas, mantendo as 3.200 horas totais do curso. O que inicialmente era uma simples questão de redistribuição de carga horária acabou se tornando um processo prolongado e complexo de discussão, estendendo-se por mais de um ano. Embora o objetivo fosse adequar a estrutura curricular, o resultado foi um aumento nas horas das disciplinas obrigatórias e uma redução nas disciplinas optativas. Com isso, o currículo passou a contemplar de forma mais abrangente a formação para a Educação Infantil, por meio da inclusão de novas disciplinas voltadas, inclusive, a temática específica para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Também foram incorporadas ao currículo disciplinas abordando as relações étnico raciais, gestão educacional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando o espectro de conteúdos considerados fundamentais a formação docente (Ciasca, 2019).

Entretanto, a implementação dessas alterações, prevista para 2020, ainda não ocorreu, como verificado no currículo vigente do curso de Pedagogia da FACED/UFC, disponibilizado na sua página da *web*. A pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020, provavelmente impactou o andamento desse processo, influenciando o ritmo das adaptações e revisões curriculares planejadas. Em maio de 2023, com a declaração oficial de fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) para COVID-19 (OPAS/OMS, 2023), o controle da pandemia foi formalmente reconhecido, mas até então, as mudanças curriculares previstas ainda não foram oficialmente implementadas.

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, surgiu a necessidade de ser novamente repensado o curso de Pedagogia da FACED/UFC. É nesse horizonte de transformações lentas, mas necessárias, que se insere o movimento atual de revisão curricular empreendido pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC. No primeiro semestre de 2025, a instituição se encontra em processo de reformulação de seu Projeto Pedagógico, em consonância com as exigências da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Reuniões sistemáticas têm sido realizadas com o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) com o objetivo de rediscutir e adequar a proposta formativa as novas diretrizes. Trata-se de um movimento ainda em construção, cujos desdobramentos não estão plenamente definidos, mas que evidencia a mobilização institucional para atender as novas exigências legais, especialmente no que se refere ao fortalecimento da relação entre teoria e prática, a ampliação das experiências formativas nos espaços escolares e a incorporação de princípios como equidade, diversidade e compromisso com a realidade da Educação Básica. É nesse contexto de transição e reconfiguração que se insere a análise do PPP vigente, do curso de Pedagogia da FACED/UFC, e das ementas e programas das disciplinas atuais do curso, voltadas a formação para a docência na Educação Infantil.

A versão vigente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FACED/UFC, homologada em 2014, orienta tanto o curso diurno quanto o noturno, que, embora correspondam a uma versão para o diurno e outra para o curso noturno, apresentam o mesmo projeto formativo. As diferenças entre eles dizem respeito apenas a organização temporal e ao regime de funcionamento, mantendo-se idênticas a estrutura curricular, as competências previstas e a organização dos componentes curriculares.

O PPP se estrutura em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), reafirmando a formação de professoras e professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental como sua finalidade primeira. Ao adotar um perfil generalista para o/a pedagogo/a, o curso compromete-

se também com a formação para diferentes campos de atuação — que incluem a gestão educacional e a produção do conhecimento —, embora reconheça, em seu texto, a centralidade da docência como base formativa.

O documento apresenta como princípios orientadores a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre teoria e prática, e o compromisso ético e político com a transformação da realidade educacional brasileira. A estrutura curricular¹⁰ proposta busca garantir uma formação ampla e crítica, organizada em três núcleos (formação básica, aprofundamento e formação integrada), nos quais se distribuem disciplinas obrigatórias, optativas, atividades complementares e os estágios supervisionados.

No que se refere a organização temporal e a carga horária dos cursos, tanto o diurno quanto o noturno estão estruturados para serem integralizados em no mínimo oito e no máximo doze semestres, com carga horária total de 3.216 horas. Destas, 2.720 horas correspondem as atividades formativas, 320 horas aos estágios curriculares supervisionados e 176 horas as atividades complementares de natureza teórico-prática. Cabe destacar que, segundo informação disponível no site da Faculdade de Educação, há uma observação que o curso noturno prevê a realização obrigatória de estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no turno vespertino, além da oferta de disciplinas aos sábados — aspectos que, embora não sejam desenvolvidos neste momento, serão retomados adiante como elementos problematizadores das condições concretas de formação das/os estudantes.

A presença da Educação Infantil no currículo aparece, portanto, de forma formalizada, com disciplinas específicas e carga horária destinada ao estágio, o que permite identificar, no interior do PPC, uma intenção formativa voltada a essa etapa da Educação Básica. Contudo, sua organização curricular evidencia desafios relacionados a diluição dessa etapa nos percursos formativos mais amplos do curso.

No interior da integralização curricular obrigatória do curso, a disciplina *Educação Infantil* constitui um dos principais espaços formativos voltados à docência com crianças de zero a cinco anos. Sua ementa expressa, como conteúdos essenciais, uma abordagem que articula concepções de infância e educação, políticas educacionais para a infância, as características e a legislação da Educação Infantil no contexto contemporâneo, a especificidade do trabalho docente nessa etapa e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Trata-se, portanto, de um componente que, em sua formulação, sinaliza a intenção de promover

¹⁰ Para a visualização completa da integralização curricular vigente do curso de Pedagogia da FACED/UFC, com a distribuição das disciplinas por semestre, carga horária e créditos, ver Apêndice H e I.

uma compreensão inicial, ampla e crítica das dimensões que estruturam a atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica.

O programa organiza esses conteúdos em três unidades, percorrendo fundamentos sócio-históricos, econômicos e culturais que perpassam as concepções sobre criança e educação, a evolução do atendimento às infâncias no Brasil sob a perspectiva legislativa e as funções pedagógicas atribuídas à Educação Infantil — o papel do professor, as tarefas do cuidar e educar, o brincar na EI, o planejamento, a avaliação na EI e a qualidade na EI.

Os objetivos da disciplina evidenciam uma preocupação com a compreensão crítica da Educação Infantil e com a atuação reflexiva do professor e da professora em formação inicial. Ainda que revele, em sua formulação, uma intencionalidade formativa coerente com os princípios legais e com uma educação de qualidade, observa-se a ausência de referências explícitas aos bebês e as relações étnico-raciais — lacunas que fragilizam o escopo da proposta.

A segunda disciplina obrigatória voltada à formação para a docência na Educação Infantil, *Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil*, apresenta um foco relacionado à dimensão teórico-prática do trabalho pedagógico nas instituições. Sua ementa propõe como conteúdos centrais o estudo de modelos curriculares voltados à educação de crianças pequenas, conhecimento e a análise crítica de diferentes contextos institucionais de cuidado e educação, bem como a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. Com isso, a disciplina se configura como um componente que busca aproximar os futuros docentes da complexidade dos cotidianos institucionais, articulando referenciais curriculares, contextos concretos e práticas pedagógicas diversas.

Composta por duas unidades, uma voltada ao estudo do currículo e outra às práticas pedagógicas, a disciplina contempla temas como planejamento, organização do tempo e do espaço, pedagogia de projetos, documentação pedagógica, relação com as famílias e práticas com bebês na creche. Inclui também visita a instituição de Educação Infantil, como metodologia. Ainda que a ementa se refira exclusivamente às “crianças pequenas”, nota-se a inclusão de conteúdos voltados ao trabalho com bebês no contexto da creche, o que contribui para uma abordagem que reconhece a diversidade etária e as especificidades dos diferentes grupos que compõem essa etapa da Educação Infantil. Ainda assim, assim como na disciplina anterior, não há menção às relações étnico-raciais, o que aponta para uma fragilidade formativa frente à equidade.

Ao compararmos os conteúdos das disciplinas obrigatórias com as categorias temáticas identificadas por Cruz, Martins e Ribeiro (2022) na análise de ementas de cursos de Pedagogia — organizadas em quatro classes principais: Classe 1, voltada aos aspectos

históricos, políticos, sociais e legais da Educação Infantil brasileira; Classe 2, que aborda a infância e o desenvolvimento infantil; Classe 3, referente as práticas pedagógicas na Educação Infantil; e Classe 4, relacionada as áreas de conhecimento e metodologias —, observa-se que a disciplina Educação Infantil se concentra predominantemente na Classe 1, enquanto Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil se aproxima da Classe 3.

Essa configuração curricular, fortemente ancorada em fundamentos teóricos e legais, é marcada pela escassa presença de componentes que promovam a aproximação dos estudantes a observação e a reflexão da e na prática. Assim, tende a se caracterizar como uma formação de perfil generalista, centrada na ênfase teórica e distanciada dos contextos concretos da docência. Trata-se de uma lógica que remete ao processo de “academização” da formação docente, conforme discutido por Formosinho (2009), em que a centralidade do saber acadêmico se sobrepõe à construção situada e experiencial dos saberes da profissão.

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil representa a principal experiência prática voltada à docência com crianças de zero a cinco anos. A ementa expressa a articulação entre teoria e prática, com ênfase na observação, planejamento, execução, registro e avaliação de atividades pedagógicas em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas. A concepção de infância que embasa o estágio valoriza a criança como sujeito de direitos, competente e culturalmente situado, em consonância com os marcos legais (Brasil, 1996; 2009; 2017).

Os conteúdos programáticos se organizam em quatro unidades, iniciando por reflexões teóricas sobre a docência na Educação Infantil e os fundamentos do estágio; passando pela imersão no contexto institucional e construção do projeto de intervenção; até chegar a realização de ações pedagógicas cooperativas e a regência com a turma.

A metodologia articula encontros presenciais na FACED/UFC (75 horas) com encontros na instituição de Educação Infantil (85 horas), totalizando 160 horas de estágio nessa etapa da educação. As atividades realizadas na universidade são voltadas para o estudo de aportes teóricos e instrumentos legais, além do planejamento e reflexão sobre cada fase do estágio. Já as 85 horas de imersão na instituição de Educação Infantil são distribuídas em 25 horas de observação, 25 horas de participação e 35 horas de intervenção.

Nesse horizonte, comprehende-se que o estágio supervisionado não se esgota na articulação entre teoria e prática, mas constitui também um momento privilegiado de inserção no campo profissional da Educação Infantil. Esse campo envolve a rede de relações, práticas, saberes, valores e processos, inclusive burocráticos e institucionais, que configuram à docência com bebês e crianças de até 5 anos. Como problematizou a banca examinadora, situar a

Educação Infantil como campo amplia a compreensão da formação inicial, e evidencia que o estágio é uma das formas de aproximação, mas não se confunde com a totalidade desse campo. Sob essa perspectiva, reforça-se a necessidade de diálogo próximo entre universidade e Educação Infantil, reconhecida como campo profissional específico, de modo a favorecer a construção da identidade docente e a articulação crítica entre os saberes acadêmicos e as práticas concretas da profissão.

Para além do estágio, a presença da Educação Infantil no curso¹¹ também pode ser dimensionada pela análise da matriz de integralização curricular, que evidencia o lugar ocupado por essa etapa no conjunto das disciplinas obrigatórias e optativas. Essa análise evidenciou que, embora a Educação Infantil figure como uma finalidade do curso, os componentes específicos destinados a essa etapa são escassos. A busca por descriptores como “educação infantil”, “creche”, “pré-escola”, “bebês” e “criança” resultou na identificação de apenas duas disciplinas obrigatórias, como já referidas — Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil —, além do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Também foi localizada uma disciplina optativa, Literatura Infantil e Educação da Criança. Cabe acrescentar, contudo, outras disciplinas optativas que não se enquadram nos descriptores utilizados na busca, mas que podem contribuir com a formação para a Educação Infantil, como Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação; Psicopedagogia; e Desenvolvimento da Linguagem e Educação. Embora essas disciplinas possam estabelecer interfaces com essa etapa da Educação Básica, não a têm como foco central, podendo se direcionar a outras finalidades do curso. Assim, embora representem possibilidades formativas relevantes, não asseguram uma formação atenta às especificidades da docência com crianças de zero a cinco anos.

Tais dados corroboram o que já havia sido discutido na fundamentação teórica, ao evidenciar a constatação de que a carga horária destinada a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia permanece reduzida, mesmo com a presença de componentes específicos. A realidade observada no curso da FACED/UFC, portanto, insere-se nesse panorama mais amplo identificado por pesquisas sobre a formação docente no país, revelando, no caso local, o pouco investimento na formação voltada a Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito a atuação com bebês e crianças bem pequenas, no contexto da creche. Além disso, reafirma uma lógica curricular de caráter generalista, conforme apontam Gatti, Barreto (2009), Albuquerque (2013) e Cruz, (2023).

¹¹ Ver Apêndice J, que apresenta quadro com as disciplinas obrigatórias e optativas de Educação Infantil, além daquelas correlatas, oferecendo uma visão de conjunto da formação voltada para essa etapa da Educação Básica.

Assim, os dados sistematizados nesta análise revelam um currículo ainda marcado pela reduzida presença de conteúdos voltados a especificidade da docência com crianças de zero a cinco anos e a ausência de reflexões sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Soma-se a isso uma organização que concentra no estágio final a principal experiência prática, comprometendo a construção de uma formação contínua, progressiva e situada ao longo do curso. Trata-se, portanto, de uma proposta formativa que, embora apresente alguns avanços, ainda necessita de maior aproximação das exigências contemporâneas de uma docência que reconheça e responda a complexidade, pluralidade e singularidade das infâncias.

5 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar os dados empíricos construídos na pesquisa, com base nas entrevistas realizadas com docentes e egressas do curso de Pedagogia da FACED/UFC. O objetivo é compreender como essas diferentes vozes percebem e avaliam a formação inicial oferecida para a docência na Educação Infantil desse curso, com ênfase nas experiências vividas ao longo do curso, nas concepções formativas compartilhadas e nas lacunas identificadas.

A análise dos dados foi orientada por categorias construídas a partir do conteúdo das entrevistas, buscando evidenciar pontos de convergência e tensão entre as perspectivas das professoras que atuam no curso e das egressas que passaram pela formação e hoje exercem à docência com crianças de zero a cinco anos. As falas foram organizadas em dois grandes blocos analíticos: o primeiro reúne as reflexões das docentes entrevistadas sobre o currículo do curso, a organização do estágio e os desafios institucionais da formação inicial; o segundo aborda as percepções das egressas entrevistadas, organizadas em torno de temas como a experiência profissional, os conhecimentos mobilizados na prática, os limites do curso e as expectativas formativas.

Esse movimento de análise busca iluminar as interfaces entre a formação proposta no curso de Pedagogia e as exigências concretas do trabalho docente na Educação Infantil, considerando as contribuições e fragilidades percebidas pelas participantes da pesquisa.

5.1 As percepções das docentes da Educação Infantil sobre a formação inicial do curso de pedagogia da FACED/UFC

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise integrada das percepções das docentes da área da Educação Infantil do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), a partir das entrevistas realizadas com elas. As análises foram organizadas segundo blocos temáticos previamente definidos, permitindo identificar convergências, divergências e tensões nas falas das professoras acerca de aspectos fundamentais para a formação de professoras e professores para atuar na Educação Infantil.

Ao reunir essas percepções, a análise procura evidenciar as experiências formativas vividas pelas docentes, suas concepções sobre a formação inicial, as práticas pedagógicas que desenvolvem no curso e as avaliações que tecem sobre o currículo atual. Também são consideradas as proposições de melhorias por elas apresentadas e as reflexões que surgiram para além das perguntas previstas, reconhecendo-as como professoras e formadoras atentas aos sentidos e aos desafios que atravessam a formação docente.

Conforme sustentado por Cruz (2023), compreender a formação inicial para a docência na Educação Infantil implica atentar não apenas para os conteúdos e metodologias oferecidos no currículo, mas também para os valores, crenças e concepções que atravessam a prática formativa. No caso da formação para a Educação Infantil, trata-se de um campo marcado por especificidades pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2005), que exige, portanto, um olhar atento as singularidades e a complexidade das relações de cuidado e educação nesta etapa da educação, especialmente, os agrupamentos de zero a três anos que apresentam baixa presença nos currículos de formação inicial (Cruz, 2023; Delgado; Barbosa; Richter, 2019).

Nesse contexto, ouvir as professoras que atuam na formação inicial revela-se fundamental, pois são elas que vivenciam cotidianamente os desafios, as escolhas e as tensões desse processo, podendo oferecer reflexões valiosas sobre os sentidos e limites do que se ensina e se aprende sobre a docência na infância.

5.1.1 As docentes da área da Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC

Antes de adentrar as análises temáticas, faz-se necessário apresentar quem são as docentes entrevistadas da área da Educação Infantil — Maria dos Anjos, Valentina e Heloíse —, do curso de Pedagogia da FACED/UFC, identificando suas áreas de atuação, uma vez que

esses elementos ajudam a compreender a posição a partir da qual constroem suas reflexões e percepções.

As docentes entrevistadas assumem responsabilidades variadas no curso, que não se restringem a oferta de componentes curriculares, mas se expandem para uma atuação que articula graduação e pós-graduação, assim como ensino, pesquisa e extensão. Entre os componentes sob suas responsabilidades, há disciplinas de natureza teórica, teórico-prática e prática. As disciplinas de atuação¹² destas docentes são: Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil, Literatura Infantil, Propostas e Práticas Pedagógicas com Bebês e Crianças Bem Pequenas, Observação e Documentação Pedagógica, Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

O tempo de docência das professoras no curso de Pedagogia da FACED/UFC, varia entre três e dezenove anos, compondo um quadro marcado por diferentes percursos acadêmicos e institucionais. As análises que seguem buscam evidenciar tanto os pontos de convergência quanto de divergências entre os olhares dessas professoras, reconhecendo a pluralidade como um elemento constitutivo do debate sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil.

5.1.2 Trajetórias e Formação das docentes entrevistadas da área a Educação Infantil

As trajetórias formativas e profissionais das docentes entrevistadas da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC, revelam percursos plurais, que combinam diferentes formações acadêmicas e experiências institucionais.

Embora duas delas tenham trajetória acadêmica com origem na Pedagogia e uma tenha formação inicial em áreas afins, como a Psicologia, é possível perceber que os olhares construídos sobre infância e docência na Educação Infantil são distintos e, em certa medida, complementares. As histórias narradas revelam percursos singulares: algumas professoras acumularam experiências extensas na Educação Básica, inclusive com atuação direta na Educação Infantil; outras, por sua vez, não possuem vivência prática como professoras nessa

¹² Cabe ressaltar que as disciplinas “Propostas e Práticas Pedagógicas para Bebês e Crianças Bem Pequenas”, “Observação e Documentação Pedagógica” e “Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil” não integram a integralização curricular vigente do curso de Pedagogia da FACED/UFC. Como referido anteriormente, essas disciplinas foram discutidas e elaboradas no processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (2016–2018), cuja implementação está em andamento. Nesse sentido, sua presença nos relatos das docentes expressa tanto a movimentação interna de atualização do currículo quanto o reconhecimento da necessidade de contemplar conteúdos específicos voltados à Educação Infantil, ainda que formalmente não componham o PPC homologado de 2014.

etapa da Educação Básica, tendo sua atuação concentrada no campo da graduação e da pesquisa acadêmica.

Entre aquelas que atuaram na Educação Básica, destaca-se o modo como essas vivências foram mobilizadas como fundamento para o trabalho como formadoras no curso de Pedagogia, contribuindo para uma formação mais situada as demandas concretas das instituições de Educação Infantil. Já para aquela cuja trajetória não inclui a prática docente direta com bebês e crianças bem pequenas e pequenas há o reconhecimento de que a escuta qualificada das experiências relatadas por colegas e estudantes, bem como a pesquisa e a mediação teórica advinda de campos como a Psicologia do Desenvolvimento, constituem elementos centrais para o exercício da docência universitária nesse campo.

A tríade ensino, pesquisa e extensão, é estrutura importante da universidade pública e constitui também eixo de produção de saberes docentes. Ao longo de suas trajetórias, as docentes entrevistadas mobilizam essas dimensões, em diferentes proporções, compondo um saber profissional que não se limita ao campo teórico nem se restringe a experiência empírica, mas que se forja na imbricação entre vivência, estudo, pesquisa e compromisso ético-político com a formação docente.

Esses diferentes caminhos — ora mais ancorados na prática, ora mais apoiados em referenciais teóricos e na mediação acadêmica — mostram que não há um modelo único de construção da docência universitária na área da Educação Infantil. Pelo contrário, trata-se de um campo marcado pela necessária articulação entre saberes do fazer, saberes acadêmicos e saberes relacionais, que juntos potencializam a formação inicial e desafiam visões simplificadas sobre o papel das professoras formadoras.

5.1.3 Reflexões das docentes entrevistadas sobre o currículo e a organização do curso de Pedagogia da FACED/UFC

As percepções das docentes entrevistadas sobre o currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC revelam uma tensão entre avanços importantes na formação para a Educação Infantil e fragilidades estruturais ainda persistentes. Embora reconheçam que houve mudanças significativas — como a introdução de disciplinas voltadas ao trabalho com crianças de zero a três anos e a discussão das relações étnico-raciais na EI —, elas também apontam limitações que atravessam a estrutura curricular. As falas revelam não apenas reflexões sobre o currículo, mas também as condições institucionais que sustentam (ou fragilizam) sua implementação,

como a falta de diálogo entre áreas, disputas por espaço no currículo e uma departamentalização que compromete a construção de uma formação verdadeiramente integrada.

A perspectiva do currículo organizado pela lógica de organização por áreas de especialização (Formosinho, 2009) é reforçada na fala das três docentes entrevistadas. Uma das docentes, Valentina, quando provocada a refletir sobre em que medida as demais disciplinas do curso contribuem para a formação de professoras para a Educação Infantil, observa que seu conhecimento sobre o conjunto curricular é limitado a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), dado que não há espaços institucionais regulares de diálogo entre as áreas, as quais possibilitem conhecer em profundidade o que é abordado nas outras disciplinas. Ela relata:

Eu tenho muita curiosidade, de um dia vir assistir uma aula de um colega meu, sabe, mas a gente não tem esses diálogos aqui, ou convidar um colega para assistir aula comigo, ou para estar na aula comigo [...] É muito fechado [o curso]. Olha, se você perguntar a um professor que não leciona a Educação Infantil, o que é que a gente faz, eu acho muito difícil ele saber, acho muito difícil (Valentina).

Essa ausência de trocas, segundo a professora e demais docentes entrevistadas, dificulta a construção de uma compreensão mais integrada do currículo. As professoras refletem que a troca entre docentes contribuiria para que as práticas pedagógicas fossem mais articuladas entre si e melhor alinhadas aos objetivos formativos do curso.

Nesse contexto, outra professora, ao ser convidada a refletir sobre o campo da Educação Infantil nas demais disciplinas do curso, observa que essa etapa costuma ser tratada apenas nos componentes específicos da área. Ela afirma não cobrar dos colegas uma abordagem mais transversal do tema, pois comprehende que cada docente tende a concentrar-se nas demandas formativas de sua própria área de atuação, uma forma de organização que ela mesma adota em sua prática docente. Sobre isso, ela diz:

Acho que é a questão mesmo de você estar muito centrado na tua área, por isso você está ali [como docente da disciplina]. E também, você acha que não tem o conhecimento para dar grandes contribuições [...] Por exemplo, educação indígena. Eu acho importantíssimo. É um tema que me interessa, mas eu tenho menos conhecimentos. [...] Não sei se é uma tarefa tão fácil da gente dar conta (HELOÍSE).

Para as três docentes entrevistadas, essa organização responde a uma divisão funcional do trabalho docente, o que acaba limitando o diálogo entre as áreas e a construção de uma abordagem mais integrada da formação para a docência na Educação Infantil.

Entretanto, a terceira professora, apresenta uma problematização sobre o esvaziamento da Educação Infantil nas demais disciplinas do curso. Em suas palavras:

A Educação Infantil não é alvo de discussão nas muitas outras disciplinas do curso. Quando eles, [os estudantes], terminam o estágio, acabam as discussões sobre a Educação Infantil. Eles têm História da Educação Brasileira, mas não estudam a Educação Infantil; não entra em Filosofia, Sociologia; Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática, Ensino da Ciência, Ensino da Geografia — a Educação Infantil não entra. Então são duas disciplinas obrigatórias e a atividade de estágio da [que compõem a área da Educação Infantil]. É muito pouco (Maria dos Anjos).

Para a professora, essa ausência reduz significativamente o tempo e a densidade da formação para a docência nessa etapa da educação. Essa configuração, segundo ela, compromete o preparo de docentes para o complexo trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em que cada agrupamento, possui suas especificidades formativas. A docente defende, portanto, que as disciplinas do currículo deveriam assumir o compromisso de integrar, de forma transversal, os debates, saberes e desafios próprios da Educação Infantil. Para ela, pensar um currículo verdadeiramente formador implica reconhecer que a Educação Infantil não pode ser tratada como um campo periférico ou residual, mas como dimensão constitutiva e estruturante da formação docente.

Já a terceira docente, Heloíse, aponta ainda um outro fator que contribui para a limitada inserção da Educação Infantil nas demais disciplinas do curso. Ela se refere a percepção compartilhada por alguns docentes, de que essa etapa já ocupa um espaço demasiado no currículo. Em sua avaliação, essa leitura tem gerado resistências. Como exemplo, a professora rememora o período em que foi proposta e aprovada a inserção da disciplina Propostas e Práticas Pedagógicas com Bebês e Crianças Bem Pequenas, destacando que tal iniciativa provocou incômodos explícitos e implícitos entre docentes de outras áreas.

Essa tensão institucional também é mencionada por outra professora, que relembra episódios emblemáticos de sua trajetória docente, como a luta para garantir mais uma vaga específica para a área de Educação Infantil no corpo docente do curso. Ela relata que “aconteceu uma ou duas vezes [...] que a gente teve que brigar, recorrer no conselho da faculdade, que é a instância maior [...] para conseguir uma vaga para a nossa área”, mesmo com argumentos sólidos e dados que justificavam a demanda. Para esta professora, “conseguir vagas para a Educação Infantil sempre é muito sofrido”.

As docentes também refletem sobre as lacunas e possibilidades de aprimoramento no currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC, especialmente no que se refere a formação para a docência na Educação Infantil. A professora Valentina enfatiza a importância de inserir, de forma mais sistemática, debates que abordem os condicionantes políticos e econômicos que incidem sobre a prática docente. Em sua análise, a formação precisa contemplar o modo como

as políticas neoliberais vêm reconfigurando o trabalho nas instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, submetendo a formação docente a interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a crescente influência de editoras e materiais padronizados. Para ela, é fundamental que estudantes compreendam esses atravessamentos e possam construir uma leitura crítica das disputas que envolvem o campo educacional na EI.

Além disso, ressalta a urgência de que o currículo promova experiências formativas que valorizem a dimensão estética da docência, com ênfase na literatura como campo fundamental para a formação sensível e criativa. Valentina relata a potência dessas vivências e critica a ausência de espaços concretos destinados a leitura e fruição no cotidiano do curso, questionando: “Qual é o horário do dia que esses meninos [estudantes do curso de Pedagogia] podem ler um livro de literatura?”. Para a docente, formar professoras para atuar com bebês e crianças de até cinco anos requer mais do que conhecimentos e habilidades, exige que os futuros docentes tenham a possibilidade real de experimentar práticas que cultivem o encantamento, a escuta e o vínculo com a linguagem poética da infância.

Duas, das três professoras, Maria dos Anjos e Heloíse, propuseram reformulações no currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC, com vistas a contemplar as especificidades da formação para diferentes campos de atuação docente. Ambas convergem na defesa de um modelo em que os dois primeiros anos do curso sejam dedicados a uma formação geral, seguida de trilhas de aprofundamento a partir do terceiro ano, como por exemplo, em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, entre outras áreas. Essa proposição, embora comum na forma de organização curricular, se ancora em fundamentos distintos para cada docente.

Maria dos Anjos, fundamenta sua proposta na especificidade da docência na Educação Infantil, defendendo que esta etapa demanda uma formação específica (Oliveira-Formosinho, 2005), com tempo e densidade próprios. Situada no plano do ideal, além da proposta de modelo curricular já referido, ela propõe o que denomina como o “curso dos sonhos”: “Um curso específico para formação de professores, um curso de Pedagogia, de professores de Educação Infantil, porque eles [os estudantes] teriam um tempo maior para se apropriar dos conhecimentos, das habilidades, dos valores”. Para ela, formar educadoras e educadores para atuar com crianças de zero a cinco anos exige uma atenção curricular que vá além da generalização (Pimenta, 2021; Evangelista; Triches, 2012; Saviani (2009); (Scheibe, 2007), reconhecendo as particularidades dos conhecimentos, habilidades, valores e práticas que atravessam essa etapa educativa.

Já Heloíse, parte de outro lugar. Embora também defende percursos formativos diferenciados, sua motivação está mais diretamente relacionada a busca por sentido na formação e a crítica das desigualdades estruturais que atravessam o funcionamento do curso, especialmente no curso noturno. Segundo ela, a possibilidade de escolha por trilhas, como a Educação Infantil ou a EJA, daria mais coerência ao processo formativo, aproximando-o das práticas e interesses dos estudantes. Ela propõe:

Então você fazia dois anos de uma formação mais geral e aí você escolhia: ‘Ah, eu quero ir para a Educação Infantil’, ‘Ah, eu quero ir para a EJA’. Isso daria mais sentido também ao que você vai estudar, porque às vezes o estudante reclama: ‘Ah, mas para que eu estou estudando isso? (Heloíse).

Além disso, a docente evidencia que a atual estrutura curricular é incompatível com as condições vividas pelos estudantes do curso noturno, que muitas vezes precisam trabalhar durante o dia, dificultando sua participação em estágios e visitas as instituições em disciplinas teórico-práticas. Como ela questiona: “Como é que vão sair do trabalho para ir a uma creche?” E conclui:

Na época da discussão do novo PPC [em 2016], eu cheguei a propor dois cursos. Porque eu dizia: não adianta você ficar dizendo que o estudante entra no curso noturno, mas que ele vai ter que fazer o estágio de dia, porque não tem como fazer estágio de noite. [...] O curso é o mesmo no papel, mas na prática não é (Heloíse).

Ainda que partam de ênfases distintas — uma centrada na valorização da formação específica para a docência com bebês, crianças bem e crianças pequenas, outra na busca por equidade e sentido formativo diante das condições concretas dos estudantes —, ambas as professoras denunciam os limites do modelo vigente e propõem uma estrutura curricular mais situada e coerente com as demandas de quem forma e de quem se forma.

Mesmo que evidenciem limitações no currículo, as três docentes reconhecem avanços significativos promovidos nos últimos anos, especialmente no que diz respeito a valorização da formação para o agrupamento zero a três anos da Educação Infantil. Em destaque, uma professora menciona a criação de novas disciplinas optativas com ênfase na abordagem Pikler, pedagogia específica para a faixa etária de zero a três anos; em propostas e práticas pedagógicas com bebês; nas relações étnico-raciais na Educação Infantil. Embora recentes e ainda restritas ao campo das optativas, a inserção dessas disciplinas sinaliza um movimento institucional que começa a tensionar a questão da marginalização da docência com bebês e crianças bem pequenas nos currículos de formação. Tal movimento dialoga com pesquisas da área que vêm denunciando a ausência sistemática dessa etapa da educação nos projetos formativos (Dantas, 2019; (Dantas, 2019; Rodrigues, 2018; Lizardo, 2017). Rodrigues, 2018;

Lizardo, 2017) e reivindicando sua presença como dimensão estruturante da formação docente na Educação Infantil.

No entanto, Maria dos Anjos, ao apontar a inclusão dessas disciplinas como um avanço relevante, entendendo que elas representam conquistas na luta por maior visibilidade da Educação Infantil no interior do curso, ressalta que tais componentes foram incorporados apenas como optativos, o que, em sua perspectiva, enfraquece o compromisso institucional com essas temáticas. No caso específico das relações étnico-raciais, lembra que se trata de um conteúdo assegurado por exigência legal — conforme previsto na Lei nº 10.639/2003 — e problematiza o fato de que sua oferta só tenha sido efetivada em 2024, mais de vinte anos após a promulgação da lei e ainda de forma optativa. Para a docente, a não obrigatoriedade desse componente e sua implementação tardia expressam uma lógica institucional que tende a marginalizar tanto a Educação Infantil quanto temas estruturantes da formação docente, como a formação antirracista, que deveriam estar integrados ao núcleo central do currículo e não relegados a condição de escolha eventual por parte dos estudantes.

Em síntese, as reflexões das docentes revelam um campo em movimento, no qual coexistem avanços e desafios políticos e estruturais. Se, por um lado, houve iniciativas importantes de valorização da Educação Infantil no currículo, por outro, permanece o desafio de consolidar uma formação que reconheça essa etapa não como um apêndice do curso de Pedagogia, mas como um campo legítimo de saber, ação e pesquisa. As professoras convergem na defesa de um currículo integrado, transversal e sensível as infâncias, mas também alertam para os limites institucionais e as disputas políticas que atravessam os processos de mudança curricular.

5.1.4 Conhecimentos, habilidades e valores necessários a formação inicial para a docência na Educação Infantil: o que revelam as docentes entrevistadas

As concepções das docentes entrevistadas sobre os conhecimentos, habilidades e valores necessários a formação inicial para a Educação Infantil revelam um entendimento compartilhado acerca da complexidade, especificidade e densidade desse campo, indo muito além de uma dimensão meramente técnica, de aplicação de métodos ou teórica. As três professoras convergem na defesa da centralidade das concepções de infância e de Educação Infantil como pilares fundantes da formação docente. Compreender as crianças como sujeitos de direitos, capazes, produtoras de saberes, culturas e interações é visto por elas como o ponto de partida indispensável para qualquer proposta formativa que se pretenda, ética e politicamente,

comprometida com a preparação de educadoras e educadores para atuar com bebês e crianças na Educação Infantil.

Essa centralidade atribuída a imagem de criança e Educação Infantil, reiterada nas entrevistas, dialoga com a perspectiva vista, refletida através de Malaguzzi, segundo a qual, declarar uma concepção de infância é um princípio ético indispensável para iniciar qualquer relação educativa, pois é essa imagem que irá sustentar tanto as propostas pedagógicas quanto as formas de se relacionar com as crianças (Hoyuelos, 2021).

Tal concepção, trazida pelas docentes entrevistadas, está ancorada nos marcos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017), e é apontada como fundante para a construção dos conhecimentos e valores necessários ao exercício docente nessa etapa. Para elas, compreender os bebês e as crianças da EI como alguém que se expressa, se comunica, que cria e que participa culturalmente da vida social é condição inegociável para quem deseja ser professor ou professora da Educação Infantil. Sob essa reflexão, expressa a professora Heloíse:

Se você tem uma concepção de criança muito diferente daquela que está nas diretrizes [sujeito histórico e de direitos, que participa, constrói conhecimento, cultura e identidade, desde o nascimento], você tem que dizer assim: ‘Bem, não vai dar para eu ser pedagogo’. Porque as diretrizes têm caráter mandatório (Heloíse).

Já Maria dos Anjos, ao afirmar a necessidade de construir, durante a formação, uma “crença inabalável de que todas as crianças têm capacidade de aprender, **todas elas**” (grifo nosso), amplia essa perspectiva ao enfatizar “todas elas”, explicitando, desse modo, o compromisso com uma formação que reconheça a pluralidade das infâncias e afirme práticas antirracistas no cotidiano formativo — dimensão reiterada ao longo de sua entrevista. Sob esses pontos de vistas, as docentes destacam a importância de que os conteúdos formativos — responsáveis pela elaboração articulada de conhecimentos, habilidades e valores — dialoguem com a imagem de criança cheia de possibilidades e potente (Hoyuelos, 2021), incluindo temas como a história da Educação Infantil, legislação brasileira acerca da Educação Infantil, as Pedagogias da Infância, os registros e a documentação pedagógica, a relação com as famílias e a ludicidade.

Ainda que nem sempre tenham discriminado com precisão os conceitos de conhecimentos, habilidades e valores — com exceção de uma delas, cuja abordagem foi mais pragmática e sistematizada, as falas das docentes revelam elementos importantes para compreender como esses três eixos se entrelaçam na formação de professoras e professores da

Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED/UFC. O que se apresenta a seguir é uma sistematização desses elementos, organizada a partir dos conteúdos identificados nas entrevistas.

No campo dos conhecimentos, as docentes destacam conteúdos que devem compor a formação inicial de educadoras e educadores, como a história da Educação Infantil, as Pedagogias da Infância, o desenvolvimento infantil, os fundamentos da Filosofia, Sociologia e Psicologia, e a legislação vigente acerca da Educação Infantil. Também são valorizados conhecimentos voltados ao cotidiano institucional, como planejamento, documentação pedagógica, literatura infantil, pedagogia antirracista, brincadeiras e interações. Uma das docentes ressalta ainda a importância de o/a pedagogo/a dominar conteúdos das áreas clássicas, como Língua Portuguesa e Matemática, argumentando que o educador será referência para as crianças e suas famílias:

As vezes os alunos dizem assim: ‘Professora, eu não sei por que a senhora corrige nossas provas e destaca as palavras que a gente não escreveu certo. A gente não vai trabalhar com língua portuguesa na Educação Infantil’. Aí eu falo: você não vai trabalhar com língua portuguesa, mas você vai ser uma figura de referência para as crianças, e também vai precisar escrever para os pais. Você vai ser também o escriba das crianças. Então, não dá para não saber (Professora Maria dos Anjos).

Outra docente ressalta o papel dos fundamentos teóricos na construção de uma visão de mundo, sociedade e educação, defendendo a importância dos fundamentos da sociologia e da filosofia, assim como em psicologia do desenvolvimento e nas pedagogias da infância. Já uma terceira docente amplia esse escopo ao incluir a compreensão curricular e a valorização do conhecimento produzido pelos movimentos sociais, especialmente no processo histórico de afirmação da Educação Infantil como campo educativo.

No campo das habilidades — entendidas como capacidades de mobilizar conhecimentos e atitudes para agir com intencionalidade educativa e competência em situações concretas —, as contribuições aparecem de forma mais difusa nas entrevistas. Apenas uma das docentes descreve, com maior precisão, aspectos da prática docente que podem ser compreendidos como habilidades necessárias a atuação na Educação Infantil. Em sua fala, ela afirma que o/a professor/a da EI “tem de saber observar, registrar, avaliar, organizar os espaços, os ambientes”, apontando para a importância das ações que estruturam o cotidiano educativo. Em outro momento, destaca a atenção aos cuidados diários com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: “cuidar [do bebê e da criança] na hora que ela está se alimentando, na hora que ela vai descansar, brincar junto com as crianças”. A mesma docente ainda ressalta a relevância do repertório cultural na prática profissional, pontuando que “esse professor também

precisa [...] ter um repertório musical para poder ampliar o repertório que a criança traz de casa, saber muito de literatura infantil, [...] saber tocar algum instrumento musical para ensinar as crianças”.

As duas outras docentes entrevistadas, embora reconheçam a complexidade do trabalho na Educação Infantil, não tematizaram com a mesma precisão os aspectos do “como fazer” na prática docente, ou seja, aqueles mais diretamente vinculados ao exercício cotidiano da profissão. Essas docentes concentram suas análises prioritariamente nos campos conceituais e valorativos da formação.

Quanto aos valores, as falas das três professoras convergem na defesa de um compromisso ético-político com a dignidade da criança — compreendida como sujeito de direitos, de saberes e de culturas, que deve ser acolhida com respeito e escuta. A crença de que “todas as crianças têm capacidade de aprender” é apresentada não apenas como um princípio pedagógico, mas também político — exigindo do/a educador/a a superação de preconceitos e a afirmação de posturas antirracistas e anticapacitistas. Como sintetiza a professora Maria dos Anjos: “Tem que também se despir dos seus preconceitos, sobretudo com relação as crianças pobres [...] Tem de ser uma pessoa disciplinada [...] e tem de ser antirracista”. As professoras também reforçam que valores como sensibilidade, escuta, compromisso com a profissão e com a equidade devem orientar a prática docente. Como exemplifica uma delas: “Tem que ter compromisso com a profissão. Tem que chegar no horário. [...] Tem que gostar de criança, tem que ter paciência, tem que querer aprender com elas. E tem que se preparar”.

No que se refere as metodologias de ensino adotadas nas disciplinas voltadas a Educação Infantil, as docentes entrevistadas demonstram diferentes estilos, mas partem de um reconhecimento comum: a necessidade de superar práticas transmissivas, promovendo experiências de aprendizagem mais integradas e significativas à docência na EI. As três docentes destacam os limites impostos pela organização curricular, que dificultam a ampliação dos espaços destinados ao aprofundamento teórico-prático durante a formação inicial. Ainda assim, propõem caminhos metodológicos que buscam dialogar com a especificidade da docência na Educação Infantil.

Duas docentes demonstram maior investimento em estratégias que valorizam a participação ativa das estudantes, articulando teoria e experiências que mobilizam aspectos sensíveis da formação, como a memória, a escuta, a corporalidade e a imaginação. Nesse sentido, uma delas faz ênfase no uso de atividades como análise de episódios, exercícios autobiográficos e rememoração de experiências infantis das estudantes como práticas capazes de provocar deslocamentos no modo como se comprehende o trabalho com bebês e crianças da

Educação Infantil. Além disso, aponta a necessidade de fortalecer a prática acadêmica com bases de dados e ferramentas de pesquisa, identificando esse aspecto como uma lacuna importante na formação atual. Segundo ela, é essencial ampliar o repertório de leitura e de produção acadêmica das estudantes, desenvolvendo o exercício crítico e a familiaridade com as discussões contemporâneas do campo.

Outra docente, ainda na mesma perspectiva de conjugar teoria e sensibilidade, afirma que “só saber não adianta, é importante saber, mas você sentir também”, revelando que a experiência estética e sensível é parte indissociável da formação. Para esta professora, não basta conhecer, por exemplo, a importância de valorizar a cultura afrodescendente se o estudante não participa de manifestações culturais que concretizem esse saber — como rodas de ciranda, oficinas de maracatu ou vivências com a capoeira. Em sua prática, propõe que as estudantes participem de atividades que mobilizem seus sentidos, seu corpo e suas histórias, compreendendo que “a gente aprende com tudo, com todos os sentidos”.

Já uma terceira docente trouxe uma abordagem combinando momentos de ativação de conhecimentos prévios, exposição teórica, leitura orientada de textos, uso de slides e avaliações escritas. Sua proposta metodológica visa fortalecer a apropriação conceitual e o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência. Para ela, é fundamental que as futuras professoras e professores sejam capazes de produzir textos com organização argumentativa e precisão conceitual. A escrita, portanto, não é compreendida apenas como instrumento avaliativo, mas como uma prática formativa vinculada a profissionalidade docente — especialmente em uma etapa que exige registro, documentação, planejamento e comunicação constante com as famílias e com a equipe pedagógica.

Desse modo, as três docentes atribuem especial importância ao papel da escrita na formação para a Educação Infantil. As avaliações escritas — como provas, relatórios e atividades de sistematização — são vistas como práticas pedagógicas que desenvolvem habilidades centrais para o exercício profissional, como a organização do pensamento, a argumentação e a comunicação pedagógica. Como resume uma das professoras: “Professor escreve” — evidenciando que planejar, documentar experiências e dialogar com as famílias são tarefas que exigem domínio da linguagem escrita.

Com base no que foi mobilizado pelas docentes, observa-se que os conhecimentos, habilidades e valores, assim como as estratégias pedagógicas usadas pelas docentes entrevistadas, não são técnicas didáticas isoladas, mas integram um projeto formativo que parece comprometido com a constituição de uma postura docente sensível a complexidade da formação para a docência na Educação Infantil.

5.1.5 As contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Práticas Educativas

As docentes entrevistadas convergem na compreensão de que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil ocupa um lugar central na formação inicial de professoras e professores, funcionando como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, de experimentação pedagógica e de construção identitária docente. Trazem uma descrição de como organizam e vivenciam esse componente curricular, defendendo-o como uma oportunidade singular de construção de conhecimentos, habilidades e valores que, muitas vezes, escapam as possibilidades formativas do espaço universitário. Como expressa uma das docentes:

Eu acho que ele [o Estágio Supervisionado na Educação Infantil] contribui muito porque é uma oportunidade que os estudantes têm de viver a Educação Infantil, de ver minúcias, de aprender a lidar com isso. É uma construção de um conhecimento que não vai ser possível na universidade. Mesmo se a gente levasse a criança de Educação Infantil para a sala, eles não estariam dentro de uma instituição de Educação Infantil. A interação seria interessante, formativa, mas não é uma experiência real de Educação Infantil. Então, estar lá [em uma instituição de Educação Infantil], observar as crianças, observar a prática das professoras, e depois ter a possibilidade de discutir, é uma oportunidade que eles têm de estabelecer essa relação entre teoria e prática, de problematizar o que vivenciam e também de aprender a refletir sobre sua prática (Maria dos Anjos).

As docentes destacam que o estágio supervisionado se configura como um momento privilegiado para que estudantes estabeleçam vínculos com as instituições, desenvolvam uma escuta sensível e compreendam as múltiplas dimensões do cotidiano da Educação Infantil. Duas delas, relatam que muitos estudantes chegam a essa etapa com pouco ou nenhum contato prévio com a EI — o que retoma a discussão sobre a baixa presença dessa etapa nas demais disciplinas do currículo —, mas vivenciam, ao longo do estágio, um processo formativo transformador, que redefine suas escolhas profissionais e os conecta profundamente ao campo. Nesse sentido, uma das professoras relata que é comum ouvir estudantes afirmarem: “professora, eu decidi que eu vou atuar com a Educação Infantil”, algo que ela considera “uma festa”, evidenciando o impacto subjetivo e provocador dessa experiência.

Outra docente aponta que, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, estudantes não apenas observam as práticas, mas também são estimulados a pensar criticamente sobre o que veem, questionando o que faz sentido, o que poderia ser diferente e como poderiam atuar para transformar a realidade. Para ela, essa experiência é fundamental mesmo para aqueles que, no futuro, talvez não pretendam atuar especificamente na Educação Infantil, pois contribui para uma formação ampla e reflexiva sobre o papel do pedagogo e da pedagoga. Ela destaca,

no entanto, que, apesar de o estágio representar um “espaço privilegiado de aprendizagem”, ainda é atravessado por inúmeros desafios logísticos e administrativos, como descreve:

Olha, estágio é, de longe, o componente curricular que dá mais trabalho. Dá trabalho porque tem muita burocracia. Todo semestre tem que preencher papelada, abrir processo na SME [Secretaria Municipal de Educação]. Antes eu tinha que ir lá, agora pelo menos é online. São muitos estudantes e os termos de compromisso vão e voltam... dá trabalho.

Tem ainda a delicadeza da relação com a coordenadora nos CEIs. Às vezes há embates — e eu acho isso péssimo. Alguns CEIs fazem um trabalho interessante, a coordenadora quer [receber estagiários], mas a SME não libera. Já me aconteceu isso duas vezes.

Resumindo: estágio dá um *trabalheiro* e é desgastante. Por outro lado, é revigorante ver as aprendizagens dos estudantes. Tem os próprios processos, como diz a Luciana Ostetto, de tornar-se professor — essa experiência de devir docente. Ela fala da consciência de que, ao chegar num espaço como esse — tão único — você precisa interagir com crianças, ou seja, sujeitos de outra geração, conviver com profissionais de diferentes áreas, focos e funções, e ainda lidar com as famílias. É uma ebulação de desafios.

Eu acho que a experiência de acompanhar e orientar estudantes no estágio é onde eu mais aprendo também. É onde eu mais penso provas, mais me desafio, mais planejo com eles. Na hora de avaliar também: eu vou lá, observo como eles fazem e fico pensando: como eu faria? Ou me surpreendo com coisas que eu achava que não funcionariam com as crianças e que, na prática, funcionaram (Heloíse).

A fala da docente revela o estágio como um campo tensionado, e, ao mesmo tempo, formativo. De um lado, evidencia-se o peso da burocracia e das dificuldades de articulação com a gestão municipal. De outro, ressalta-se sua potência como espaço de aprendizagem, tanto para estudantes quanto para a própria professora formadora, que reconhece ali um terreno fértil para reflexões, deslocamentos e reinvenções da prática.

Nessa mesma reflexão, um dos desafios que ela destaca é a necessidade de organizar os estágios de forma prática e acessível, garantindo que estudantes consigam frequentar os Centros de Educação Infantil (CEIs) em localizações próximas — ainda que o ideal, para ela, fosse desenvolver o estágio em um espaço planejado especificamente para isso: “um prédio construído para ter qualidade na estrutura, com um conjunto de professores fazendo um trabalho legal” —, o que, segundo a docente, não só qualificaria a experiência pedagógica, mas também facilitaria as articulações burocráticas e operacionais. Outro ponto sensível que menciona diz respeito ao elevado número de estudantes por turma: “São dois problemas: um é a localização [do local de realização do estágio], e o outro são nossas turmas, que têm 20 estudantes, trabalhando em dupla. Eu preciso de 10 agrupamentos para poder ter todos no [mesmo] CEI”. Como isso não é possível, a docente precisa distribuir os estudantes entre mais de um CEI, o que implica maior esforço logístico e uma intensa mediação junto as unidades escolares.

Essa dimensão organizacional complexa é destacada pelas três docentes, que observam que o estágio supervisionado exige um esforço imenso da professora responsável, ao ter de manter o diálogo constante com coordenadoras e professoras das instituições parceiras, garantir a qualidade das experiências, lidar com os desafios institucionais e, ao mesmo tempo, assegurar que estudantes estejam inseridos em práticas significativas.

Além dessas dimensões, uma percepção comum entre as docentes refere-se a curta duração do estágio supervisionado. Embora todas reconheçam sua relevância para a articulação entre teoria e prática, também problematizam o fato de que o tempo disponível não permite aprofundar suficientemente as reflexões e experiências. Como problematiza uma das docentes entrevistadas, relatando que estudantes chegam ao estágio carregando muitas expectativas e, muitas vezes, uma confiança excessiva em seus conhecimentos: “Eles vêm com muita ansiedade para o estágio, mas vêm pensando que sabem muito, acreditando que sabem muito. E, nas primeiras idas, eles só conseguem ver fragilidades no trabalho da professora”. Segundo a docente, é apenas quando começam a se envolver mais diretamente, desenvolvendo atividades com as crianças, que os estudantes percebem as limitações de uma visão simplista: “Eles falam assim: ‘Professora, a gente aprende na faculdade de um jeito, mas na prática é diferente, não dá para aplicar, né?’”. É nesse momento que ocorre uma virada importante, quando os estudantes começam a entender que a prática pedagógica não é mera aplicação mecânica de um conhecimento teórico, mas uma construção viva e situada. No entanto, quando esse processo de compreensão se consolida, já é o fim do estágio. Como sintetiza a docente, com certa frustração: “Quando eles começam a entender a relação entre teoria e prática, acabou o estágio”.

As falas das professoras revelam um consenso sobre a centralidade do estágio supervisionado na formação inicial, mas também evidenciam limites estruturais e institucionais que comprometem a potência formativa dessa experiência. Na perspectiva das docentes, enfrentar esses entraves demanda mais do que alterações curriculares — requer o fortalecimento de políticas institucionais e públicas que garantam condições materiais, temporais e pedagógicas adequadas para a realização de estágios que sejam, de fato, experiências significativas de inserção na realidade educativa. Tais condições são indispensáveis à preparação de profissionais sensíveis à diversidade das infâncias e capazes de construir práticas que resistam às lógicas de homogeneização e normalização, as quais tendem a silenciar as desigualdades marcadas por classe social, gênero, etnia e local de nascimento (Sarmento, 2004). Como alerta uma das docentes:

Mas, para isso, precisamos de políticas mais amplas: bolsas ou auxílios. Muitos estudantes deixam estágios não obrigatórios [como atividades remuneradas em creches ou pré-escolas privadas] para fazer o estágio supervisionado, mas enfrentam dificuldades. Não têm sequer auxílio para deslocamento. Passam a tarde toda no estágio sem um lanche. As condições são muito cruéis.

Eu tento dar leveza: quebrar a tensão, trazer ludicidade, estética... mas as condições são duras. [...] E o mais grave: muitos precisam parar o sustento para estagiari, sobretudo [estudantes] do [curso] noturno (professora Valentina).

É justamente nesse cenário que as docentes estruturam os percursos formativos do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Organizam esse componente curricular a partir de uma sequência comum, composta por três momentos: uma fase inicial de observação — muitas vezes denominada por elas como observação participativa, que marca o início da inserção no cotidiano institucional —, seguida por uma etapa de participação, em que os estagiários passam a atuar mais diretamente nas práticas educativas da instituição, e finalizada com a intervenção planejada e executada pelos próprios estudantes, geralmente em articulação com as professoras das turmas de referência. Essa sequência, reiterada nas falas das três docentes, busca construir um processo de aproximação gradual que favoreça a compreensão reflexiva da realidade educativa na EI, bem como o desenvolvimento da autonomia e da intencionalidade pedagógica por parte dos licenciandos. Como expressa uma das docentes:

A gente ainda tem aquele modo tradicional de organizar o estágio em três etapas. Eu chamo a primeira etapa de observação participativa, porque antes [...] era só observação, eles não participavam de nenhuma atividade. [...] Essa observação passou a ter o objetivo deles estabelecerem vínculo com as crianças, com as famílias, com a professora, com os profissionais da escola, mas também já participando das atividades. [...] Quando chega na participação, eles já têm um vínculo maior, então eles podem desenvolver algumas atividades com mais autonomia. [...] E quando chegava na intervenção [...] planejavam uma atividade, conversavam com a professora, mostravam para ela, mostravam para mim. E quando iam desenvolver essa atividade com as crianças [...] a gente ia para um lugar reservado e ficava lá se questionando, pensando sobre o que foi feito (professora Maria dos Anjos).

Ainda que compartilhem essa estrutura para organizar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, cada docente entrevistada imprime marcas próprias na condução desse componente curricular. Uma delas, por exemplo, valoriza os momentos de leitura e análise teórica prévias, como condição para que o estudante compreenda o que observa, atribua sentido as práticas e reflita sobre possíveis alternativas. Outra propõe um percurso formativo em que a construção das pautas de observação é feita de modo mais colaborativo e antecedida por exercícios destinados a refinar a percepção dos estudantes para os detalhes do cotidiano: a docente provoca a turma com perguntas como “quantas árvores há no estacionamento da faculdade?”, para, em seguida, convidá-los a caminhar pelo espaço com câmeras, registrando elementos antes ignorados. Essa prática, fundamentada teoricamente, segundo a docente, em

autoras como Madalena Freire e Luciana Ostetto e no texto do jornalista Otto Lara Resende, busca sensibilizar os estudantes para enxergar aquilo que, muitas vezes, lhes passa despercebido — o que está diante dos olhos, mas não é visto. Já outra docente confere centralidade a construção de vínculos entre os estagiários e os diferentes sujeitos da instituição, apostando na mediação afetiva e na escuta sensível como elementos fundamentais para que a experiência formativa produza deslocamentos e aprendizagens significativas.

Todas, ainda que em formatos distintos — como portfólio, relato de observação ou devolutivas orientadas —, incluem momentos de sistematização da experiência vivida, concebendo a escrita como ferramenta de análise, ressignificação e elaboração dos percursos formativos. Além disso, uma delas enfatiza os momentos de análise pós-intervenção, nos quais os estudantes são conduzidos a pensar sobre o que pretendiam ensinar, o que de fato foi vivido e aprendido, e quais aspectos dificultaram ou favoreceram a experiência.

Essas nuances revelam que, embora operem sob diretrizes semelhantes, as docentes entrevistadas mobilizam distintas compreensões éticas, estéticas e políticas sobre o que significa formar professores e professoras para a Educação Infantil. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil, assim, se constitui não apenas como espaço de formação dos estudantes, mas também como campo em que se expressam as trajetórias, convicções e concepções formativas das próprias docentes — elementos que incidem diretamente sobre a natureza das experiências vividas por quem está em processo de tornar-se professor ou professora.

5.1.6 Reflexões sobre fragilidades e potencialidades do curso de Pedagogia da Faced/UFC: o que apontam as docentes entrevistadas

As docentes entrevistadas reforçam que os desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia da Faced/UFC na formação inicial para a Educação Infantil extrapolam as dimensões curriculares e metodológicas, articulando-se a aspectos estruturais, políticos e simbólicos. Suas análises revelam que, embora haja avanços, persistem obstáculos relevantes a consolidação de uma formação sólida para a docência na EI.

Entre as principais dificuldades destacadas estão a ausência de políticas institucionais efetivas de permanência estudantil; a dificuldade de promover experiências formativas teórico-práticas contínuas e qualitativas, especialmente nos estágios; e o lugar ainda marginalizado ocupado pela Educação Infantil no currículo e na cultura institucional do curso. Ao lado disso, emergem reflexões sobre as desigualdades educacionais e econômicas que

marcam a trajetória dos sujeitos em formação, bem como sobre as tensões entre áreas e departamentos que atravessam a organização curricular.

As docentes, Valentina e Heloíse, dão continuidade a reflexão sobre a insuficiência de políticas institucionais de permanência estudantil já mencionadas por elas e relatam que isso compromete diretamente a qualidade da formação. Elas apontam que muitos e muitas estudantes, sobretudo do curso noturno, enfrentam verdadeiras batalhas para conciliar estudo e trabalho. Uma delas, em sua fala, reconhece que a universidade possui uma política de auxílios, mas enfatiza que os critérios adotados não dão conta da complexidade da realidade estudantil: “Às vezes a pessoa não é exatamente de vulnerabilidade social, mas ela está enfrentando, assim, uma verdadeira batalha para se formar”. Nesse sentido, defende que democratizar o acesso as experiências formativas devem ser entendidas como um imperativo político e pedagógico do curso.

Dentro dessa mesma perspectiva, a segunda docente traz outros pontos para a reflexão. Em sua análise, o maior entrave que o curso de Pedagogia da FACED/UFC enfrenta na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil não reside apenas nas estruturas curriculares ou nas especificidades do trabalho com crianças dessa etapa, mas nas trajetórias marcadas por desigualdades educacionais e econômicas que atravessam os próprios sujeitos em formação. Segundo a docente, é frequente que estudantes que ingressam na Pedagogia tenham vivenciado experiências escolares precárias e dolorosas, marcadas por dificuldades de leitura, escrita e insegurança diante de avaliações. Esse histórico impacta diretamente o processo formativo, exigindo da universidade estratégias de acolhimento e mediação diante desses contextos.

A docente também aponta que muitos estudantes iniciam sua atuação profissional logo nos primeiros semestres da graduação, especialmente em instituições de Educação Infantil. No entanto, ela problematiza que, mesmo os profissionais em funções auxiliares, exercem atividades que implicam diretamente no cotidiano do educar e cuidar de bebês e crianças de até cinco anos. “Eles começam a trabalhar muito cedo. Lá na FACED, você vai conversar [com estudantes que estão cursando o] no segundo semestre e está quase todo mundo trabalhando”, observa. E completa, destacando a centralidade desse papel: “Como assistente, sim, mas assistente cuida, educa”. Ao explicitar essa função, sublinha que atuar como assistente não exime de responsabilidade educativa.

Em seguida, ela problematiza: “O que está fazendo na Educação Infantil essa pessoa que ainda não pensou nem o que é uma criança?”, chamando atenção para os riscos de uma inserção precoce e desarticulada com o processo formativo, o que compromete não apenas a

aprendizagem do estudante, mas também a qualidade da educação oferecida a bebês e crianças. Com base nessas reflexões, é possível inferir que a professora considera que a presença de profissionais ainda não formados, mesmo que em funções de apoio, impacta diretamente as experiências infantis, tornando necessária a reflexão sobre a responsabilidade ética desse tipo de atuação, de estudantes em formação no campo da Educação Infantil.

As duas docentes complementam essa análise ao destacar que a formação inicial não pode ser pensada de forma dissociada das condições materiais de existência desses sujeitos em formação. Chamam atenção para o fato de que muitos estudantes precisam priorizar atividades remuneradas em detrimento de experiências formativas como a monitoria, devido a baixa oferta de bolsas ou ao valor insuficiente dessas iniciativas. Assim, defendem que enfrentar os desafios da formação exige políticas institucionais mais equitativas e comprometidas com a democratização do acesso e da permanência qualificada.

Já a terceira docente articula diferentes dimensões dos desafios enfrentados. Ela retoma sua crítica ao caráter generalista do curso, apontando que a tentativa de abarcar múltiplas etapas e áreas compromete a possibilidade de aprofundamento formativo:

Eu já havia mencionado o caráter generalista do curso e a necessidade de uma formação mais sólida também para os formadores. Agora, acrescento um outro aspecto: a disputa entre áreas. O currículo é um espaço de disputa, e nem sempre conseguimos avançar muito nele. Isso cria barreiras importantes para o nosso trabalho (Maria dos Anjos).

Sob essa perspectiva, a docente oferece uma reflexão sobre os desafios estruturais e simbólicos que atravessam a formação inicial de docentes para a Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC. Para a professora, o currículo é, antes de tudo, um campo de disputa — entre áreas, concepções e interesses institucionais —, e a Educação Infantil nem sempre encontra respaldo nesse cenário.

Nesse sentido, a professora problematiza a baixa valorização atribuída a etapa da Educação Infantil. Para ela, seria muito positivo para a formação dos estudantes que todas as professoras da área tivessem maior alinhamento sobre o papel do curso e sobre como deveria acontecer essa formação.

Além das disputas conceituais apontadas, a professora reflete sobre as disputas institucionais e traz episódios que, em sua leitura, evidenciam uma percepção ainda presente de que a Educação Infantil ocupa um lugar secundário na estrutura acadêmica. Ela relembra situações vividas ao longo de sua trajetória que ilustram como, em certos momentos, essa etapa foi tratada como de fácil condução, o que reforça o estigma de que atuar com a primeira infância

exige menos formação, menos rigor e menor atenção institucional. Tal percepção, segundo a professora, impacta diretamente a valorização da área no interior da universidade e dificulta avanços mais estruturais no currículo e na formação inicial de professoras e professores para esse campo.

Esse desprestígio, conforme observa, não se restringe ao âmbito da FACED/UFC. Em sua trajetória por outras instituições de ensino superior, identifica um padrão comum de desconhecimento e preconceito em relação a área:

O desconhecimento sobre a Educação Infantil é muito grande — e vem acompanhado de preconceito. Há colegas que acham que ser professor dessa etapa é “ser menos professor”, quando deveria ser justamente o contrário. É na infância que tudo começa, e começar bem faz toda a diferença. Mas o que vemos são colegas que discriminam ou que conceituam sem conhecer, com base em visões distorcidas. Então, o preconceito e a ignorância caminham juntos nesse processo (Maria dos Anjos).

Essa sobreposição de invisibilidade, subvalorização e falta de compromisso político-pedagógico com a formação de professoras e professores para a Educação Infantil figura, em sua análise, como um importante desafio a ser enfrentado pelas instituições formadoras.

Para além do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as professoras destacam, com ênfase a extensão e a pesquisa como tendo papel importante na formação inicial de professoras e professores dessa etapa. A formação estética é ressaltada por uma das docentes como um eixo igualmente fundamental. Com base nessas reflexões, as docentes entrevistadas defendem que essas experiências são importantes para ampliar os repertórios teórico-práticos, possibilitar vivências coletivas e aproximar estudantes das realidades sociais e culturais com as quais irão trabalhar. Contudo, também trazem uma reflexão crítica relevante sobre esse aspecto. Embora considerem essas dimensões indispensáveis, chamam atenção para as dificuldades concretas que muitos estudantes enfrentam para acessar tais oportunidades — especialmente no curso noturno. Como expressa a docente Valentina:

A extensão — ela não pode faltar no percurso de um estudante. Mas a nossa extensão ainda não abarca um quantitativo maior de estudantes porque não tem bolsa para todo mundo [...] Como é que um aluno do [curso] noturno vai participar de extensão? Ele passa o dia todo trabalhando. Não tem essa condição. É uma bolsa de 700 reais. Ela não dá conta para um pai de família, por exemplo — e a maioria são pais e mães de família. [...] A instituição ainda é muito excludente. Eu não falo só da UFC — a universidade (Valentina).

A partir dessa perspectiva, é possível inferir que a sobrecarga de trabalho, as responsabilidades familiares — sobretudo em um curso majoritariamente feminino — e a

escassez de recursos financeiros limitam significativamente o acesso de muitos e muitas estudantes, especialmente do curso noturno, as atividades de pesquisa e extensão. Tais barreiras acabam por restringir a participação em experiências formativas significativas, criando uma lacuna importante na construção de saberes docentes.

Outro ponto levantado pela professora Maria dos Anjos, refere-se a promoção de debates e reflexões institucionais dentro da universidade sobre os desafios e urgências da Educação Infantil. Ela relembra, como exemplo marcante, um episódio ocorrido no município de Fortaleza, quando uma situação trágica em uma instituição de Educação Infantil expôs graves problemas estruturais e de segurança. Para a docente, foi grave que a universidade não tenha parado coletivamente para discutir o acontecimento, refletindo sobre sua responsabilidade institucional e social na produção de debates críticos sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil. Em sua perspectiva, questões como essa não deveriam permanecer restritas a conversas informais ou a trocas localizadas entre professoras/es e estudantes em sala de aula. Ao contrário, deveriam ser institucionalizadas como espaços acadêmicos formais de discussão coletiva, envolvendo toda a faculdade e seus diversos setores.

A docente observa que, muitas vezes, mesmo quando professoras realizam pesquisas, pós-doutorados e desenvolvem projetos relevantes sobre Educação Infantil, os conhecimentos produzidos acabam circulando apenas em espaços limitados — restritos as disciplinas ministradas por essas docentes —, sem se converterem em debates institucionais mais amplos. Para ela, ampliar esses espaços de debate e visibilidade é essencial não apenas para fortalecer a qualidade formativa do curso, mas também para garantir que as questões dessa etapa educacional sejam tratadas com a seriedade e o compromisso que merecem dentro do espaço universitário.

Nesse panorama, os depoimentos das professoras não apenas diagnosticam os limites atuais da formação, mas também convocam a universidade a repensar seus compromissos ético-políticos com a construção de um projeto formativo mais justo, democrático e efetivamente comprometido com as infâncias.

5.1.7 Proposições para o fortalecimento da formação voltada para a docência em creches e pré-escolas

Ao serem convidadas a avaliar a formação oferecida pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC, as docentes entrevistadas mobilizaram distintas experiências e compreensões

sobre o cotidiano formativo, compartilhando análises críticas, sugestões e proposições que, embora situadas em ênfases específicas, convergem em aspectos centrais.

As três docentes apontam que o curso, apesar de apresentar iniciativas e dimensões reconhecidas como positivas — como o acolhimento, a escuta e a valorização das experiências dos estudantes —, ainda carece de uma formação mais orgânica e comprometida com os princípios políticos, éticos e estéticos da docência. Nessa perspectiva, formar de maneira ética, sensível e crítica implica promover vivências que articulem teoria e prática, acolhimento e exigência, compromisso com os direitos das crianças e escuta ativa das múltiplas infâncias, em oposição a práticas formativas marcadas pelo tecnicismo, pela fragmentação e pelo distanciamento das realidades educacionais.

É possível identificar críticas entre as três docentes em relação a desconexão entre a formação inicial e as exigências concretas da prática. Para duas delas, essa distância se revela na dificuldade que estudantes recém-formados encontram ao ingressar no exercício profissional, manifestando, em alguns casos, desejo de desistência diante da intensidade dos desafios cotidianos. Como expressa uma das docentes, ao narrar a criação do grupo de acolhimento DOCA — Docência no Começo da Atuação —, idealizado a partir da entrada de um grande número de egressos da FACED/UFC na rede pública municipal:

Em 2022, quando a gente teve aquele concurso em que passaram quase 60 estudantes nossos, formou o DOCA porque muitos começaram a querer desistir. Alguns estavam tensos, desesperados [...] Eles só não desistiram porque começaram a falar com a gente, e foi feito um movimento de acolhimento. [...] O trabalho é todo voltado para situações de ensino, episódios, conflitos. Para os primeiros anos de atuação [pós conclusão do curso de Pedagogia]. Então, veja bem, o fato de quererem desistir é um dos indícios de que a gente não dialoga com a realidade (Valentina).

Uma das docentes problematiza o modo como a cultura institucional pode contribuir para a reprodução de práticas pouco comprometidas com os princípios éticos que deveriam orientar a docência na Educação Infantil. Em sua avaliação, as experiências vividas ao longo da graduação acabam sendo internalizadas pelos estudantes como comportamentos aceitáveis. Como aponta: “há uma cultura instalada, e o estudante acaba se moldando a ela”. E completa: “infelizmente, [a formação] ainda é marcada por práticas pouco comprometidas com os princípios éticos e profissionais que defendemos como fundamentais para a atuação na Educação Infantil”. Sua reflexão indica que não são apenas os conteúdos formais que formam: os modos de estar na instituição, as relações estabelecidas e os sentidos atribuídos ao trabalho docente também comunicam valores e contribuem — positiva ou negativamente — para a constituição profissional de futuras professoras e professores da infância.

Duas docentes chamam atenção para o esvaziamento da dimensão estética e sensível da formação. A ausência de vivências significativas, que estimulem a contemplação, a criação e o envolvimento com a cultura, a arte e a literatura, é percebida como um empobrecimento do percurso formativo. Uma delas enfatiza que “não são só as crianças na Educação Infantil que têm direito a experiência significativa”, e que os próprios professores universitários, ao não cultivarem essas experiências em seu cotidiano, também contribuem para um ambiente formativo pautado pela produtividade, pelo tecnicismo e pelo distanciamento ético.

As três docentes reconhecem, cada uma a seu modo, que a formação ainda é atravessada por lacunas significativas. Entre os principais entraves apontados estão: as condições objetivas de permanência estudantil; a escassez de políticas de fomento e infraestrutura; a fragilidade na articulação entre teoria e prática; a ausência de articulação entre os departamentos da Faculdade; e um currículo excessivamente teórico, com pouca inserção nas realidades vividas por crianças e professoras da Educação Infantil. Como destaca uma delas:

Penso que o grande entrave na formação ainda é esse: as condições objetivas dos estudantes (e nossas), a falta de fomento, o não-diálogo nosso em termos metodológicos, teóricos e até mesmo comunicacionais [...] E penso que é um currículo ainda muito teorizado, muito *abstracionado*. Essas são as três coisas que eu queria dar ênfase: 1. As condições objetivas; 2. A falta de diálogo; 3. Um currículo muito abstrato (professora Valentina).

Há também convergência na defesa de mudanças que tornem a formação mais articulada com os cotidianos das instituições educativas. As professoras Valentina e Heloíse defendem a ampliação do tempo de aproximação com a Educação Infantil para além do estágio supervisionado, desde que garantidas condições efetivas para isso — como transporte, bolsas, espaços adequados e suporte institucional.

Quanto as proposições para o fortalecimento da formação, também emergem caminhos distintos, mas que se complementam. Uma das docentes propõe a criação de uma creche-escola universitária, vinculada a FACED/UFC, que possa integrar ensino, pesquisa, estágio e extensão em diálogo permanente com a formação inicial. Outra defende a criação de espaços formativos que reflitam os valores estéticos e pedagógicos da Educação Infantil — como bibliotecas, redários, salas de leitura e ambientes acolhedores — que “simbolizem as delicadezas da pedagogia”. A terceira retoma a proposta de reorganização curricular mais profunda, que permita que os estudantes se especializem, ainda durante o curso, na etapa em que desejam atuar, com tempo suficiente para apropriação dos conhecimentos e práticas pertinentes à docência com a infância. Sua proposta busca ampliar o tempo e a profundidade da formação específica, de modo que seja possível desconstruir visões cristalizadas sobre infância

e docência e consolidar práticas pedagógicas mais comprometidas com os direitos dos bebês e crianças de até cinco anos.

Em síntese, as contribuições das docentes evidenciam que fortalecer a formação para a docência na Educação Infantil exige mais do que revisar o Projeto Pedagógico do Curso, ajustar conteúdos ou adicionar disciplinas. Trata-se de romper com lógicas produtivistas, generalistas e fragmentadas, que ainda sustentam parte da estrutura curricular e institucional. Requer, ao mesmo tempo, a construção de condições objetivas de permanência estudantil e a instituição de práticas formativas que convoquem os sujeitos — docentes e discentes — a reflexão crítica acerca da própria formação e de seu sentido social.

5.2 As percepções das egressas da área de Educação Infantil sobre a formação inicial

Nesta seção, está presente as análises construídas a partir das entrevistas realizadas com sete egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), com foco em suas experiências formativas e percepções sobre a relação entre essa formação e a sua prática pedagógica. Foram consideradas egressas dos cursos diurno (Dávyla, Leandra, Ana Beatriz e Giovana) e noturno (Kaliane, Ângela e Aylla), cujas trajetórias profissionais convergem para a atuação com crianças de zero a cinco anos em contextos diversos da rede pública e escolas privadas.

A análise das entrevistas foi organizada em blocos temáticos que se configuram como categorias analíticas construídas a partir dos objetivos da pesquisa, dialogando com a fundamentação teórica que sustenta este estudo. Tais categorias permitem expressar os sentidos atribuídos pelas egressas as experiências vividas ao longo do curso e no exercício da docência, com especial atenção as especificidades da Educação Infantil.

5.2.1 As egressas do curso de Pedagogia da FACED/UFC: curso diurno e noturno

A escuta das egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), dos turnos diurno e noturno, todas com experiências na docência da Educação Infantil, permitiu apreender trajetórias formativas diversas. Antes de adentrar nas análises organizadas por categorias temáticas, assim como foi feito com o grupo de docentes entrevistadas, faz-se necessário apresentar quem são essas egressas, situando seus percursos formativos e profissionais. Essa contextualização inicial é fundamental para compreender as posições a partir das quais constroem suas percepções,

reflexões e proposições sobre a formação inicial que tiveram para a docência na Educação Infantil.

No grupo das egressas do curso diurno, foram entrevistadas quatro professoras que ingressaram entre 2014 e 2016, com conclusão do curso entre 2018 e 2021. Dentre elas, três iniciaram sua inserção no campo educacional ainda durante a graduação, atuando como auxiliares ou assumindo turmas em instituições privadas. Atualmente, duas estão vinculadas a rede pública — uma como professora substituta e outra como efetiva — e duas atuam exclusivamente em instituições privadas. Essas egressas possuem trajetória consolidada na Educação Infantil, com vivências tanto na creche quanto na pré-escola e, atualmente, destacam essa etapa como seu principal campo de identificação profissional. Uma egressa também ressalta a relevância do trabalho realizado em territórios periféricos na constituição de suas práticas e identidade docente.

No grupo das egressas do curso noturno, foram entrevistadas três professoras que ingressaram entre 2014 e 2016, com conclusão entre 2018 e 2022. Duas delas já possuíam formação superior anterior a licenciatura em Pedagogia, uma em Filosofia e outra em História. Após concluírem o curso, também optaram por não ingressar imediatamente como professoras de turma na Educação Infantil, preferindo inicialmente assumir o cargo de assistentes de Educação Infantil no contexto da rede pública, como forma de inserção progressiva na prática pedagógica na EI. Atualmente, as três atuam na rede pública de ensino, sendo duas na Rede Municipal de Fortaleza e uma na Rede Municipal de Caucaia. Uma delas é mestre em Educação, com pesquisa voltada a formação docente e as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica.

Essas sete trajetórias revelam percursos formativos e profissionais que, embora singulares, compartilham o vínculo com a docência na Educação Infantil e, sobretudo, com os desafios e potências dessa etapa educativa. De modo geral, as egressas que compõem esta pesquisa ingressaram no curso de Pedagogia entre os anos de 2014 e 2016, e concluíram a graduação entre 2018 e 2022, compondo um recorte geracional que vivenciou a estrutura curricular vigente a partir de 2014¹³. As análises a seguir evidenciam as convergências e divergências entre suas experiências e percepções acerca da formação inicial para a Educação Infantil oferecida pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC.

¹³ Refere-se ao currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC implantado a partir de 2014, que esteve vigente durante o percurso formativo das egressas entrevistadas nesta pesquisa. É importante destacar que, embora o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tenha passado por novas reformulações nos anos subsequentes, as participantes não vivenciaram tais mudanças em sua formação inicial, de modo que suas percepções dizem respeito exclusivamente a versão curricular em vigor a época de sua graduação.

5.2.2 Trajetórias e Formação Docente das egressas do curso de Pedagogia da FACED/UFC

As egressas da FACED/UFC evidenciam percursos marcados por diferentes formas de inserção na Educação Infantil. Embora as setes tenham se consolidado como docentes da primeira etapa da Educação Básica, os caminhos trilhados antes e após a graduação revelam singularidades importantes, tanto no que se refere ao tempo de entrada na área quanto aos desafios enfrentados e a forma como a formação inicial incidiu sobre suas práticas.

Entre as egressas do curso diurno, três das quatro entrevistadas, vivenciaram experiências na Educação Infantil ainda durante a graduação, atuando como estagiárias, auxiliares ou regentes de turma. Embora essas inserções tenham contribuído para o amadurecimento profissional, foram atravessadas por desafios importantes, decorrentes da entrada precoce no exercício docente, em um momento em que ainda estavam nos semestres iniciais da formação e, portanto, não haviam se apropriado dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários para atuar com o público dessa etapa da educação. Vale lembrar que a primeira disciplina obrigatória de Educação Infantil — central para a formação inicial nesta etapa — é ofertada no curso de Pedagogia da FACED/UFC no terceiro semestre.

Leandra, ao descrever sua primeira atuação em uma creche, no terceiro semestre do curso, afirmou ter vivido grandes desafios:

Foi um pouco caótico a minha primeira experiência porque eu nunca tinha estado em uma sala de Educação Infantil, eu não tinha muita experiência com criança. Eu já tinha feito a cadeira de Educação Infantil [...] e eu saí da cadeira assim: “Meu Deus, eu não vou trabalhar com Educação Infantil, eu não me vejo trabalhando com isso” — e cá estou eu, professora de Educação Infantil (Leandra).

Ainda que não explice diretamente essa relação, é possível perceber, em seu relato, que as dificuldades vividas no estágio guardam relação com o momento inicial de sua formação e com a ausência de uma preparação que oferecesse subsídios mínimos para lidar com os desafios concretos do campo profissional da Educação Infantil, especialmente no cotidiano da creche. Isso fica mais evidente quando ela expressa:

Eu nunca tinha tido experiência [com crianças]. Eu me vi tendo que fazer troca de fralda em crianças, lidar com as mil maneiras que as crianças têm de se expressar — e, naquela época, eu não estava pronta para isso. Então eu fui meio “crua” mesmo, para aprender. Quando cheguei lá, me vi cobrada por coisas que eu não sabia fazer. E, de certa forma, a minha graduação ainda não tinha me preparado para aquilo (Leandra).

Reconhece, no entanto, aprendizados com a experiência, dizendo: “eu cresci junto com as crianças”. Giovana, que também vivenciou a experiência na Educação Infantil enquanto

estava cursando Pedagogia, assumiu um cargo em uma creche conveniada da Rede Municipal. Nesse contexto, ela acumulava múltiplas funções — da organização da biblioteca até a cobertura de aulas quando a professora titular estava ausente. Já Dávyla, relata que conciliava uma intensa jornada de trabalho com as disciplinas da noite, o que limitou seu engajamento mais profundo com a formação acadêmica: “eu passava pelas disciplinas”. A egressa também refletiu sobre os impactos de como a atuação na Educação Infantil, ainda durante a graduação em Pedagogia, impactou a qualidade de sua formação inicial:

Infelizmente, eu acredito que a qualidade da minha formação acadêmica não pôde ser a mesma [daqueles que conseguiam se dedicar exclusivamente ao curso], porque grande parte do meu dia, da minha rotina, era voltada para o trabalho. Na época, como [professora] auxiliar, eu trabalhava 10 horas por dia. Então, saía [do trabalho], ia para a faculdade. Apesar do curso ser diurno, eu fazia [disciplinas] no [curso] noturno. Então, eu percebi que estava afetando a minha graduação. Foi quando eu pedi demissão, e eu consegui dar uma reduzida na carga horária. Passei um ano nessa carga horária de 10 horas, e eu consegui um outro emprego que tinha um turno, porque eu senti essa necessidade. Eu sentia que estava atrapalhando muito minha formação (Dávyla).

Diante desse contexto, a egressa também reflete sobre sua ausência em experiências de pesquisa e extensão, relatando:

Infelizmente, eu não consegui me envolver em pesquisas. Era uma coisa que eu sempre tive muito interesse. Eu sempre amei estudar Educação, mas eu não consegui me envolver. E eu acho que muito disso — eu acho não, eu tenho certeza hoje — está atrelado a minha demanda profissional, que naquele momento estava em primeiro plano. Por várias questões... A vida adulta vai chegando, a gente precisa ter essas responsabilidades, então a gente vai deixando um pouco de lado essa questão mais acadêmica (Dávyla).

Essas trajetórias revelam como as condições objetivas de vida impactam diretamente o percurso formativo de estudantes da licenciatura. Indicam também que, apesar de cursarem o período diurno, três das egressas conciliaram a graduação com experiências profissionais remuneradas na Educação Infantil, desafiando a suposição de que somente estudantes do curso noturno enfrentam tal realidade. Além disso, evidenciam que as experiências vividas por essas egressas nessas instituições — ainda que nomeadas de diferentes formas e em diferentes vínculos — configuraram, muitas vezes, uma forma precarizada de estágio, que em muitos casos tem como fim baratear os custos dessas instituições privadas.

Já entre as egressas do curso noturno, apenas uma atuava na Educação Infantil durante a graduação, por meio de estágio remunerado. As outras duas desenvolviam atividades em outras áreas: uma atuava no Ensino Fundamental, e a outra em funções não vinculadas a

prática docente. No entanto, após a conclusão do curso de Pedagogia, Ângela e Kaliane optaram por iniciar a docência na área da EI, de maneira deliberada, como assistentes de Educação Infantil, reconhecendo que não se sentiam suficientemente preparadas para assumir como professoras de forma imediata. Essa decisão esteve ancorada no desejo de observar, aprender e se familiarizar com as rotinas, linguagens e relações próprias do cotidiano da etapa. “Eu quis começar como assistente, para observar primeiro”, explica uma das egressas. A outra egressa reforça essa perspectiva ao relatar que sua atuação como assistente teve como propósito “compreender a dinâmica da sala de aula, as interações com as famílias e os processos que envolvem o trabalho com crianças pequenas”.

A entrada dessas egressas na docência na Educação Infantil não resultou, em sua maioria, de um interesse manifestado durante a graduação. Sete delas relataram que, ao longo da formação, não pretendiam atuar nessa etapa, tendo sua inserção profissional atravessada por circunstâncias externas — como a oferta de vagas, a designação institucional ou a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

No grupo do curso diurno, Leandra e Dávyla permaneceram em escolas privadas, onde haviam iniciado suas trajetórias, motivadas inicialmente pela disponibilidade de vagas — que oferecem inserções precoces a estudantes ainda em formação. Giovana, por sua vez, ingressou na rede pública por meio de concurso que exigia a escolha da etapa de atuação, optando pela Educação Infantil em razão da maior oferta de vagas. Ana Beatriz, atualmente professora substituta, foi lotada em uma turma de pré-escola conforme a disponibilidade institucional, o que gerou uma aproximação não planejada, mas que se consolidou em identificação com a etapa. No grupo do noturno, Aylla optou pela docência na Educação Infantil após uma experiência anterior como estagiária. Kaliane, hoje professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza, iniciou como assistente substituta; foi a partir dessa vivência que construiu sua escolha profissional na Educação Infantil. Já Ângela buscou sua inserção na área de forma intencional, embora gradual, iniciando como assistente.

Desse modo, observa-se que a entrada na Educação Infantil, na maioria dos casos, não resultou de um projeto formativo previamente delineado pelas estudantes. Mesmo aquelas que relataram não ter interesse pela área durante o curso, acabaram por atuar na etapa. Esses dados reforçam a responsabilidade do curso de Pedagogia em assegurar, por meio de disciplinas obrigatórias, uma formação sólida e sistematizada para a atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas — não como possibilidade optativa, mas como eixo estruturante da formação inicial. Assim, evita-se que a prática docente na Educação Infantil ocorra de forma

improvisada, garantindo que esteja sustentada por fundamentos teórico-metodológicos consistentes e por um compromisso ético com os direitos das infâncias.

Ao serem convidadas a refletirem sobre os principais desafios enfrentados no início da docência, cinco das sete egressas entrevistadas, convergem em torno da dificuldade de articulação entre a teoria aprendida no curso e as demandas concretas da prática. Essa lacuna entre o que seria esperado (a partir do estudado na graduação) e a realidade que encontraram foi mencionada como um fator de insegurança e despreparo diante das situações cotidianas, especialmente em seus primeiros anos de atuação.

Entre as egressas do curso diurno, uma relatou que, ao começar a atuar, sentiu-se “em choque com o que via nas instituições”, e que muito do que aprendera na universidade parecia distante da realidade das creches. Outra egressa acrescentou que a entrada no magistério, em contexto pós-pandemia, foi especialmente desafiadora, exigindo sensibilidade para lidar com crianças afetadas por longos períodos de isolamento. No grupo noturno, uma egressa compartilhou a frustração diante do descompasso entre suas idealizações e o cotidiano escolar: “a gente sai achando que vai encontrar tudo como está nos livros, mas não é assim”. Outra destacou que o curso não ofereceu, de forma sistemática, momentos de reflexão e orientação sobre as especificidades do trabalho docente em contextos marcados pela imprevisibilidade e pela necessidade de flexibilidade. Essa egressa menciona que se sentia insegura diante de situações corriqueiras da rotina, especialmente no que se refere a organização do tempo, ao planejamento flexível e as interações com as crianças. Ela se perguntava: “Como é que começa? Começa pela acolhida? Como faz a chamada? Como controla a birra? Como você controla o tempo? Quando uma criança está chorando, você acolhe ou não faz nada?”. Essas dúvidas cotidianas, que revelam a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil, não encontraram, segundo ela, espaço suficiente para problematização durante o curso de Pedagogia.

Um desafio recorrente nas falas das egressas, em ambos os cursos, porém, foi o trabalho com as famílias. Nesse sentido, uma delas expressou sua insegurança diante dessa relação:

Acho que lidar com as famílias era uma questão que me deixava um pouco mais insegura do que as outras áreas [...] cada família é uma caixinha de surpresas. Então, eu diria que o meu principal desafio seria lidar com esse novo: de que cada criança é um novo, de que cada família é um novo (Leandra)

Embora reconhecesse domínio teórico-metodológico para produzir documentos e interagir com as crianças, a egressa apontou que a imprevisibilidade das relações familiares

exigia dela habilidades de comunicação e escuta que não foram sistematizadas na formação inicial. Um ex-discente também ressaltou, em seu relato, que considerava a relação com as famílias um dos maiores desafios da docência, o que evidencia que o curso não contemplou com a devida profundidade essa dimensão relacional do trabalho pedagógico, caro à docência na primeira etapa da educação. As falas das egressas revelam, assim, a necessidade de incorporar na formação inicial um estudo mais consistente sobre o vínculo entre escola e família, ancorado em práticas colaborativas, dialógicas e sensíveis as especificidades socioculturais da infância.

Apesar dos desafios enfrentados, as entrevistadas também refletem sobre os aprendizados construídos no início da docência na Educação Infantil, destacando aspectos que contribuíram para o amadurecimento profissional e a ampliação de seus repertórios. Nessa reflexão, imprimem marcas singulares, que vão desde a valorização da rotina até o exercício da empatia no cotidiano educacional. Uma das egressas ressalta a importância de aprender a “ler as crianças além da fala”, reconhecendo nos gestos e expressões formas legítimas de comunicação. Outra aponta que “a prática me ensinou a ser mais flexível, a planejar com mais abertura e a aceitar o improviso como parte do trabalho”. Há também quem destaque o trabalho em dupla como fator determinante para a adaptação no início da carreira, como descreve uma das participantes:

Eu não assumi sozinha [na minha primeira experiência como docente na Educação Infantil]. Tinha duas professoras. Então, a minha experiência foi muito positiva, porque eu não trabalhava sozinha com todas essas demandas pedagógicas. Eu tinha uma pessoa para debater comigo as ideias que eu trazia para o grupo. Essa pessoa podia opinar, podia dar um posicionamento sobre aquilo que eu pensava. Então a gente cresceu — acho que a turma evoluiu também por ter duas cabeças pensando. Foi uma experiência, assim, diferente, porque eu não tive que lidar com tudo isso sozinha nesse primeiro ano. Mas, mesmo assim, ainda vinha uma insegurança por não me sentir pronta (Leandra).

No que se refere a influência da formação inicial, todas as egressas entrevistadas reconhecem que os aportes teóricos oferecidos pelo curso foram relevantes para a construção de uma compreensão crítica sobre a Educação Infantil. Entre os aspectos mais valorizados, destacam-se o conhecimento sobre as teorias da infância, o protagonismo infantil e o estudo sistemático dos documentos normativos que regulam e orientam a atuação docente nessa etapa da educação. Uma das egressas do curso diurno, por exemplo, apresentou uma fala especialmente positiva e afetiva, ao afirmar que a formação do curso:

Influenciou da melhor forma possível. Às vezes eu faço esse contraponto. Eu tenho algumas colegas que vieram de outras formações, de outras faculdades, universidades

e eu vejo que a minha formação foi muito sólida no sentido de proporcionar o protagonismo da criança.

Isso, para mim, sempre foi muito claro — independente da disciplina. Normalmente, as disciplinas de Educação Infantil trazem mais isso. Mas a questão do protagonismo, a questão de trabalhar os documentos normativos de uma forma que a sua conduta em sala, a sua dinâmica, fiquem respaldadas... porque isso nunca vai abrir brechas para questionamentos.

Então eu tenho isso muito forte comigo. Às vezes, eu acho que sou até um pouco “chata” lá na escola, porque eu saí da minha formação direto para o serviço público. Eu tento fazer o que eu aprendi ali na UFC. O que eu trago na minha bagagem, no meu capital cultural, eu tento transpor e fazer da melhor forma possível. Mas, às vezes, por conta de um sistema que já existia antes da minha chegada, eu preciso me adequar [...]

Eu sou muito saudosa dos meus tempos de UFC, porque eu acho que a minha formação foi muito íntegra nesse sentido. Não deixou espaço para que algo fosse questionado. Então eu sou muito, muito grata ao meu período lá e a minha formação de uma forma geral (Giovana).

Nessa mesma perspectiva, outra egressa, do curso noturno, relata que ainda hoje se orienta pelas referências teóricas e pedagógicas construídas durante a graduação. Em suas palavras:

Acho que tem muitos momentos do meu fazer pedagógico em que eu lembro das aulas, das orientações que a gente recebia. Tento conduzir minhas práticas, na medida do possível, de forma que vá de encontro com o que eu aprendi — principalmente nessa relação de respeito a criança (Kaliane).

Essas falas exemplificam como o conhecimento teórico e teórico-normativo, construído ao longo da graduação, se converte em um diferencial na prática docente — sobretudo em contextos de tensionamento com gestões escolares ou com famílias. Para elas, esses aportes teóricos funcionam como uma base sólida que “não abre brechas”, pois oferecem respaldo institucional as suas decisões pedagógicas e permitem que sustentem suas práticas diante de possíveis contestações.

Uma das egressas acrescenta uma dimensão que fortalece o vínculo entre formação e atuação docente: a da professora que se forma como pesquisadora. Em sua trajetória no curso, o exercício de observar criticamente as práticas e buscar os fundamentos teóricos que as sustentam se constituiu como um eixo estruturante da profissionalização:

Eu sempre acreditei que a teoria tinha muito a ver com a prática. Então, eu sempre buscava ver a teoria na prática. Então, quando eu olhava assim as professoras fazendo alguma coisa, quando era estagiária, eu ficava buscando qual era a teoria que estava por trás daquilo dali. Então, eu sempre acreditei muito nisso e a UFC tem essa formação para a pesquisa. Eu acredito que [o curso de Pedagogia da FACED/UFC] me formou muito nesse sentido, de ser uma professora pesquisadora. Eu acho que é essencial essa parte (Ângela).

De modo geral, as trajetórias analisadas revelam três aspectos centrais sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil. Em primeiro lugar, mostram que a escolha por atuar com essa etapa da educação foi, na maioria dos casos, construída a partir de inserções profissionais, muitas vezes motivadas por necessidades econômicas ou pela maior oferta de vagas. Em segundo lugar, evidenciam que as primeiras experiências docentes foram atravessadas por desafios significativos — especialmente no que se refere a dificuldade de articular os conhecimentos teóricos aprendidos com as demandas concretas da prática. Por fim, destacam a relevância dos aportes teóricos e normativos oferecidos pelo curso, reconhecidos como fundamentais para a construção de uma atuação profissional fundamentada. No entanto, as falas também indicam que essa base teórica, embora sólida, não se mostrou suficiente para garantir a formação plena para atuar na Educação Infantil, apontando para a necessidade de um maior investimento na articulação entre teoria e prática, com ênfase nas especificidades dessa etapa educativa.

5.2.3 Reflexões das egressas entrevistadas sobre o currículo e a organização do curso de Pedagogia da Faced/UFC

As percepções das egressas entrevistadas sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faced/UFC evidenciam, em primeiro plano, uma valorização unânime das disciplinas obrigatórias, sobretudo a disciplina de Educação Infantil, especialmente por seu papel introdutório e estruturante na formação teórica. As falas destacam o papel dessas disciplinas na desconstrução de estereótipos, na introdução as diretrizes legais e na compreensão da complexidade da docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Como destaca uma das egressas, as disciplinas obrigatórias da área — como “Educação Infantil” e “Propostas Pedagógicas” — foram as mais significativas de sua graduação:

Teoricamente falando, foram maravilhosas, incríveis. Eu acho que os textos que eram passados eram leves, de fácil leitura, prendiam a atenção. As minhas primeiras leituras sobre Educação Infantil — apesar de eu já trabalhar na Educação Infantil — foram nessas disciplinas. Então eu acredito que foram excelentes as disciplinas (Dávyla).

Outra entrevistada ressaltou o diferencial representado por docentes com vivência prévia na Educação Infantil. Segundo o seu relato, uma das disciplinas que mais a marcou foi ministrada por uma docente que já havia atuado em escolas da rede pública de Educação Infantil, o que possibilitou um diálogo mais estreito entre teoria e prática:

Existem muitos professores na UFC que não vivenciaram o chão da escola — foram da graduação direto para o mestrado, doutorado. Não que isso deslegitima o profissional, mas quem sabe, de forma mais ampla, das nossas dores são profissionais que estiveram nesse chão da escola, que sabem qual é a problemática de uma sala superlotada, sem infraestrutura. E aí eu lembro que me marcou muito porque uma professora já tinha atuado em escola, então ela sempre fazia esse contraponto da teoria com a prática: tipo, “gente, olha, aqui está assim, assim, assim, mas na prática pode ser que vocês encontrem assim, assim, assim”. Então foi muito proveitosa (Giovana).

Esse relato revela que a mediação docente, ao articular teoria e prática a partir de contextos reais, favoreceu uma experiência formativa mais próxima da realidade vivida pela maioria das professoras da Educação Infantil.

Já Leandra reconheceu a disciplina Educação Infantil como uma ruptura formativa, capaz de desconstruir visões equivocadas e estereotipadas que associavam essa etapa apenas ao cuidado ou ao brincar, desprovidos de valor pedagógico e de valor para a criança. Para ela, a disciplina foi “maravilhosa” por ter lhe proporcionado um novo entendimento sobre a complexidade da docência com a primeira infância, abordando, entre outros aspectos, a indissociabilidade entre educar e cuidar e a centralidade do brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico. A respeito da disciplina de Educação Infantil, ela expressa:

Foi muito boa porque primeiro, coloca a gente para realmente pensar. A gente chega ali muito “cru”. A gente tem muito essa ideia tradicional de que Educação Infantil é basicamente cuidar de crianças. E, nessa cadeira, a gente descobre que existe sim um cuidar, que ele é indissociável [ao educar], mas que a gente está lidando ali com muitas outras questões também, como o de qualidade — e que existe um ideal para trabalhar com crianças.

A gente chega ali pensando que brincar é besteira. Que... “ai, meu Deus, me livre de trocar uma fralda, professor não troca fralda”. E, na cadeira, a gente vai refletindo sobre isso. Eu acho que o que ficou muito forte para mim foi essa questão da indissociabilidade do cuidar [educar] na Educação Infantil, que faz parte da prática do professor [...]

Então eu acho que esses aspectos — de refletir sobre isso, de aprender que não era aquilo que eu pensava — fizeram com que eu visse essa cadeira como maravilhosa. [...] Essa realmente me marcou de alguma forma, porque eu saí de lá vivendo essa reflexão (Leandra).

Apesar de reconhecimentos como esse, as egressas do curso diurno e noturno, também apontaram fragilidades importantes na organização curricular. Um dos principais problemas destacados foi a ausência de práticas sistematizadas ao longo do curso. Como expressa uma das participantes:

Eu acho que a gente ainda fica muito dentro das paredes da FACED. Então eu sinto falta dessa parte mais prática voltada para a Educação Infantil, principalmente [...] a gente precisa ter mais esse contato. A gente fala muito no sentido curricular, no sentido de valorização da infância, desse aspecto mais teórico. Então acho que a gente pode

continuar falando muito da Educação Infantil, mas tentando colocar aspectos mais práticos (Dávyla).

Ao refletir sobre sua trajetória no curso, a mesma egressa relembra as disciplinas específicas voltadas à docência na Educação Infantil, avaliando-as como centrais em seu percurso formativo. No entanto, problematiza a ausência de experiências práticas sistemáticas e obrigatórias que favorecessem um contato mais direto com as crianças ao longo da graduação:

Eu acho que foram as melhores disciplinas da nossa graduação. Mas eu acho que a gente podia ter mais contato com essas crianças. Eu sei que tem, às vezes, dias de sábado que a gente tem momentos com crianças, propostas de chamar a comunidade para dentro da FACED. Eu cheguei a participar de dois desses projetos, mas eu acho que podia ser ampliado. A gente podia talvez fazer parte das disciplinas obrigatórias esse contato com as crianças. Porque eu já tinha esse contato no mercado de trabalho com essa infância, e eu senti essa necessidade. Eu imagino quem não teve esse contato no estágio, quem passa por toda a graduação sem ter esse contato com essa infância, com essas crianças, e tem esse primeiro contato. Então eu acho que a gente precisa proporcionar mais momentos de troca (Dávyla).

A experiência mencionada — de participação em atividades com crianças nos finais de semana —, embora eventual e periférica ao currículo, é valorizada pela egressa como oportunidade de aproximação com a infância no contexto da formação inicial. Sua fala permite compreender que essa valorização se ancora na ausência de mais propostas sistematizadas e regulares de inserção dos estudantes nos contextos da Educação Infantil ao longo do curso. Ainda que experiências como essa — em atividades com crianças aos sábados — possam contribuir para provocar reflexões importantes sobre o convívio com os bebês e as crianças e a diversidade das infâncias, elas não substituem a inserção contínua, planejada e orientada nos espaços institucionais onde se constitui, de fato, a docência.

Uma das participantes apresentou uma crítica que se diferencia das anteriores, direcionando seu olhar a superficialidade com que temas considerados por ela como fundamentais foram abordados nas disciplinas voltadas a Educação Infantil — como relações étnico-raciais, relação com as famílias, educação especial e estética. Para ela, tais temáticas apareciam apenas em seminários pontuais, sem serem integradas de forma transversal e contínua ao projeto pedagógico do curso. Sua fala também ressalta a falta de espaços esteticamente planejados na universidade, que possibilitessem vivências sensíveis e culturais, fundamentais à docência na Educação Infantil: “Faltaram espaços mais acolhedores e esteticamente planejados, como ambientes destinados a leitura de histórias, a apreciação de livros e revistas”. Ressaltou que o ambiente universitário era marcado por cores brancas, sobriedade excessiva e ausência de elementos que favorecessem o acolhimento e o pertencimento estudantil, aspecto que, segundo ela, sempre a incomodou durante a graduação.

As percepções das egressas do curso de Pedagogia da FACED/UFC revelam uma convergência, entre os turnos diurno e noturno, quanto ao reconhecimento do valor das disciplinas obrigatórias voltadas a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que evidenciam lacunas persistentes em sua oferta, especialmente no que diz respeito a fragilidade da articulação entre teoria e prática.

5.2.4 Conhecimentos, habilidades e valores necessários a formação inicial para a docência na Educação Infantil: o que revelam as egressas

As percepções das egressas dos cursos diurno e noturno da FACED/UFC revelam que consideram que a formação inicial oferecida por esse curso de Pedagogia foi mais sólida em relação as crianças da pré-escola (quatro e cinco anos), enquanto as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos) foram pouco abordadas, tanto teoricamente quanto por meio de reflexões e experiências teórico-práticas sistematizadas.

As participantes do curso diurno relataram que suas experiências formativas estiveram concentradas, sobretudo, no atendimento as crianças da pré-escola. Uma delas pontua que a ausência de conhecimentos, habilidades e valores sobre bebês e crianças de até três anos constitui uma lacuna importante na sua docência, uma vez que não foi oportunizado no curso condições para refletir sobre as especificidades do desenvolvimento, da linguagem e das formas de comunicação dos bebês e das crianças bem pequenas, saber necessário para a atuação docente na creche. As ausências desses saberes ficam evidentes em sua fala:

Eu consigo ter uma noção de como é trabalhar na pré-escola. Já na creche, com as crianças bem pequenas — Infantil 1, 2 e 3 —, para mim já foi um pouco mais complicado. A Educação Infantil aborda todas essas crianças, mas a questão da creche, especificamente, não foi tão aprofundada. Na pré-escola, esse diálogo foi mais presente, voltado para esse público. Da creche, nem tanto. Eu senti falta, sabe, dessa reflexão, desse diálogo, desse pensamento. Como é que seria essa criança da creche? Essa criança bem pequena, essa criança que ainda está nesse processo de andar, ainda está aprendendo a falar? Está dando os primeiros passos, que está descobrindo o mundo pela boca — as mordidas e todas essas coisas que acontecem com as crianças nessa fase (Ana Beatriz).

Essa compreensão sobre o desenvolvimento e as formas de expressão dos bebês e das crianças de até três anos, segundo a participante, foi construída não durante a graduação, mas, como afirma: “eu fui aprendendo na prática docente, atuando com essas crianças”. Em sua reflexão, evidencia que essa prática pedagógica foi aprendida de forma solitária e autodidata, já no exercício da docência. Como relata:

Como a gente não teve uma formação tão aprofundada para essa faixa etária [zero a três anos], eu tive que aprender algumas coisas sozinha. Como banhar uma criança? Como trocar a fralda de forma respeitosa e afetiva? Porque a criança é muito afeto. Elas querem atenção. Como tratar essa criança tão pequena com todos os seus direitos? Respeitando seu corpo, seu tempo, seu choro, suas necessidades. Na faculdade, eu não tive esse diálogo. Foi na prática que eu aprendi. Quando fui pro Infantil 2, eu não sabia trocar uma criança. As colegas mais experientes me ajudaram. Assim, fui adquirindo experiência, respeito, acolhimento da criança e da família. Entender porque a criança chora, porque a mãe sente falta. Eu não sou mãe, mas precisava desenvolver esse olhar empático sobre mães, pais, diferentes constituições familiares (Ana Beatriz).

A citação revela que, diante da ausência de uma formação mais aprofundada voltada a creche, a participante precisou construir, na prática, conhecimentos do campo da docência. Ela destaca aspectos como a habilidade de trocar fraldas de maneira respeitosa e afetiva, o valor do acolhimento as famílias e o conhecimento sobre as necessidades específicas dessa faixa etária — indicando que tais dimensões do trabalho docente não foram suficientemente abordadas durante a formação inicial.

Leandra também destaca que suas experiências formativas estiveram centradas na pré-escola. No entanto, fez menção a disciplina de Ludopedagogia, que, embora não seja específica da Educação Infantil, foi considerada significativa para sua formação docente e atuação nas faixas etárias dessa etapa da educação. A disciplina proporcionou reflexões sobre criatividade, proposição de materiais, uso da música e da dança, apontando caminhos para uma atuação mais sensível e responsável ao universo simbólico para a docência na primeira infância. Ela reconheceu que não teve contato formativo com bebês e crianças bem pequenas, e que, por essa razão, não se sente preparada para atuar com esse público:

Eu considero que, quando eu aprendo algo, isso me muda de alguma forma. Então, hoje, a única coisa que eu consigo relatar para você de algo que me marcou na faculdade foram duas disciplinas. Primeiro, a disciplina de Educação Infantil, que sim me marcou, e a disciplina de Ludopedagogia, que me marcou também, porque de certa forma me auxiliou na questão da criatividade para trabalhar em sala com as crianças. Eu pensei em materiais diferentes, refleti sobre o que eu estava propondo, criei estratégias, aprendi danças, músicas, brincadeiras. Então isso me auxiliou de alguma forma. Eu poderia dizer que sim, [construí] nessas disciplinas [conhecimentos, habilidades e valores sobre os bebês, as crianças bem pequenas e crianças pequenas], mas ainda acho que é pouco para tudo que a gente precisa. Por exemplo, com bebês, eu não sinto que tive uma experiência para bebês dentro da universidade. Até hoje, por não ter tanta experiência com bebês, eu acho que não me sinto preparada para trabalhar numa sala com bebês. Eu trabalho com crianças de dois a cinco anos (Leandra).

As participantes do curso noturno também evidenciaram insegurança quanto ao trabalho com bebês. Uma delas afirmou que a formação oferecida era demasiadamente “academicista”, e que a figura da criança lhe era “abstrata e genérica” até o momento em que

participou do estágio supervisionado com uma professora que tratava de forma concreta as especificidades do bebê. Foi somente nesse contexto que começou a “ver a criança” — uma percepção que, segundo ela, deveria ter sido construída mais cedo e de forma sistemática ao longo do curso. A ausência de uma formação contínua, sensível e situada sobre bebês e crianças bem pequenas teve impacto direto em sua trajetória profissional. Ao recordar sua escolha por atuar inicialmente como professora assistente após a conclusão do curso, ela associa essa decisão a falta de segurança para assumir, de imediato, uma regência: “talvez esse tenha sido o impacto negativo, porque essa ausência não me deu a segurança de querer iniciar como professora”. Tal lacuna se insere em um cenário mais amplo, conforme evidencia Cruz (2023), cuja pesquisa revela que o cuidado e a educação de bebês representam menos de 0,1% do total de disciplinas analisadas em cursos de Pedagogia, sinalizando a escassa presença dessa temática nas formações iniciais.

Outra participante também compartilha essa percepção ao avaliar a preparação recebida durante a graduação para atuar com as diferentes faixas etárias da Educação Infantil. Ao ser questionada sobre a construção de saberes voltados aos bebês e crianças bem pequenas, ela responde: “de zero a cinco eu acredito que não. Acredito que a minha formação me preparou melhor para lidar com crianças a partir de quatro anos, que aí realmente eu tinha um embasamento um pouco mais forte”. A crítica não se limita a ausência de experiências práticas com bebês, como ela relata: “para trabalhar em creche mesmo, com crianças bem pequenas, não acho que foram oportunizadas tantas experiências assim, mesmo nas disciplinas voltadas para a Educação Infantil”. Essa percepção de descompasso entre a formação inicial e as exigências da prática cotidiana impacta diretamente sua atuação como professora da Rede Municipal.

Para além da educação de bebês e crianças bem pequenas, vale registrar ainda a relação entre o que é aprendido durante o curso acerca das práticas pedagógicas características da Educação Infantil e as dificuldades enfrentadas pelas egressas em seu exercício profissional. Nesse sentido, Kaliane compartilha um sentimento recorrente de frustração e culpa por não conseguir realizar em sua prática o que aprendeu na teoria: “eu lembro de tudo que eu aprendi e eu mesma me sinto mal, me sinto culpada quando eu não consigo colocar em prática coisas que eu aprendi em relação a intencionalidade das atividades pedagógicas, também em relação a afetividade”. Ela reconhece o valor formativo do curso, mas evidencia o conflito entre o ideal construído nas disciplinas e os limites impostos pelas condições reais do trabalho docente. Como exemplifica, “às vezes tem momentos que você quer sentar e você quer ser afetuosa com aquela criança, mas a dinâmica [do cotidiano da instituição pública na Educação Infantil] não

permite". Em um tom de autocrítica atravessado pela ironia e pela consciência das contradições da prática, comenta: "às vezes eu fico pensando: 'Meu Deus, se a minha professora de Educação Infantil entrasse na minha sala agora... Meu Deus, Deus me livre, eu morro!' Porque eu fico pensando que vou ser aquelas professoras que as alunas do estágio criticam quando voltam para a sala de aula".

Quando levada a refletir sobre as razões dessa dificuldade em colocar em prática os princípios formativos, aponta uma combinação de fatores relacionados tanto a formação quanto ao contexto profissional. Segundo ela, "existe muito um ensinamento de como fazer. Mas quando você está em um contexto que não te permite fazer da forma como você aprendeu, isso também vai culminando nesse sentimento de frustração". Ela exemplifica fatores que dificultam uma prática mais alinhada ao que aprendeu durante o curso e cita as tensões vividas nas unidades da Rede Municipal, que vão desde divergências de concepções, entraves na parceria com as professoras assistentes, a falta de recursos para dar vida as situações de aprendizagem que planeja.

Entretanto, embora prevaleçam críticas quanto a insuficiência de experiências voltadas aos bebês e crianças bem pequenas, é importante destacar que as participantes também trouxeram relatos que evidenciam contribuições do curso no que se refere aos conhecimentos, habilidades e valores construídos para a atuação com esse público específico da Educação Infantil. Ainda que essas contribuições tenham sido enfatizadas com maior ênfase por apenas duas egressas. Dávyla relatou que as discussões e leituras realizadas ao longo da graduação possibilitaram a construção de compreensões sensíveis sobre a importância da primeiríssima infância e os fundamentos da prática pedagógica com esse segmento etário. Como expressa: "Eu acho que o principal ponto é a valorização dessa infância, que é o maior conhecimento que eu pude ter: saber da importância dessa primeiríssima infância para toda a vida". Essa compreensão, construída a partir das disciplinas cursadas, fortaleceu princípios como a escuta e a autoria das crianças, mobilizando questões como "pra quem eu estou planejando?" e "o que é que essas crianças precisam?". Giovana reforça essa percepção com ainda mais ênfase:

Sim, consegui [construir conhecimentos, habilidades e valores sobre bebês, e crianças de até cinco anos]. A gente tinha disciplinas voltadas única e exclusivamente para isso, para o trabalho na Educação Infantil. E os materiais que eram trazidos, que eram propostos, me fizeram realmente refletir de forma que eu consegui traduzir em conhecimentos todas essas questões.

Hoje eu vejo as minhas crianças — porque eu tenho duas turmas, sou professora de menor carga horária [da turma], então enquanto a PRA [professora de maior carga horária] está de planejamento, eu assumo a sala dela — e consigo observar que o meu conhecimento reflete nas demandas daquelas crianças. Crianças que por muitas vezes são tidas como reativas, ou então crianças que ainda estão num processo diferenciado das outras.

Tem crianças que ainda estão na questão do desfralde, enquanto outras estão de uma forma mais adiantada, por assim dizer. E eu consigo ver o meu conhecimento impregnado nessas questões, porque eu observo, comprehendo os porquês — às vezes o porquê daquela criança ser mais reativa ou estar com um desenvolvimento um pouco atrasado em relação aos membros da turma.

Tudo isso foi construído durante minhas vivências e práticas ao longo dos anos de formação na UFC. Então eu avalio que os conhecimentos adquiridos até hoje se colocam ali durante a minha prática.

[...] O meu contato maior é com essa faixa [dois e três anos] eu me observo enquanto profissional e consigo me enxergar como professora da Educação Infantil, atendendo as especificidades dessa faixa etária (Giovana).

Com base nessa reflexão, é possível identificar que a egressa se reconhece como professora capaz de compreender e responder as demandas concretas das crianças bem pequenas, interpretando suas experiências a luz dos conhecimentos construídos na graduação.

Em síntese, os relatos das participantes evidenciam que, embora tenham sido construídos conhecimentos importantes para a docência na Educação Infantil — especialmente no que se refere a valorização da infância e a atuação com crianças da pré-escola —, a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC para docência na EI, apresenta fragilidades no que diz respeito a preparação para o trabalho com bebês e crianças de até três anos. Tal constatação converge com estudos recentes na área da Educação Infantil, que reiteram a persistente lacuna na formação de professoras e professores para atuar com o público da primeiríssima infância.

5.2.5 As contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Práticas Educativas

As entrevistas com as egressas dos cursos diurno e noturno da FACED/UFC revelam que o estágio supervisionado em Educação Infantil foi uma experiência significativa da formação inicial, ainda que atravessada por limitações importantes. Em diferentes momentos das entrevistas — mesmo quando não questionadas diretamente sobre esse componente —, as egressas destacam que o estágio representou, em muitos casos, o único momento de prática sistematizada ao longo da graduação. A recorrência com que essas falas emergem sugere que, embora valorizado, o estágio é percebido como insuficiente diante das complexas exigências formativas da docência na Educação Infantil.

Kaliane, do curso noturno, por exemplo, trata dessa insuficiência de maneira direta no momento da pergunta específica sobre o estágio: “Faltou mais prática. Senti que precisava disso. Acho que só fomos para a escola umas oito vezes: um mês para observar, e outro para

propor atividades. Mas será que oito encontros são suficientes para realmente observar, criar vínculo, aprender mais?”.

Apesar dessa limitação temporal, a memória do estágio é marcada por experiências relevantes para a constituição da identidade docente, construídas no contato com as realidades concretas das instituições públicas de Educação Infantil. As sete egressas trazem que essa experiência teve papel decisivo em sua trajetória. Uma delas, destacou que o estágio não apenas proporcionou um contato mais prolongado com a realidade da escola pública, como também foi tão marcante que se tornou o tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Com certeza. Inclusive, o meu TCC foi sobre isso. Como eu fui monitora da disciplina de Didática, levei como tema tanto a Didática quanto o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Meu TCC foi sobre a relevância da Didática para o estágio supervisionado na Educação Infantil (Giovana).

A egressa também comparou o estágio supervisionado com outras visitas realizadas durante a graduação. Enquanto o curso proporcionou a oportunidade de conhecer escolas consideradas modelo, com boas estruturas e práticas pedagógicas destacadas, o estágio a inseriu em uma instituição marcada por desafios concretos:

Foi uma experiência que me trouxe para a realidade. Quando entrei ali, descobri como é realmente uma escola pública de Educação Infantil sem muita estrutura. Até então, só tinha visitado escolas “modelo”, construídas especificamente para serem creches. Mas nessa experiência, me deparei com um anexo de igreja que tentava ser uma escola. Ali entendi as problemáticas: sala extremamente apertada, número inadequado de crianças, professoras com suas próprias questões... Lembro que a sala em que eu ficava tinha a janela voltada para a porta de um bar — o dia inteiro havia pessoas fumando, bebendo, conversando — e isso dificultava muito a prática pedagógica. Essa experiência me despertou para a realidade. Vi que minha formação teórica era muito boa, mas quando me vi transposta da universidade para o chão da escola pública, percebi que a realidade é bastante diferente (Giovana).

Dávyla também associou sua experiência de estágio a um confronto com a realidade e evidenciou a potência desse componente curricular como momento de inflexão no olhar para a docência. Destacou que o contato com as crianças da instituição onde realizou seu estágio — marcadas por condições sociais adversas — provocou uma transformação importante em sua percepção sobre a prática pedagógica. Ao descrever a turma onde estagiou como composta por “crianças que tinham demandas bem específicas”, a egressa não se refere as crianças em si, mas as realidades atravessadas por violências, negligências e vulnerabilidades, que exigem da professora um posicionamento ético e político. Nesse sentido, considerou como positiva a oportunidade de discutir coletivamente essas experiências, após a vivência na instituição, em

momentos de elaboração mais reflexiva. Como relatou: “as discussões se voltaram mais para as pautas sociais, para as questões dessas melhorias que precisam ser feitas para conseguir realmente acolher essas crianças”. Esse confronto com a realidade, proporcionado pela experiência do estágio, foi decisivo para que a professora, enquanto estudante do curso, compreendesse à docência na Educação Infantil como uma prática situada, que exige mais do que planejamento e execução de atividades, requer compromisso com sujeitos concretos, suas histórias e seus direitos.

Leandra, do curso diurno, destacou que sua formação prática se deu por meio do Programa Residência Pedagógica¹⁴, validada institucionalmente como estágio supervisionado. Ela avalia essa experiência de forma extremamente positiva, sobretudo por possibilitar uma imersão mais prolongada e contínua no campo profissional da Educação Infantil. Acompanhando a rotina das crianças por quase um ano, a egressa relata:

Eu acho que, dentro do Programa [Residência Pedagógica], a gente é colocada a ocupar esse lugar de tomar a frente, de certa forma. Muitas vezes, como auxiliar estagiária, a gente só acompanha e observa. A gente não tem essa atitude prática de estar na frente das crianças e conduzir uma experiência, uma atividade, uma sessão. Então, por eu ter tido essa prática [na Residência], isso não só me auxiliou na questão da criatividade — porque a gente fazia um planejamento criativo para trazer o melhor para aquelas crianças — mas também me fez criar vínculo com elas.

Por mais que tenha sido um ano, foi muito tempo. Eu pude ter várias experiências que me proporcionaram, de certa forma, uma prática para lidar com a sala de referência com as crianças. Eu conduzi experiências, pensava no melhor material, no que poderia ser bom para aquele grupo, em quais habilidades eu queria trabalhar. Todas essas questões me auxiliaram no meu trabalho enquanto professora, porque hoje o meu trabalho é pensar como evoluir, amadurecer e auxiliar as habilidades do meu grupo. Então, essa prática me ajudou muito nesse contexto (Leandra).

Instada a refletir sobre o fato de não ter vivenciado o estágio supervisionado tradicional na Educação Infantil, em virtude de sua participação na Residência Pedagógica, a egressa pondera que essa substituição não representou uma lacuna em sua formação. Ao contrário, considera que a experiência vivida no programa foi mais rica e formativa:

Eu acho que [o Programa Residência Pedagógica] supriu [adequadamente o estágio tradicional, sem representar perda], e foi melhor para mim. Porque o estágio [Supervisionado] — vou comparar aqui com o estágio no Ensino Fundamental, que foi a experiência que eu tive — o tempo era menor. Eu não lembro direito quanto tempo a gente ficava na escola, mas era algo mais curto.

¹⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que visa fortalecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura por meio da inserção sistemática em escolas públicas de educação básica. Desenvolvido por Instituições de Ensino Superior em articulação com redes de ensino, o programa busca aproximar os licenciandos da realidade escolar, contribuir para a construção de sua identidade docente e promover a colaboração entre universidade e escola.

No estágio, a gente vivia a experiência e saía. Já na Residência, eu passava a tarde inteira com o grupo, acompanhava o lanche das crianças, acompanhava a rotina em si, me relacionava com as professoras e com o grupo. Então, acho que foi melhor para mim ter essa experiência da Residência do que do estágio [Supervisionado em Educação Infantil]. No estágio, eram poucas horas, e às vezes nem estávamos na escola — estávamos na faculdade fazendo algum trabalho. Então, para mim, foi melhor assim (Leandra).

Sua percepção aponta o contraste entre a experiência nesse Programa e o modelo tradicional de estágio, que, segundo ela, é mais fragmentado e oferece menos oportunidades para vivências práticas contínuas — um ponto também destacado pelas sete egressas entrevistadas.

Ângela, do curso noturno, relata o caráter revelador que o estágio supervisionado assumiu em sua trajetória formativa, por ela descrito como um “divisor de águas”. Em sua reflexão, narrou que, até então, não conseguia visualizar concretamente os sujeitos da Educação Infantil, que permaneciam para ela como figuras genéricas e abstratas. Foi durante o estágio supervisionado, a partir da mediação realizada pela professora orientadora e pelo contato direto com crianças bem pequenas, que passou a construir uma imagem mais realista e situada da infância. Essa mudança foi catalisada por um episódio específico. Em suas palavras, sobre esse componente curricular, a egressa relata:

Para mim, [o Estágio Supervisionado em Educação Infantil] foi muito importante, porque eu não tinha experiência. Eu tinha muita vontade, muito desejo, estudava muito, lia muito, mas eu não conhecia a criança real. [Foi] um divisor de águas.

Foi a primeira vez que eu desenvolvi uma atividade [para crianças da Educação Infantil]. Fiz com uma colega e a professora veio avaliar [...] A gente ia para a sala de [crianças de] dois anos e eu propus uma vivência muito direcionada. E ela [a professora] perguntou: ‘Vocês acham que uma criança de dois anos vai fazer isso aqui do jeito que vocês estão pensando? Vai pegar o palitinho da cor tal e sequenciar com os comandos?’. Eu fiquei tão abalada, porque tinha idealizado tudo tão bonitinho — que eu ia criar, que eu ia fazer... E entendi: não sou eu que faço, não sou eu que produzo o material — eu tenho que oferecer para a criança e, a partir dali, observar. Então, para mim, foi um divisor de águas. Eu realmente não sabia quem era a criança real. Não sabia o que uma criança de dois anos faz em uma sala, como ela se comporta em grupo. Eu era muito empolgada, estudava muito, achava tudo lindo. Mas, na hora de pensar sobre a prática, percebi que não sabia.

Depois dessa chamada, eu — como sou aquela pessoa que estuda muito — pensei: ‘Nossa, eu não acertei’. Eu fiz tudo direitinho, era para ter dado tudo certo. Quando fui confrontada, decidi: ‘Então espera aí que eu vou pesquisar e entender. Se estou entendendo tudo errado, vou ter que rever’.

Fiz o estágio com muito afínco, tentando entender onde eu estava errando, o que eu não estava percebendo. Porque, depois que eu fosse para a sala [como professora da Educação Infantil], não ia ser a melhor prova, o melhor seminário, o melhor IRA que ia contar.

Outra coisa que entendi: nem sempre a melhor aluna vai ser a melhor professora. Você pode ser excelente teoricamente, mas a habilidade você só vai ver no dia a dia.

Comecei a me conscientizar disso: eu precisava entender como é minha habilidade, pegar o que tenho de teórico e ver se saberia usar na prática. Para mim, foi muito, muito importante [o Estágio Supervisionado em Educação Infantil]. Foi ali que eu vi como as crianças se comportavam — e, principalmente, entendi a questão do cuidado. Porque é indissociável [...] Foi isso que o estágio trouxe para mim (Ângela).

Na sua percepção, essa experiência foi fundamental para que ela entendesse que, mais do que aplicar conteúdos, era necessário observar, escutar e interpretar as expressões das crianças, compreendendo seus tempos, interesses e modos de agir. Esse aprendizado permitiu que conectasse os referenciais teóricos a prática cotidiana, reconfigurando sua atuação e ampliando sua escuta como educadora.

Das seis egressas que realizaram o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, quatro destacam de forma positiva a mediação das professoras responsáveis por esse componente. Reconhecem que a atuação dessas docentes foi fundamental para favorecer a articulação entre a teoria estudada ao longo do curso e a prática vivenciada nas instituições, especialmente por meio de orientações sistemáticas e devolutivas sobre as experiências desenvolvidas. Já outras duas egressas, ambas do curso noturno, no entanto, revelam uma perspectiva distinta no que se refere a dimensão formativa das devolutivas no estágio supervisionado. Embora as duas ex-discentes do curso valorizem o contato com a rede pública de ensino proporcionado pelo componente, lamentam a ausência de espaços de troca e reflexão, o que, segundo uma delas, comprometeu o potencial formativo da experiência: “A gente fazia o relatório das observações e pronto. Não tinha conversa sobre o que a gente viu, o que aprendeu. Só o relatório valia a nota”.

Essa percepção revela que a experiência do estágio também é impactada pelas mediações das docentes formadoras, que parecem ter atuações bem diferentes, o que evidencia a necessidade de uma concepção e metodologias alinhadas entre as docentes da área sobre a formação inicial.

Ainda que a avaliação da experiência tenha sido marcada por críticas, uma das participantes do curso noturno reconhece o estágio como uma oportunidade inaugural de aproximação com a prática pedagógica:

Foi a primeira oportunidade que a gente teve de visualizar, na prática, como é que funciona. Fomos para escolas da Prefeitura [da Rede Municipal de Fortaleza] — eu trabalho hoje na Prefeitura, então vejo que [a experiência proporcionada pelo estágio supervisionado] teve relação [com o cotidiano da Educação Infantil de instituições públicas]. Foi uma observação mais sensível sobre o que é estar em sala. A gente começa a perceber duas perspectivas: a da professora e a das crianças (Kaliane).

Para além do estágio supervisionado, as entrevistas evidenciam que a participação — ou a ausência — em projetos de pesquisa e extensão também exerce um papel significativo na formação das egressas para a docência na Educação Infantil. Entre as quatro egressas do curso diurno, três vivenciaram experiências nessa dimensão formativa: Giovana e Leandra participaram de ações de extensão, e Ana Beatriz desenvolveu pesquisa por meio de bolsa de Iniciação Científica. Já entre as três egressas do curso noturno, apenas Kaliane teve vivência em projeto de extensão.

Ainda que essas experiências não tenham sido sempre voltadas diretamente a Educação Infantil, em alguns casos elas proporcionaram deslocamentos importantes na forma de compreender a infância e o papel da professora. Giovana, por exemplo, reconhece que sua atuação no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), ainda que restrita a biblioteca da unidade, foi importante para repensar práticas pedagógicas e vislumbrar uma Educação Infantil ancorada na escuta, na brincadeira e na valorização dos interesses infantis. Leandra destaca que sua experiência no Programa Residência Pedagógica, com foco na Educação Infantil, foi fundamental para sua formação prática e consolidação da identidade docente.

Ana Beatriz, que foi bolsista de Iniciação Científica e participante do Programa de Educação Tutorial (PET), avalia que essas experiências não dialogaram diretamente com a prática em creche e pré-escola. No entanto, ao relatar que trabalhou com temas como Filosofia da Educação e os fundamentos pedagógicos com base em Paulo Freire, evidencia-se que esses aportes teóricos podem ter contribuído de forma indireta para sua compreensão da docência com as infâncias, especialmente ao favorecer uma leitura crítica da realidade educativa.

Em contraste, as demais egressas do curso noturno relataram importantes limitações para acessar tais oportunidades. A dificuldade de conciliar os horários do curso com as exigências do trabalho, soma-se a escassez de atividades formativas oferecidas no turno da noite, o que restringiu suas possibilidades de participação em ações de pesquisa e extensão. Nesse sentido, uma ex-discente — Dávyla — atribui sua ausência em experiências dessa natureza (de pesquisa, extensão e eventos) principalmente a uma questão individual, ligada ao mercado de trabalho; contudo, sua reflexão também problematiza os limites institucionais envolvidos, como a rigidez dos horários e a escassez de alternativas no turno noturno. Ela relata:

Pensando nas pessoas que frequentavam a FACED — pelo menos na minha época — grande parte delas já estavam inseridas no mercado de trabalho. Muitas vezes, esses projetos aconteciam no horário comercial, em que as pessoas estavam trabalhando. E, quando aconteciam no período noturno, era o horário em que a gente estava em aula. Algumas vezes os professores liberavam, outras não. Quando liberava, a gente conseguia participar. Mas nem sempre acontecia isso. Então eu acho que o grande

fator é o mercado de trabalho, por eu estar inserida. É algo mais individual mesmo. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que talvez uma flexibilização de horários, disponibilizar os sábados, tentar organizar com os professores para incentivar mais, poderia ser uma estratégia. Sabendo que, grande parte dos nossos estudantes, principalmente os do noturno, estão inseridos nesse mercado de trabalho (Dávyla).

Esses relatos reforçam a importância de políticas institucionais que ampliem o acesso e valorizem a aproximação de todos e todas com a pesquisa e a extensão, promovendo estratégias que garantam equidade nas oportunidades formativas — sobretudo para aqueles e aquelas que vivenciam condições mais desafiadoras durante a graduação.

As experiências relatadas pelas egressas evidenciam que o estágio representou, para maioria, o primeiro contato mais sistematizado com os desafios e potências do trabalho educativo com crianças bem pequenas e crianças pequenas. Já as experiências extracurriculares se revelaram como oportunidades formativas marcadas por desigualdades de acesso e por mediações pedagógicas nem sempre intencionadas para o campo da infância. Desigualdades essas que se tornam ainda mais evidentes quando observamos a trajetória de estudantes do noturno, cujas condições objetivas e possibilidades de participação nas atividades formativas se configuram de maneira significativamente distintas.

5.2.6 Reflexões sobre fragilidades e potencialidades do curso de Pedagogia da Faced/UFC: o que apontam as egressas entrevistadas

Com base nas entrevistas das egressas dos cursos diurno e noturno da Faced/UFC, é possível construir um panorama reflexivo sobre as fragilidades e potencialidades do curso de Pedagogia no que se refere a formação para a docência na Educação Infantil.

As reflexões das egressas entrevistadas convergem quanto a necessidade de maior aporte prático ao longo da formação inicial e de uma vinculação mais efetiva com o campo profissional da Educação Infantil. As sete participantes mencionam, direta ou indiretamente, a importância da experiência prática como eixo estruturante do processo formativo, indicando que o curso de Pedagogia da Faced/UFC ainda apresenta lacunas nesse aspecto. Para três delas, essa carência é sintetizada na crítica a distância entre o que se aprende teoricamente e o que se vivencia no “chão da sala de aula” — expressão recorrente nas entrevistas —, sugerindo que uma formação docente desvinculada das realidades escolares tende a ser insuficiente para preparar futuras professoras para os desafios concretos da profissão.

Dávyla, por exemplo, a pouca articulação do curso com o “chão da escola”, considerando que o estágio supervisionado foi, em sua trajetória, a única oportunidade mais

sistematizada de contato com as instituições de Educação Infantil: “A gente não tem tanto acesso a escola no curso, na FACED, exceto o estágio”. Essa limitação compromete, segundo ela, a articulação entre teoria e prática, uma vez que a compreensão da infância e da docência permanece, em grande medida, no campo do abstrato.

Ana Beatriz aponta como fragilidade marcante a falta de inserção em contextos escolares socialmente vulnerabilizados durante a formação inicial. Em sua avaliação, a ausência de vivências práticas em salas “de verdade” — como ela denomina — compromete a preparação docente para atuar em realidades complexas, como as da periferia urbana.

A fragilidade que eu vejo maior é a falta da prática, a falta de você estar em uma sala de aula de verdade — numa sala de aula de periferia, numa sala de aula em que as crianças, muitas vezes, são descuidadas, passam por violência, com crianças que não se alimentam em casa porque não têm alimento em casa. Então vão ter acesso a uma alimentação balanceada e saudável na escola, no Centro de Educação Infantil.

Eu senti falta dessa sala de aula de verdade. Porque no estágio — que para mim foi muito importante — eu fui para uma sala pequena, com poucas crianças. Foi até no centro de Fortaleza, então era uma creche pequena no centro, com crianças mais bem cuidadas, crianças que tinham uma presença de família mais estabilizada — totalmente diferentes das crianças com as quais eu trabalho hoje [na periferia de Fortaleza].

São crianças que passam fome, que já passaram por violência sexual, que têm seus pais desempregados, que vivem em contextos de violência — em ruas e bairros violentos. Então, como é que você vai atuar na Educação Infantil nesse contexto? Em escolas com pouca estrutura, com poucos livros, com poucos recursos? Como é que você vai promover vivências, experiências de aprendizagem para essas crianças sem recurso, numa sala pequena, quente? Como é que você vai fazer isso?

Então, eu sinto falta dessa experiência de sala de aula de verdade. Ah, vamos para o estágio de Educação Infantil? Vamos colocar esses estagiários em sala de aula de verdade! Vamos levar esses estagiários para a periferia. Você pode levar os estudantes de Pedagogia para escolas de referência, tudo bem, pode levar para escolas privadas — mas eles também precisam ter contato com escolas da periferia.

É claro, tendo todo o cuidado porque existem periferias em que é muito difícil ter acesso, por serem regiões muito violentas. Então até para a gente ter contato com essas instituições é muito complexo. Mas tem escolas que são mais tranquilas. Vamos levar os alunos de Pedagogia para terem contato com essas escolas, com essas crianças, com essas realidades — para que saibam mesmo se é isso que eles querem.

Porque eu não sabia. Eu fui aprendendo na prática. Mas eu me assustei quando fui atuar na Educação Infantil da periferia. Eu me assustei. Pensei: ‘Poxa, ninguém me disse na faculdade que era assim. Ninguém me disse que iam ter crianças que iam chegar sujas, sem banho, com fome’. Ninguém me disse que era assim.

Então, os estudantes de Pedagogia precisam saber qual é a realidade da educação. Que é essa, mas assim, não desmerecendo as experiências que eu tive, que foram importantes. Mas eu queria ter tido mais esse contato com essa sala de aula mais real, mais desafiadora — que é a sala de aula que a gente encontra na rede [municipal de Fortaleza] (Ana Beatriz).

Com base na citação apresentada, é possível observar que a egressa propõe uma ampliação do escopo das experiências práticas oferecidas ao longo da formação inicial, sem deslegitimar as vivências que teve. Sua crítica não é a experiência em si, mas a sua limitação — especialmente no que diz respeito ao acesso a contextos educacionais marcados por situações

de vulnerabilidade social. Ao reconhecer o valor do estágio que realizou, em uma creche localizada no centro da cidade, ela evidencia que essa foi uma experiência importante; no entanto, ao se deparar com realidades escolares mais desafiadoras em sua atuação profissional, percebeu uma lacuna na formação recebida.

Assim, sua fala aponta para a necessidade de que o curso de Pedagogia oportunize vivências que contemplem a diversidade dos contextos escolares da Educação Infantil, incluindo aqueles atravessados por desigualdades socioeconômicas, precarização da infraestrutura e múltiplas violações de direitos das crianças. Tal perspectiva não reivindica o abandono das chamadas “escolas-modelo” — termo utilizado por algumas egressas —, mas defende que elas não constituam o único ou o principal referencial de formação teórico-prática e prática. A crítica, portanto, está ancorada na defesa de uma formação docente mais situada, que prepare as futuras professoras e professores para responder as complexidades e as especificidades de diferentes realidades escolares que poderão encontrar ao ingressarem nas redes públicas de ensino.

As reflexões das egressas evidenciam, portanto, que a crítica a dissociação entre teoria e prática é ancorada em aspectos concretos da docência na Educação Infantil. Uma das participantes destaca, a ausência de vivências formativas voltadas ao cuidado com bebês e crianças bem pequenas, ressaltando lacunas relativas as práticas corporais, aos modos de movimentação dos bebês e as rotinas da creche — elementos considerados centrais para uma atuação docente qualificada junto a essa faixa etária.

Em consonância, Ângela argumenta que, embora o curso ofereça uma base sólida sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, do ponto de vista teórico, a formação revela-se insuficiente quando o foco se desloca para as exigências da prática cotidiana. Sua fala explicita uma concepção de formação docente que não se sustenta apenas no domínio conceitual, mas que requer um equilíbrio entre o conhecimento teórico e a familiaridade prática com o ambiente da sala de referência e do campo profissional da Educação Infantil. Ela explicita que:

Para a Educação Infantil, ficamos muito bem de teoria sobre o desenvolvimento — conhecemos bem as etapas da criança, suas peculiaridades. Mas, na prática de sala, para ser um profissional de sala mesmo, o curso deixa a desejar. O currículo garante conhecimentos teóricos, sim. Só que precisa dos dois. A gente precisa equiparar os dois — teoria e prática — para que um complemente o outro (Ângela).

Ao defender que é necessário “equiparar os dois”, a egressa não nega os aportes teóricos oportunizados pelo curso — reconhecidos por ela como fundamentais para a reflexão sobre a prática na Educação Infantil —, mas ilumina a necessidade de um currículo mais

consistente e ampliado voltado a formação de professoras para essa etapa da educação. Sua reflexão evidencia que, com apenas duas disciplinas obrigatórias e um estágio supervisionado específico na área, o curso tende a oferecer um percurso formativo limitado, sem conseguir assegurar uma presença mais robusta de componentes teórico-práticos e experiências formativas no campo profissional da Educação Infantil.

Outras três egressas também reconhecem que uma das fragilidades do curso reside na limitação de carga horária dedicada aos aspectos teóricos e práticos da formação voltada a Educação Infantil. Desse modo, Kaliane, do curso noturno, ao rememorar sua formação, expressa uma sensação de despreparo ao afirmar: “eu fiz as disciplinas, eu fiz o estágio de Educação Infantil, e eu ainda tenho esse sentimento de ‘nossa, caí de paraquedas aqui’”. Essa sensação de inadequação, mesmo após ter percorrido o itinerário formativo previsto, revela não apenas lacunas pontuais, mas uma estrutura que falha em garantir o enraizamento das experiências nas práticas reais com bebês e crianças.

A egressa reflete que garantir vivências práticas ou observar o campo da Educação Infantil não equivale a estar inserida nele. Ainda assim, reconhece a importância de uma aproximação progressiva: “quanto mais você observa, mais próximo você fica da realidade.” Essa formulação sugere que a observação, quando recorrente e mediada por docentes formadores, pode favorecer o apuro do olhar e permitir ao estudante identificar elementos do cotidiano da Educação Infantil, refletir sobre as práticas e ampliar sua compreensão da complexidade que envolve o trabalho com as infâncias no contexto educativo.

O problema, segundo a Kaliane, reside justamente na pouca frequência com que essas experiências são ofertadas ao longo do curso, o que limita a familiaridade do futuro docente com os espaços educativos da creche e da pré-escola. Daí sua defesa de que tais vivências sejam incorporadas como parte obrigatória e estruturante do currículo:

Se essas experiências tivessem sido oportunizadas — não de uma forma, assim, como que é... optativa — mas de uma forma realmente obrigatória, já que a gente está se formando naquele curso e ele vai me dar habilitação para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, eu tenho que estar familiarizada com todas as nuances dentro daquele curso (Kaliane).

Em contrapartida, as potencialidades também foram reconhecidas, revelando que, mesmo diante das limitações apontadas, o curso de Pedagogia da FACED/UFC oferece elementos importantes para a constituição docente na Educação Infantil. As egressas destacam como potencialidade a qualidade do corpo docente responsável pelas disciplinas voltadas a área, estando presente na fala de cinco delas. Giovana, por exemplo, ressalta que contar com

professoras reconhecidas como referências no campo da Educação Infantil proporcionou maior segurança e confiança na sua formação, permitindo-lhe se sentir respaldada teoricamente para sua futura atuação profissional. A presença de docentes experientes, com trajetória na área e compromisso com a infância, também foi entendida como um diferencial positivo do curso.

Outra egressa, reconhece que a formação lhe conferiu um “olhar sensível”, ancorado na escuta, na intencionalidade pedagógica e na observação atenta: “nessa formação na UFC, especificamente na Educação Infantil, muito se fala sobre esse olhar sensível, sobre essa observação atenta, sobre a intencionalidade pedagógica”. Sua fala revela que, ainda que com limitações, o curso possibilitou a elaboração de valores formativos que dialogam com a complexidade do trabalho com as infâncias.

Além disso, Aylla destacou a importância de componentes curriculares que mobilizem a sensibilidade e a criatividade, como foi o caso de uma disciplina voltada para o desenho. Embora não tenha nomeado especificamente a disciplina, sua descrição aponta para uma experiência significativa na construção de um olhar atento, sensível e criativo para a docência. Ao rememorar essa vivência, a ex-discente evidencia que elementos estéticos e expressivos também podem desempenhar um papel central na formação docente, sobretudo para atuar com bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Considerando as suas falas, é possível sintetizar que tanto as egressas do curso diurno quanto do curso noturno, reconhecem o valor dos aportes teóricos oferecidos pelas disciplinas obrigatórias e o papel qualificado de professoras da área, que contribuíram para consolidar posturas éticas e sensíveis frente as infâncias. Por outro, apontam com ênfase que tais elementos não são suficientes para garantir uma formação docente sólida e comprometida com os desafios concretos da prática na Educação Infantil. A recorrente crítica a frágil articulação entre teoria e experiências em contextos reais — especialmente em territórios marcados por desigualdades —, e a baixa carga horária dedicada a Educação Infantil no currículo, revelam uma demanda formativa. É preciso que a prática refletida, que deve ser garantida no estágio, não seja apenas um momento terminal, mas um eixo estruturante do processo formativo.

5.2.7 Proposições das egressas para o fortalecimento da formação voltada para docência em creches e pré-escolas

Com base nas reflexões das egressas entrevistadas sobre a formação recebida no curso de Pedagogia da FACED/UFC, emergem proposições voltadas ao fortalecimento da

formação inicial para atuar em creches e pré-escolas. As sugestões apresentadas pelas participantes delineiam caminhos para o aprimoramento das experiências formativas voltadas a primeira etapa da Educação Básica.

Ao serem convidadas a propor mudanças ou melhorias, as egressas convergem na defesa da ampliação das experiências teórico-práticas e práticas voltadas a Educação Infantil. Em consenso, apontam a necessidade de aumentar a carga horária do estágio supervisionado nessa etapa e/ou de incluir imersões teórico-práticas ao longo de outros momentos da formação, não restritas ao estágio. Como evidencia uma das egressas do curso noturno:

Com certeza, mais horas de estágio [...] Para falar de uma boa Educação Infantil — que hoje, mais do que nunca, precisa de uma visão sensível — eu acho que é necessário, sim, mais horas de estágio e disciplinas mais voltadas para atuação em sala. Principalmente: como funciona uma escola com Educação Infantil? Quais são os problemas? O que é ser professora hoje? Eu acho que isso é urgente. Tive uma colega que passou no concurso e desistiu.

Estava até avaliando o que fez ela desistir. Ela não aguentou. Acho que o que ela viu na faculdade não foi o que encontrou na prática. Ela pediu exoneração com um mês (Ângela).

É comum entre as egressas proposições no sentido de que as vivências com a Educação Infantil não se restrinjam ao momento do estágio supervisionado, propondo que visitas e práticas sejam integradas sistematicamente ao currículo desde os primeiros semestres. Essa perspectiva é compartilhada por quatro egressas — Aylla, Ângela, Kaliane e Dávyla, que propõem que tais experiências aconteçam “desde o início da graduação”, para que a identidade docente seja construída de forma progressiva e situada.

A prática devia vir bem antes do estágio. A gente só tem contato com a Educação Infantil no final do curso, e isso atrasa muito a construção do olhar. Quando eu cheguei no estágio, eu ainda me sentia muito crua, sabe? Já era o final da graduação e parecia que eu estava começando (Aylla).

A gente passa muito tempo só vendo teoria, e só no estágio é que vem a prática. Acho que poderia ter tido momentos antes, como também mais visitas em creches, rodas de conversa com professoras. Para a gente ir criando esse vínculo com a realidade desde cedo (Ângela).

Eu lembro que só no final fui para campo de verdade. Acho que isso deveria acontecer antes. Imagina se nos primeiros semestres a gente já tivesse essas experiências? Eu acho que muita coisa teria feito mais sentido. Faltou essa vivência mais continuada, que não fosse só no estágio (Kaliane).

Quando eu fui para o estágio, eu percebi que muitas coisas ali eu estava vendo pela primeira vez. A Faculdade deveria nos colocar nesse ambiente antes. Com alguma frequência, desde o começo mesmo. A gente precisa ver, observar, perguntar. Isso não dá para deixar só para o final (Dávyla).

Dentro desse consenso, contudo, emergem proposições específicas que revelam diferentes caminhos para o fortalecimento da formação para a docência em creches e pré-escolas.

Dávyla enfatiza a importância de um vínculo mais estreito com a comunidade onde a universidade está inserida, destacando o potencial formativo do contato direto com as infâncias: “A gente está ali em um bairro e a gente não conhece quem são as pessoas, quem são os nossos vizinhos. Quem são as crianças que estão ali ao nosso redor? [...] A gente ia poder ver de perto essa infância que a gente tanto fala”. Em uma perspectiva similar a essa, Kaliane propõe a criação de programas que aproximem universidade e comunidade possibilitando o contato direto com as crianças e a construção de vínculos que alimentem uma formação mais sensível e comprometida. Por sua vez, também defende que experiências que aprofundem a dimensão teórico-prática e prática sejam estruturantes e obrigatórias, uma vez que a habilitação do curso abrange a docência na Educação Infantil dando ênfase que: “independentemente dos nossos interesses, já que a gente vai ter essa habilitação para atuar também na Educação Infantil, deveria realmente ter um aprofundamento um pouco maior”.

Três egressas — Ana Beatriz, Aylla e Davylla — propõem a ampliação e diversificação dos componentes curriculares voltados a formação para a docência na Educação Infantil. Entre as sugestões apresentadas, destaca-se a criação de disciplinas que abordem de forma mais aprofundada temáticas como relações étnico-raciais, educação de crianças com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, cultura cearense e linguagens artísticas. Tais proposições revelam a compreensão de que a atuação na Educação Infantil exige um repertório ampliado de saberes e práticas, que articule conhecimento, habilidade, valores, sensibilidade estética e compromisso ético-político.

Além disso, foi sugerido o aprofundamento de abordagens pedagógicas como Reggio Emilia, Waldorf e Montessori, que embora mencionadas em algumas disciplinas, não são tratadas com a profundidade desejada pelas egressas. Para elas, essa limitação está relacionada a baixa carga horária destinada a Educação Infantil no curso de Pedagogia, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas, diversificadas e, lidas por elas, como contemporâneas.

Aylla, apresenta uma sugestão que, à primeira vista, pode parecer pouco usual no âmbito da formação inicial, mas que revela uma importante compreensão sobre os percursos possíveis para o fortalecimento da docência na Educação Infantil: a articulação entre graduação e pós-graduação. Ao sugerir essa aproximação, a ex-discente do curso evidencia a percepção de que a pesquisa acadêmica, produzida nos programas de pós-graduação, pode (e deve)

dialogar com os desafios enfrentados nos primeiros anos da formação docente. Sua fala aponta para a necessidade de que estudantes da licenciatura tenham mais oportunidades de participar de ações, projetos e debates promovidos por grupos de pesquisa voltados a infância e a Educação Infantil. Ao ampliar o horizonte formativo para além das disciplinas e estágios curriculares, a egressa destaca o potencial da pós-graduação como um espaço de interlocução e aprofundamento teórico, capaz de inspirar práticas mais fundamentadas e criticamente engajadas desde a formação inicial.

As reflexões finais das egressas dos cursos diurno e noturno da FACED/UFC evidenciam proposições dirigidas as novas gerações de estudantes que ingressam no curso de Pedagogia com o desejo de atuar na Educação Infantil. Tais proposições, expressas a partir de suas trajetórias formativas e profissionais, não devem ser compreendidas como prescrições normativas, mas como partilhas ancoradas em vivências singulares, atravessadas por desafios e aprendizagens.

Um primeiro eixo que se destaca diz respeito a valorização do estudo e da preparação teórica como fundamentos para a prática pedagógica. Algumas participantes enfatizam a importância de cultivar uma atitude de curiosidade intelectual e abertura constante para o conhecimento, recomendando que estudantes “estudem muito” e desenvolvam uma “sede de conhecimento” como forma de sustentar a prática com embasamento. Para essas egressas, o domínio conceitual oferece suporte não apenas para a construção do planejamento pedagógico, mas também para a defesa das práticas educativas diante de questionamentos institucionais, familiares e sociais. “É importante ter um embasamento para você poder defender aquilo que você está fazendo dentro da sala [de referência com as crianças]”, explicou uma das entrevistadas. Nesse sentido, a leitura, a ampliação do repertório bibliográfico e o envolvimento em projetos acadêmicos são compreendidos com grande valor para essas egressas.

Outro eixo se refere a importância de experiências para além do currículo formal. Algumas participantes reforçam que não se deve esperar que a formação aconteça apenas dentro do curso, encorajando que os/as estudantes busquem experiências adicionais, como projetos de extensão, atividades extracurriculares e estágios. “Leia para além do que é provocado. Ache um autor legal? Tenta buscar mais leitura daquele autor. Busque também para fora, para além”, recomendou uma egressa. Outra participante alertou: “Aproveita o universo da universidade, se envolva nos projetos”, ressaltando o quanto essas vivências ampliam horizontes formativos e ajudam na construção de uma prática mais situada.

A troca entre pares e a formação coletiva também aparecem como proposições relevantes. As participantes destacam a relevância das rodas de conversa, do diálogo entre

colegas e da escuta de experiências profissionais como estratégias para o fortalecimento docente. Uma delas afirma: “A troca é muito importante. O diálogo com outros profissionais da área, buscar conhecer também outros relatos de amigos, é muito importante pra gente conseguir se fortalecer como profissionais”. Esse compartilhamento favorece a construção de um repertório mais plural, sensível as singularidades dos contextos e das infâncias.

As participantes também defendem uma formação mais sensível e engajada, que reconheça a infância em sua complexidade e à docência como um exercício de constante atenção aos contextos sociais, políticos e culturais. “Acolher é isso: é entender cada realidade e estar aberto para aprender com as crianças e com o que elas vivem”, afirmou uma das entrevistadas, reforçando a necessidade de escuta ativa e compromisso com a diversidade das experiências infantis.

Em meio as proposições, surge ainda um alerta sobre os desafios da profissão e a importância do cuidado com o bem-estar docente. Aylla, ao refletir sobre sua trajetória marcada pelo desencanto, recomenda: “Estar bem é fundamental. Cuide da sua saúde mental e física, mantenha uma alimentação adequada, esteja atenta ao seu equilíbrio emocional”. Essa orientação não se distancia da prática pedagógica, mas a reconhece como um exercício que demanda energia, sensibilidade, cuidado e resistência.

Por fim, as egressas reforçam que a formação deve contribuir para que futuras professoras e professores reconheçam a especificidade do campo da Educação Infantil. Afirmam que é necessário “não restringir a formação a uma única etapa da educação, mas se abrir para compreender a riqueza que é trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas”. A recomendação é que estudantes aproveitem com empenho as experiências formativas oferecidas pela universidade, construindo um fazer pedagógico atento, fundamentado e sensível as infâncias, dos bebês até as crianças pequenas.

5.3 Intersecções entre as percepções de docentes e egressas sobre a formação para a Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC

A análise conjunta das entrevistas realizadas com docentes e egressas dos turnos diurno e noturno do curso de Pedagogia da FACED/UFC evidenciou que o movimento investigativo empreendido nesta pesquisa possibilitou não apenas mapear percepções distintas sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil, mas também construir um espaço de tecitura entre olhares situados em diferentes posições da experiência formativa. Ao reunir as vozes de quem vive o curso a partir da atuação institucional e de quem o percorreu como

estudante — hoje refletindo sobre suas contribuições para a prática docente —, tornou-se possível articular diferentes compreensões sobre os modos como essa formação vem se constituindo, assim como problematizar o papel do curso de Pedagogia da FACED/UFC na preparação para o trabalho educativo com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Essas diferentes perspectivas revelaram zonas que se entrelaçarem e fazem emergir um entendimento mais abrangente acerca da formação inicial para a docência na Educação Infantil propiciada pelo curso de Pedagogia em foco.

A análise comparada das entrevistas com docentes e egressas permite identificar convergências em torno das perspectivas sobre o currículo, os sentidos da formação e os modos de preparar professoras e professores para a atuação na Educação Infantil. Um primeiro ponto de aproximação diz respeito a valorização da articulação entre teoria e prática. Tanto docentes quanto egressas reconhecem que a formação inicial precisa promover mais experiências formativas que possibilitem a/ao futura/o docente compreender melhor a complexidade da prática pedagógica. As professoras destacam que o estágio supervisionado, apesar de atravessado por entraves logísticos e estruturais, constitui um espaço privilegiado de experimentação e reflexão sobre a prática, assim como defendem metodologias que convoquem a sensibilidade, a escuta e o engajamento estético. As egressas, por sua vez, reforçam que as vivências práticas, especialmente nos estágios, foram importantes para a construção de sua identidade docente, ainda que tenham apontado a insuficiência dessas experiências formativas, sobretudo pelo tempo reduzido destinado ao estágio, pela sua fragmentação e pela concentração nos semestres finais do curso — fatores que limitaram o contato mais aprofundado com a realidade concreta das instituições educativas.

Outro ponto de confluência refere-se a centralidade das concepções de infância e da Educação Infantil como pilares fundantes da formação. As docentes sublinham que compreender a criança como sujeito de direitos, potente, criador e participante da cultura é condição inegociável para o exercício docente ético e comprometido. Essa perspectiva aparece ressoada nas falas das egressas, que também enfatizam a importância de uma prática pedagógica pautada nos direitos dos bebês e crianças, rejeitando visões naturalizadas ou homogêneas sobre as infâncias. Ambas as interlocuções, portanto, compartilham o entendimento de que a imagem de criança sustenta e orienta o processo indissociável de cuidar e educar bebês e crianças na Educação Infantil.

As convergências se estendem também a valorização da formação estética. As docentes defendem a inserção de experiências formativas que mobilizem o corpo, os afetos e a imaginação, por meio do contato com a literatura, a música, as artes e as manifestações culturais.

Para elas, formar professoras para a Educação Infantil demanda mais do que garantir determinados conteúdos. É necessário que as estudantes vivenciem modos de estar e de sentir que dialoguem com a linguagem das infâncias, pois apenas ao experimentarem essas vivências se tornam capazes de compreender sua potência e, assim, criar oportunidades sensíveis e significativas para as crianças no contexto da EI. As egressas, por sua vez, reconhecem o valor dessas experiências e relatam o impacto que vivências esteticamente marcantes tiveram em sua formação. Em seus relatos, chamam atenção as menções a disciplinas que mobilizaram dimensões estéticas, associadas a sua atuação na Educação Infantil, embora essas disciplinas não estivessem inseridas no campo específico dessa área.

No que tange ao currículo, docentes e egressas convergem na avaliação de que a estrutura vigente ainda apresenta lacunas importantes. Ambas as perspectivas apontam a fragilidade na integração da Educação Infantil ao longo do curso e a ausência de uma abordagem mais transversal e contínua dessa etapa nas disciplinas. As egressas destacam, por exemplo, a dificuldade em aprofundar conhecimentos teóricos e teórico-práticos sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas, enquanto as docentes criticam a lógica departamental e a resistência institucional em reconhecer a EI também como campo estruturante da formação. Essa leitura compartilhada evidencia uma crítica comum a marginalização da Educação Infantil no projeto formativo.

Há também alinhamento na defesa de uma formação específica para a docência na Educação Infantil. As docentes propõem modelos curriculares que possibilitem percursos formativos mais aprofundados, como trilhas ou mesmo cursos voltados exclusivamente a Educação Infantil. As egressas, ainda que com outra ênfase, sugerem a ampliação da carga horária e do aprofundamento teórico, com a inclusão de temas que consideram centrais para a atuação na EI — como a educação especial, a relação com as famílias e diferentes abordagens pedagógicas, a exemplo das propostas de Reggio Emilia e Montessori. Também reivindicam maior tempo de imersão nas práticas ao longo do curso, criticando o fato de que o estágio e outras experiências práticas se concentram apenas nos semestres finais. Em ambos grupos de vozes, há o reconhecimento de que a docência com crianças de zero a cinco anos exige uma formação que vá além da generalidade, convocando projetos pedagógicos comprometidos com a especificidade, a ética e a potência dos bebês e crianças atendidos nessa etapa da Educação Básica.

Ainda que existam aproximações entre as percepções das docentes e das egressas, as entrevistas também evidenciam leituras e vivências distintas sobre os mesmos aspectos da formação. O que se apresenta, a seguir, não são exatamente contraposições, mas formas diversas

de perceber os limites e as possibilidades da formação voltada a Educação Infantil no contexto do curso de Pedagogia da FACED/UFC.

De um lado, as docentes destacam que, apesar de reconhecerem avanços na estrutura curricular — como a criação de disciplinas específicas¹⁵ e o fortalecimento da área no interior da FACED/UFC —, persistem tensionamentos e limites institucionais. Esses tensionamentos dizem respeito, principalmente, ao desafio de afirmar a Educação Infantil como um campo formativo estruturante no curso de Pedagogia, e não como um apêndice periférico, o que exigiria a construção de um currículo integrado, transversal e comprometido com a habilitação qualificada de docentes para essa etapa. Além disso, apontam-se entraves vinculados a lógica departamental da universidade, que fragiliza o diálogo entre áreas e compromete propostas formativas mais consistentes. De outro lado, as egressas apontam com mais ênfase para os efeitos concretos dessas limitações institucionais em suas trajetórias formativas. Relatam a distância entre os conteúdos trabalhados no curso e os desafios reais da prática com bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas, especialmente no que se refere ao tempo destinado as experiências formativas voltadas as dimensões teórico-práticas e práticas a Educação Infantil. Em muitos casos, as lacunas percebidas foram atravessadas por meio de buscas autônomas por formação complementar ou aprendizagens construídas no exercício cotidiano da docência.

Essas percepções, quando analisadas em conjunto, tornam visível o distanciamento entre as intenções formativas expressas no currículo e os sentidos atribuídos a formação por quem ensina e por quem foi formada. Tais distanciamentos são expressões de um modelo de formação que ainda carrega marcas da fragmentação histórica entre teoria e prática (Saviani, 2009), da ausência de sistematização das experiências com a realidade das instituições de Educação Infantil e da persistente marginalização dessa etapa no interior dos cursos de Pedagogia (Gatti; Barreto, 2009; Cruz, 2023).

As análises também revelam contradições entre as expectativas construídas em torno da formação — orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) — e as condições concretas de vida dos estudantes. Esse descompasso fica evidente, por exemplo, quando o curso noturno prevê a realização do estágio

¹⁵ As disciplinas mencionadas pelas docentes como avanços curriculares — *Propostas e Práticas Pedagógicas com Bebês e Crianças Bem Pequenas, Observação e Documentação Pedagógica e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil* — foram inseridas na matriz do curso de Pedagogia da FACED/UFC após o período de formação das egressas entrevistadas. Por essa razão, suas experiências formativas não contemplam tais componentes, o que contribui para a diferença nas percepções analisadas.

obrigatório na Educação Infantil durante o turno vespertino, período em que muitos estudantes estão inseridos no mercado de trabalho em razão de suas condições socioeconômicas. Não se trata de negar a importância desse componente formativo, mas de refletir sobre a escassez de políticas institucionais que promovam a permanência e a formação dos estudantes, diante da necessidade de considerar, de forma mais efetiva, as realidades socioeconômicas dos estudantes e os limites concretos que atravessam seus percursos formativos.

As professoras do curso de Pedagogia da FACED/UFC também chamam atenção para a inserção precoce dos estudantes em instituições de Educação Infantil, apontando que essa realidade impacta diretamente o acesso as experiências de pesquisa e extensão — dimensões reconhecidas como fundamentais por ambas as interlocuções. Entretanto, as egressas relatam a necessidade dessa inserção precoce na Educação Infantil em decorrência de dificuldades socioeconômicas.

Essas contradições, entre o que se espera da formação e as condições concretas dos sujeitos que dela participam, evidenciam os limites de um currículo que, embora conte com docentes comprometidas com a formação para a complexidade da Educação Infantil, não pode assegurar as condições objetivas para que esse processo formativo se realize de forma plena e integrada as trajetórias reais das estudantes.

Essa constatação é reforçada pela revisão de literatura realizada, que ressoa com as vozes das participantes e com os elementos gerados ao longo do trabalho de campo. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Bonilha (2017), que evidenciou como os cursos de Pedagogia, sob forte influência das diretrizes nacionais, tendem a adotar uma formação generalista, o que resulta na frágil presença da Educação Infantil nos currículos, especialmente no que se refere à docência com crianças de zero a três anos. Em outro exemplo, Cruz (2023), ao analisar cursos de instituições públicas brasileiras, aponta que a formação ofertada permanece marcada por dispersão curricular e por uma ênfase teórica que pouco contribui para uma aproximação concreta com o campo profissional da Educação Infantil — cenário que se confirma também nas falas das docentes e egressas participantes desta pesquisa. Tais apontamentos dialogam ainda com a crítica de Formosinho (2009), sobre os riscos da especialização monodisciplinar e da fragmentação entre teoria e prática, relatada pelas participantes da pesquisa, que tendem a afastar a formação superior das necessidades reais da docência na primeira infância.

Adicionalmente, os achados deste estudo convergem com reflexões de Dantas (2019) e Rodrigues (2018), ao apontarem para a insuficiência da carga horária e da densidade formativa voltada ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas. As falas das egressas analisadas reiteram que, embora tenham vivenciado momentos significativos de aprendizagem

teórica, faltou-lhes uma maior aproximação com a realidade das instituições e com as especificidades do cuidar e educar que marcam a docência com crianças nessa faixa etária. Tal constatação reforça a necessidade, já sinalizada por essas autoras, de uma reformulação curricular que articule teoria e prática de forma mais orgânica e sensível as especificidades da Educação Infantil.

O intercruzamento das falas com os referenciais revisitados nesta etapa da análise permite compreender que as lacunas identificadas na formação inicial não são apenas questões de organização curricular ou de gestão do curso, mas dizem respeito a própria concepção de formação que tem orientado historicamente os cursos de Pedagogia no Brasil. Trata-se de uma formação ainda atravessada por uma herança disciplinar que fragmenta saberes e dificulta a constituição de uma docência reflexiva, situada e sensível as infâncias. O esforço em dar visibilidade a essas contradições e aos tensionamentos que atravessam o curso de Pedagogia da FACED/UFC evidencia a necessidade de (re)pensar coletivamente os sentidos formativos da graduação, com vistas a construção de um currículo que reconheça a Educação Infantil não como um apêndice do curso, mas como um campo legítimo de saber, de prática e de pesquisa — conforme demandam tanto as políticas públicas quanto os movimentos da prática docente e da produção acadêmica contemporânea, mas também, e sobretudo, em respeito ao direito de bebês e crianças de serem acompanhados por profissionais bem preparados, que possam oportunizar experiências educar e cuidar de qualidade nos cotidianos da Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como o curso de Pedagogia da FACED/UFC, curso diurno e curso noturno, contempla a formação para a docência na Educação Infantil, compreendendo que essa etapa da Educação Básica demanda uma preparação docente específica, ética, reflexiva e situada nas múltiplas infâncias. Para tanto, a investigação assumiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso intrínseco (Stake, 2009), envolvendo análise do Projeto Político Pedagógico, entrevistas com docentes da área que lecionam no curso e com egressas desses cursos que atuam na Educação Infantil.

Ao longo do trabalho, houve a preocupação de compreender como a estrutura curricular, o estágio em Educação Infantil, as concepções formativas e os limites institucionais se articulam no cotidiano do curso. A análise evidenciou que, embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Pedagogia da FACED/UFC apresente, atualmente, avanços importantes — como a inserção de disciplinas específicas e o fortalecimento da área no interior da Faculdade

—, tais mudanças são posteriores ao período de formação das egressas entrevistadas. Assim, ainda prevalecem tensões entre a proposta formativa vivenciada por elas e as exigências concretas da docência com bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas.

As entrevistas com docentes revelaram uma preocupação constante em garantir a presença da Educação Infantil no currículo, não apenas como conteúdo, mas como uma área de conhecimento com características e demandas próprias. Contudo, elas também apontaram os limites impostos pela estrutura institucional: a sobrecarga docente durante a mediação do componente curricular de estágio supervisionado, a ausência de apoio para práticas integradas entre áreas e a permanência de uma lógica formativa ainda marcada por fragmentação. Nesse sentido, mesmo reconhecendo os esforços empreendidos, as professoras destacam que a consolidação de uma formação sensível as especificidades de cada agrupamento da primeira infância demandam condições objetivas, revisão curricular e políticas institucionais comprometidas com a da formação voltada para Educação Infantil.

Por sua vez, as egressas entrevistadas revelaram experiências marcadas por aprendizados significativos, mas também por lacunas que impactam diretamente suas práticas. Para elas, a formação oferecida contribuiu fortemente para a construção de uma base teórica sólida, assim como para a elaboração de uma concepção de criança como sujeito histórico, de direitos, potente e capaz. Ainda assim, identificam distanciamentos importantes entre o que foi vivenciado no curso e as exigências da prática docente na Educação Infantil — especialmente no que se refere à docência com bebês e crianças bem pequenas. Essas distâncias se manifestam, por exemplo, na percepção de que o currículo contribui pouco para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores necessários para atuar com esses agrupamentos. Também apontam limites na organização do estágio supervisionado, cuja imersão mais sistematizada na Educação Infantil ocorre apenas ao final da graduação e com um número reduzido de encontros, o que é considerado insuficiente para uma compreensão prática das especificidades dessa etapa. Soma-se a isso a escassez de experiências teóricas e práticas voltadas a reflexão sobre o campo profissional das instituições educativas, o que limita a construção de saberes a partir das práticas reais.

As convergências entre docentes e egressas evidenciam a importância de repensar o currículo do curso de Pedagogia a luz das especificidades da Educação Infantil. Ambas as perspectivas indicam que a formação precisa ultrapassar o modelo tradicional de disciplinas estanques e se comprometer com propostas mais integradas, colaborativas e conectadas com os contextos reais de atuação. Há uma demanda por práticas formativas que valorizem a

observação, a escuta, a documentação pedagógica e a construção de saberes em diálogo com as crianças e os territórios onde elas vivem.

Dentre os principais achados da pesquisa, destacam-se três eixos interpretativos que tensionam os caminhos da formação: (1) a persistência de uma lógica formativa generalista, que fragiliza a abordagem das especificidades da docência na Educação Infantil; (2) a importância das experiências concretas, como o estágio supervisionado e a atuação em instituições, para a construção de uma identidade profissional situada; e (3) a necessidade de uma política institucional de formação docente que considere as condições materiais, sociais e subjetivas das/dos estudantes, sobretudo daquelas/es estudante trabalhadoras/es.

A análise aponta que o currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC, mesmo após revisões, ainda não assegura plenamente uma formação comprometida com o aprofundamento das especificidades da Educação Infantil — compreendida em sua heterogeneidade, que inclui bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Embora conte com princípios como a ética do cuidado e do educar, da escuta e do reconhecimento das infâncias como sujeitos históricos de direitos, o curso ainda oferece poucas disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para essa etapa da educação: são apenas duas disciplinas e um componente de estágio supervisionado em Educação Infantil. Essa limitação dificulta uma abordagem sistematizada e aprofundada das diferentes dimensões que compõem a docência com crianças de zero a cinco anos. Trata-se de uma formação marcada, muitas vezes, por iniciativas das docentes da área da Educação Infantil e não suficientemente articuladas ao longo da trajetória formativa. A presença de docentes comprometidas com a Educação Infantil tem sido um elemento de resistência, tensionamento e reinvenção do currículo no cotidiano do curso, mas é preciso que o projeto institucional reconheça e valorize tais iniciativas de maneira mais ampla.

Como implicações da pesquisa, entende-se que fortalecer a formação para a docência na Educação Infantil exige mais do que ajustes curriculares pontuais. Requer uma mudança de concepções que rompa com lógicas generalistas e fragmentadas e assuma a complexidade das práticas educativas com bebês e crianças da Educação Infantil. Considerando que muitas estudantes, tanto do curso diurno quanto do noturno, enfrentam realidades socioeconômicas que as levam a conciliar o trabalho e os estudos, torna-se necessário que a Faculdade de Educação, responsável por esse curso, reconheça essas condições como parte do processo formativo. Isso implica garantir também condições reais de permanência estudantil e de formação adequada, especialmente para aquelas que atravessam sua formação em meio a

múltiplas jornadas. A universidade, por sua vez, precisa instituir políticas que sustentem uma formação comprometida desde os primeiros anos da vida humana.

Reconhece-se, entretanto, os limites deste estudo, especialmente por se tratar de um estudo de caso centrado em uma única instituição e com um número restrito de participantes. Ainda assim, os achados oferecem pistas relevantes para pensar os rumos da formação inicial em Pedagogia, especialmente no contexto das universidades públicas brasileiras. No entanto, é preciso considerar que esse curso tem uma história e condições de funcionamento que não diferem da maioria das universidades públicas brasileiras. Portanto, os achados proporcionados por essa pesquisa podem contribuir para a reflexão acerca da formação inicial que vem sendo oferecida aos estudantes de Pedagogia para a docência na Educação Infantil.

Como desdobramentos, considera-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que analisem com maior profundidade as condições de permanência de estudantes nos cursos de formação docente, com atenção especial as desigualdades marcadas por gênero e classe social. Por fim, destaca-se a importância de pesquisas voltadas a formação continuada, especialmente como espaço de reconstrução, ampliação e ressignificação dos saberes docentes frente as fragilidades e lacunas deixadas pela formação inicial.

Ao concluir este trabalho, não posso deixar de reconhecer que ele foi atravessado por uma experiência existencial profundamente transformadora: a maternidade. Esta dissertação foi escrita por uma mulher que, enquanto pesquisava sobre formação inicial de professoras e professores para Educação Infantil — refletindo sobre os direitos das crianças e a defesa de uma Educação Infantil de qualidade —, gestou, pariu, cuidou e aprendeu com o seu próprio filho. O percurso formativo descrito aqui não é apenas uma análise acadêmica sobre o necessário compromisso com a Educação Infantil, que perpassa a formação dos profissionais dessa etapa da educação, mas também um testemunho de corporeidade, de esforço e de afeto. Como escrevi nos agradecimentos, esta é uma pesquisa que carrega no colo a vida que pulsa fora das páginas.

Conciliar maternagem e produção científica foi um desafio constante. Os horários da escrita foram intercalados com mamadas, febres, choros e abraços. Os dados desta pesquisa foram produzidos enquanto o meu filho descobria o mundo e, ao mesmo tempo, me convidava a descobrir novas formas de estar com ele, com as crianças para as quais sou professora e com a pesquisa sobre Educação Infantil. Por isso, este trabalho também é um manifesto: pela construção de políticas públicas que reconheçam e apoiem as mães-pesquisadoras, que garantam condições reais de permanência e que compreendam a produção acadêmica como parte da vida e não como algo apartado dela.

Encerro esta dissertação com gratidão. As docentes e egressas que compartilharam suas trajetórias e me ensinaram, com seus relatos, o sentido freireano de esperançar — aquele que se constrói no movimento e no compromisso com a transformação. A FACED/UFC, que, com todas as suas contradições, foi meu espaço de formação inicial, onde me constituí como professora e a qual sou profundamente grata. Voltar a essa casa como pesquisadora foi também revisitá-las minhas raízes e reconhecer a potência da formação que ali recebi — uma formação que despertou em mim o compromisso com as infâncias e o desejo de seguir aprendendo. As crianças — as que encontrei nas instituições de Educação Infantil e a que encontrei em casa —, por me lembrarem, todos os dias, do sentido de estar com, escutar e aprender. Que este trabalho seja mais uma pequena contribuição para que a formação docente se torne, cada vez mais, um lugar de compromisso ético, estético e político com as infâncias e com as mulheres que, como eu, seguem escrevendo, cuidando e resistindo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. 2013. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALICHANDRE, Danielli Bispo; YAMIN, Giana Amaral; PIZATTO, Adriana Mendonça. Um projeto de cultura na formação inicial em Pedagogia: contribuições para a docência com bebês. **Realização**, Dourados, v. 10, n. 20, p. 23-44, 2023.

AMORIM, Luciano Henrique da Silva; SILVA, Fabson Calixto da. "CURRÍCCOLÔNIA": mapeamento epistêmico da proposta de educação infantil nos cursos de Pedagogia na terra de Palmares. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, União dos Palmares, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i2.12023>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer**. CNE/CP nº 4/2024. [S. l.]: ANFOPE, 2024.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; MARTINS, Cristiane Amorim. As múltiplas linguagens na educação infantil: uma experiência na formação inicial de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 36-54, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.211>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, p. 191-203, 2020.

ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. A formação inicial de professoras de educação infantil: disputas por hegemonia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP No 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96. Brasília, 1996.

CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. O atual currículo do curso de Pedagogia e Licenciatura da UFC: o educador que pretendemos formar. *In*: FERNANDES, Maria Estréla de Araújo (org.). **Temos orgulho de ser professor (a)... mesmo no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

CÔCO, Valdete. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Educ. Anal.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 6-26, jul./dez. 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p6.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos primordiais**. 2008. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, Silvia H. V. Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história. *In*: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco da história. Sílvia Helena Vieira Cruz. Fortaleza, SEDUC, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. 1. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 2008.

CRUZ, Silvia Helena. **Pedagogia e formação para a docência na Educação Infantil no Brasil e em Portugal**. Relatório final de Pós-Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2023.

DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora:** sobre pesquisa e escrita acadêmica. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura** . 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São paulo: Cortez, 1999.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 151-171, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Maria Estréla de Araújo. Um pouco da história da UFC e da Faculdade de Educação. In: FERNANDES, Maria Estréla de Araújo (org.). **Temos orgulho de ser professor (a)... mesmo no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FLORES, M. L. R. A construção do direito a educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 206-225, 2017.

FONTOURA, Helena Amaral da. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 57-70, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: COSTA, Maria Emilia de Souza; GUERRA, José de Souza (Org.). (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: COSTA, Maria Emilia de Souza; GUERRA, José de Souza (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 539-562, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna a racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo R. de L. (Org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 25-35, jan./jun. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria; RODRIGUES, Silvia Adriana; LOPES, Cláudia Cristina Garcia Piffer. Criança e professor na educação infantil: o que alunos do curso de Pedagogia da UNESP e UFMS dizem e sua motivação para a atuação profissional. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 22-47, jan./jul. 2012.

GUIMARÃES, Célia Maria; RODRIGUES, Sílvia Adriana; PIFFER, Claudia Cristina Garcia. A criança e o professor na Educação Infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 297-312, maio/ago. 2011.

HOYUELOS, A. **A Estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GARKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 209-224, 1999.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação de Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Samantha Dias de. Narrativas escritas: o que 'narram' as formandas de Pedagogia sobre suas aprendizagens acerca das infâncias durante a graduação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 237-255, set./dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LIMA, Samantha Dias de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas

sobre suas aprendizagens? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 33, p. 13-31, jan./abr. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Representações sociais de futuras professoras de educação infantil: identidade e formação profissional em questão. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 173-188, jan./jun. 2012.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira de. Enfoques curriculares para a formação inicial: modos de ser e de se fazer professor/a da educação infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Uberlândia, v. 28, n. 58, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.5405>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia do Santoro. Da Pedagogia como ciência a Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 9, e024002, p. 1-28, 2024.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sílvia B. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento. **Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada**, Lisboa, v. 1 (XXII), p. 81-94, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: M. L. de A. Machado (Org.), **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias participativas para a infância: um olhar sobre a práxis. In: _____. **Pedagogias participativas para a infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GUIMARÃES, Célia Maria. Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 129-148, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ANDRADE, Giovana Gomes de. O curso de pedagogia nas universidades federais do Estado de Minas Gerais: reflexões acerca do espaço da educação infantil nos currículos de formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 258-277, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8233>. Acesso em: 12 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; CHAVES, Marta. O fim da primavera: notas sobre a formação de professores da infância no solo pandêmico. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 86, p. 249-260, set./dez. 2021.

PEREIRA, A. L. S. **Formar-se pedagogo no curso noturno**: um olhar para o estágio supervisionado. Orientador: Maria Socorro Lucena Lima. 184 f. Mestrado em Educação. Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2021.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS01>. Acesso em: 11 marc. 2025.

PIMENTA, Selma G.; MARQUE, A. C. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, Uberlândia, v. 2, p. 135-156, 2015.

PIMENTA, Selma G., PINTO, Umberto de A. e SEVERO, José Leonardo R. de L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores: desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma G. e SEVERO, José Leonardo R. de L. **Pedagogia teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 12 mar. 2025.

RIBEIRO, Alessandra Gondim; CRUZ, Rosimeire Costa Andrade. Estágio curricular em Educação Infantil: (des)encontros entre estudantes e docentes de bebês e crianças bem pequenas. **Humanidades & Inovação**, Tocantis, v. 8, p. 277-286, 2021.

RIBEIRO, Lúcia Mendonça; COSTA, Antônio Carlos Silva. ESPECIFICIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO. **Revista Educere Et Educare**, Curitiba, v. 15, n. 36 (2020) Especial Educere, out. 2020.

ROCHA, Eloisa A. Candal. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Formação inicial de professores para a docência com bebês: as perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88141, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88141>. Acesso em: 12 mar. 2025.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do curso de Pedagogia da FACED-UFC. 2018. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, p. 25–63, 2002.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Âncora nebulosa da formação inicial de professores para a infância: como enfrentaremos? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2047-2066, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13467>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 9–30.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermerval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma G.; SEVERO, José Leonardo R. de L. (Org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. A formação de professores: uma análise do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 04/2024. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Anais da 76ª Reunião Anual da SBPC**. São Paulo, 2024.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. esp. 1, p. 34-54, jan. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2776>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação inicial de professores e a educação infantil: o que dizem os egressos do curso de Pedagogia da UFMG que se graduaram nos anos de 2011 e 2012. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 543-573, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p543-573>. Acesso em: 12 mar. 2025.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian. 2009.

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; SANTOS, Eduardo. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 19-42, maio/ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a por Thábata Saunders Uchôa Craveiro, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), a participar da pesquisa intitulada: “Formação Inicial para Docência para a Educação Infantil: O Curso de Pedagogia da FACED/UFC em Foco”. Sua participação é voluntária, e você pode optar por não participar sem qualquer prejuízo. Leia atentamente as informações a seguir e esclareça todas as suas dúvidas antes de tomar sua decisão.

- Objetivo da pesquisa:** O objetivo principal desta pesquisa é analisar como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFC contempla a formação para a docência para a Educação Infantil. Os objetivos específicos incluem compreender as perspectivas das docentes e de egressos e egressas do curso sobre esse tema.
- Procedimentos de coleta de dados:** Os dados serão produzidos no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará - UFC, da Faculdade de Educação - FACED/UFC, localizada no bairro Benfica, em Fortaleza (CE), por meio de entrevistas individuais (com gravação de áudio). Cada entrevista terá duração aproximada de 1 (uma) hora, podendo variar conforme a disponibilidade e o ritmo do/a participante.
- Benefícios esperados:** É esperado que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento do conhecimento científico sobre a formação de professores e professoras para a docência para a Educação Infantil.
- Riscos e desconfortos:** Os riscos envolvidos são mínimos, podendo incluir desconforto em relatar experiências pessoais durante as entrevistas. Caso isso ocorra, o/a participante pode interromper ou desistir da entrevista a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

5. **Confidencialidade:** Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial, garantindo-se o anonimato dos/as participantes. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados produzidos.

6. **Utilização dos dados:** Os dados produzidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e publicados em forma de artigos, dissertação ou apresentações em eventos científicos, respeitando sempre o anonimato dos/as participantes.

7. **Voluntariedade e direito de desistência:** A participação é completamente voluntária. Você pode desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e isso não acarretará qualquer prejuízo ou penalidade.

8. **Contato da pesquisadora:**

Nome: Thábata Saunders Uchôa Craveiro

Instituição: Faculdade de Educação (FACED/UFC)

Endereço: Rua Caetano Ximenes Aragão, 222

Telefone: (85) 998079167

E-mail: thabatasuc@gmail.com

9. **Contato do Comitê de Ética em Pesquisa:** Em caso de dúvidas ou considerações, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, localizado na Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, Fortaleza – CE. Telefone: (85) 3366-8344 (horário de atendimento: 8h às 12h, de segunda a sexta-feira).

Declaração de consentimento:

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, declaro que li atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tive a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas sobre o estudo e declaro que aceito participar desta pesquisa de forma voluntária. Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento sem prejuízo. Receberei uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura:

Nome da pesquisadora:

Assinatura: _____

Nome do/a profissional que aplicou o TCLE:

Assinatura: _____

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACED/UFC**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Formação Inicial para Docência na Educação Infantil: o curso de Pedagogia da FACED/UFC em foco

Pesquisadora: Thábata Saunders Uchôa Craveiro

OBS: As informações coletadas neste questionário têm como objetivo conhecer o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da FACED/UFC, referente ao currículo de 2014. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para a reflexão crítica sobre a formação para a docência para a Educação Infantil que esse curso oferece.

1. Dados Pessoais e de Identificação

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Gênero:

1.4 E-mail:

1.5 Telefone:

1.6 Ano de conclusão do curso de Pedagogia:

1.7 O curso foi: () Diurno () Noturno

2. Atuação Profissional

2.1 Você está atuando na área de Educação?

() Sim

() Não

Se não, qual sua ocupação atual? _____

2.2 Caso esteja trabalhando na Educação, em qual etapa da Educação Básica e/ou nível da Educação você trabalha atualmente?

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Outro: _____

2.3 Sua atuação se dá no setor público ou privado? [Pode marcar mais de uma opção]

- () Público
- () Privado

2.4 Qual sua principal função no trabalho atual?

- () Professor/a
- () Coordenador/a Pedagógico/a
- () Gestor/a Escolar
- () Outro: _____

3. Trajetória Acadêmica

3.1 Caso você exerça à docência na Educação Infantil, indique, dentre as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia que, na sua perspectiva, contribuíram para a sua formação inicial visando à docência com bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (entre 4 anos e 5 anos e 11 meses):

Curriculum 2014 – Diurno/Noturno

1º semestre:

- () Filosofia da Educação I;
- () Psicologia da Educação I - Fundamentos;
- () Sociologia da Educação I;
- () Metodologia Científica;
- () História da Educação e da Pedagogia.

2º semestre:

- () Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;
- () Filosofia da Educação II;
- () Psicologia da Educação II - Infância;
- () Sociologia da Educação II;
- () Estatística Aplicada a Educação.

3º semestre:

- () Psicologia da Educação III - Da Infância a Adolescência;
- () Antropologia da Educação;
- () Pesquisa Educacional I;
- () História da Educação Brasileira;
- () Educação Infantil.

4º semestre:

- () Informática na Educação;
- () Estrutura e Funcionamento da Educação Básica;
- () Didática;
- () Educação Popular e de Jovens e Adultos;

5º semestre:

- () Arte e Educação;
- () Organização Social do Trabalho Escolar;
- () Letramento e Alfabetização;
- () Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil;
- () Política Educacional.

6º semestre:

- () Ensino de Língua Portuguesa;
- () Ensino de Geografia e História;
- () Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares;
- () Estágio: Educação Infantil.
- () Trabalho de Conclusão de Curso I.

7º semestre:

- () Ensino de Matemática;
- () Ensino de Ciências;
- () Trabalho de Conclusão de Curso II;

8º semestre:

- () Estágio no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

3.2 Você participou de projetos de pesquisa ou extensão durante a graduação?

- () Sim
- () Não

3.3 Você cursou, no currículo do curso de Pedagogia, alguma(s) disciplina(s) optativa(s) que na sua perspectiva contribui/contribuíram para a formação inicial de professores e professoras visando a docência para a Educação Infantil?

- () Não
- () Sim

Qual/Quais? _____

4. Possibilidade de participação nessa pesquisa

Você aceitaria participar de uma entrevista individual presencial ou via Meet sobre a contribuição do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores e professoras visando à docência na Educação Infantil? Adianto que as informações são confidenciais e a sua identidade mantida no anonimato.

- () Não
- () Sim. Quais as suas disponibilidades de horário?

Horário Segunda Terça Quarta Quinta Sexta Sábado

Manhã () () () () ()

Tarde () () () () ()

Noite () () () () ()

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC

Data: _____ / _____ / _____

Horário:

Local:

Nome do/a entrevistado/a:

Tempo de experiência na Educação Infantil:

Bloco A – Experiência profissional

1. Você trabalhou na Educação Infantil antes de concluir o Pedagogia da FACED/UFC? Você poderia relatar brevemente como foi essa experiência?
2. Como aconteceu o seu ingresso profissional na Educação Infantil após a conclusão do curso de Pedagogia. Conte brevemente sobre esse momento.
3. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao iniciar sua atuação em creches e/ou pré-escolas?
4. Quais foram os principais aprendizados obtidos no início de sua atuação em creches e/ou pré-escolas?
5. De que forma a formação oferecida no curso de Pedagogia influenciou/influencia suas experiências na Educação Infantil?

Bloco B – Avaliação da formação no curso

5. Pensando em sua trajetória no curso de Pedagogia FACED/UFC, como você avalia a formação oferecida por esse curso para a docência na Educação Infantil?
6. Como você avalia as disciplinas específicas da Educação Infantil oferecidas por esse curso para a sua prática docente na Educação Infantil? [Caso positivo,] quais disciplinas você destacaria?
7. Você considera que o componente curricular do estágio supervisionado em Educação Infantil contribui para a sua formação como professor de Educação Infantil? [Se sim,] de que forma?

Bloco C – Conhecimentos, habilidades e valores construídos

8. Durante o curso de Pedagogia, você conseguiu construir conhecimentos, habilidades ou valores sobre os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas atendidos na Educação Infantil? [Caso positivo,] em quais disciplinas ou experiências do curso eles foram contemplados?
9. Como esses conhecimentos, habilidades e valores, ou a ausência deles, impactaram/impactam sua prática docente?
10. Durante o curso de Pedagogia, você conseguiu construir conhecimentos, habilidades ou valores sobre a prática pedagógica para a Educação Infantil? Caso positivo, em quais disciplinas ou experiências do curso esses conhecimentos foram elaborados?
11. Como esses conhecimentos, habilidades e valores, ou a ausência deles, influenciaram/influenciam sua prática docente?
12. Além das disciplinas e do estágio em Educação Infantil, houve outras experiências durante sua formação (como projetos de extensão, atividades extracurriculares ou eventos) que contribuíram para sua atuação na Educação Infantil? Se sim, quais?
13. Como elas impactaram sua prática?

Bloco D – Reflexão sobre eventuais fragilidades do curso

14. Na sua visão, o curso de Pedagogia apresenta fragilidades para formar professoras e professores preparados para o exercício da docência na Educação Infantil?
15. Caso positivo, quais seriam as principais fragilidades?

Bloco E – Perspectivas e expectativas

16. Se tivesse a oportunidade de propor mudanças ou melhorias no curso, o que sugeriria para fortalecer a formação voltada para a docência em creches e pré-escolas?
17. Com base na sua experiência como egresso desse curso e professor da Educação Infantil, que conselhos ou reflexões você deixaria para quem está começando o curso de Pedagogia e deseja atuar na Educação Infantil?

Finalização

18. Você gostaria de acrescentar algo além das perguntas que foram feitas?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
DOCENTES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA FACED/UFC**

Data: ____ / ____ / ____

Horário:

Local:

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome da entrevistada:

1.2 Disciplina(s) do setor de estudo de Educação Infantil pela(s) qual/quais é ou foi responsável, nesse curso:

1.3 Tempo de docência no curso de Pedagogia da FACED/UFC:

1.4 Já foi docente de outro curso de Pedagogia, na área de Educação Infantil?

Caso positivo,

- Em qual curso?
- Por quanto tempo?

Bloco A – Formação e Trajetória Docente

1. Qual é sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?
2. Você já atuou como professora na Educação Infantil? [Se sim], em quais contextos (creche, pré-escola, pública, privada) e por quanto tempo? Conte brevemente sobre essa experiência e como ela contribuiu como docente na área da EI?
3. Como sua formação e trajetória docente contribuem para sua atuação como docente na área de EI, no curso de Pedagogia?
4. O que motivou sua escolha pela carreira docente na área de Educação Infantil?

Bloco B – Concepções sobre a Formação para a Educação Infantil

5. Quais conhecimentos, habilidades e valores você considera fundamentais para a formação de futuros professores e professoras da Educação Infantil? Por quê?

6. Quais conteúdos abordados nas disciplinas que leciona você considera fundamentais para a formação inicial de professores da Educação Infantil? Explique por que são essenciais.
7. Quais metodologias ou estratégias você utiliza nessas disciplinas? [Fale um pouco mais sobre isso.]
8. Há algum aspecto, conteúdo ou prática que você acredita que poderia ser mais aprofundado ou desenvolvido na disciplina que ministra? Caso positivo, de que forma isso poderia contribuir para a formação dos futuros professores e professoras?

Bloco C – Estágio Supervisionado e Práticas Formativas

9. Em sua opinião, como o estágio supervisionado em Educação Infantil contribui para a formação inicial de professores e professoras?
10. Há algo que você acredita que poderia ser aprimorado?
11. Além das disciplinas e do estágio supervisionado, que outras atividades você considera significativas para a preparação dos futuros docentes para a Educação Infantil?

Bloco D - O Currículo do Curso de Pedagogia da FACED/UFC

12. Para você, os conteúdos e as atividades trabalhados nas demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC consideram a formação para o trabalho docente para a Educação Infantil? [Caso positivo,] como?
13. Você acredita que há algum aspecto ou área de conhecimento que deveria ser mais considerado no currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFC para a formação de futuros professores da Educação Infantil?

Bloco E – Mudanças no Curso

14. Durante sua experiência no curso de Pedagogia da FACED/UFC, houve mudanças recentes em disciplinas relacionadas a Educação Infantil? Como você avalia essas mudanças?

Bloco F – Desafios e Perspectivas

15. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios que o curso de Pedagogia da FACED/UFC enfrenta na formação inicial de professores e professoras para a Educação Infantil?

Pergunta Final – Avaliação Geral

16. Como você avalia a formação que o curso de Pedagogia da FACED/UFC oferece para preparar professores e professoras para atuar de forma ética, sensível e competente na Educação Infantil?
17. Se você pudesse propor melhorias ou mudanças no curso, o que incluiria ou alteraria para fortalecer a formação dos futuros docentes para a Educação Infantil?

Finalização

18. Você gostaria de acrescentar algo além das perguntas que foram feitas?

APÊNDICE E - TABELA DE DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Tipo do doc.	Título	Ano de public.	Palavras-chaves	Resumo	Autor/a Cidade/ Estado
1. Dissertação	FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021	Educação Infantil. Formação de professores. Finalidades Educativas.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar as finalidades educativas da formação de professores da educação infantil em teses da área da educação no período de 2013 a 2019. Teve como objetivos específicos caracterizar as tendências sobre as finalidades educativas da formação de professores para a educação infantil; identificar as concepções sobre finalidades educativas que aparecem na produção científica analisada; identificar e analisar o que está sendo problematizado pelos autores acerca das finalidades educativas para educandos da educação infantil. A metodologia foi por meio de revisão bibliográfica. Como resultado, apresentou que o que chamou atenção em todas as teses foi a maneira com que se aborda a formação inicial e continuada, ou seja, a formação superior em pedagogia ainda não é vista como indispensável para a atuação docente na educação infantil, embora tal aspecto esteja explícito em lei. Ainda se vê professoras de educação infantil sem formação em nível superior e muitas vezes sem o magistério, desqualificando a importância do conhecimento científico e do suporte teórico para atuação nesta etapa. Além disso, as formações</p>	CARVALHO, Lívia de Oliveira Teixeira Dias. Goiânia - GO

				continuadas ainda acontecem de maneira fragmentada e descontextualizada, sendo em sua grande maioria insuficientes para preencher as lacunas dessa formação inicial. Sendo assim, uma fragilidade neste estudo se deu pela dificuldade em vislumbrar nas teses aprofundamento teórico, especialmente no âmbito da perspectiva Histórico Cultural.	
2. Dissertação	A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	2020	Educação. Educação Infantil. Formação. Atuação.	A pesquisa partiu da questão : até que ponto os processos formativos contribuem, efetivamente, para atuação de mais qualidade de professoras no contexto da Educação Infantil? Teve como objetivo geral conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada. Teve como objetivos específicos discutir a função pedagógica da Educação Infantil a partir das determinações legais e sua concretização nas escolas infantis; apontar os desafios e possibilidades para a docência na Educação Infantil, bem como o papel das brincadeiras como promotoras das diferentes linguagens infantis e como ferramenta essencial no trabalho da professora; evidenciar a importância da formação inicial e continuada para atuação de mais qualidade na Educação Infantil; apontar os desafios para a democratização na Educação Infantil e para qualidade dos serviços prestados. A metodologia foi pesquisa bibliográfica e de campo, tomando por base a perspectiva crítico-dialética. Teve como fundamentação teórica Vygotsky (2010); Leontiev (2010); Elkonin (1998); Assis (2012); Martins e Moser (2012); Massucato e Azevedo (2012); Melo (2007); Pasqualini e Martins (2018); Chaves (2014);	MOURA, Gislaine Franco. Londrina - PR

				Kishimoto (2012); Kuhlmann (2007); Nascimento (2015); Paschoal e Machado (2009); Kramer (2003). Como resultado , a pesquisa evidenciou que, embora a legislação garanta o direito a educação desde o nascimento, esta conquista não se efetiva para todas as crianças, seja em função da fragilidade na formação docente, condições adversas de trabalho ou em função da dicotomia entre os processos formativos e a atuação com as crianças. Por outro lado, os resultados indicam que a articulação entre formação e atuação profissional é um dos caminhos para a concretização de práticas que respeitem a individualidade da criança, suas manifestações e suas diferentes linguagens, direito historicamente conquistado, que possibilita a democratização da Educação Infantil, sobretudo em relação ao acesso e permanência nas instituições.	
3. Dissertação	AS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC PARA AS PRÁTICAS DOCENTES DE CUIDADO/EDUCAÇÃO NA CRECHE	2020	Formação universitária de professoras. Educação Infantil. Creche. Cuidar/educar.	A pesquisa partiu da questão : qual a influência da formação inicial universitária no curso de Pedagogia para as práticas docentes de cuidado/educação com as crianças bem pequenas na creche? Teve como objetivo geral analisar a influência da formação universitária em Pedagogia da FACED/UFC para as práticas docentes de cuidado/educação com crianças bem pequenas no contexto da creche. Teve como objetivos específicos identificar as concepções das professoras de creche sobre as práticas de cuidado/educação; analisar os saberes oriundos da formação universitária mobilizados pelas docentes em suas ações com as crianças bem pequenas; e investigar as perspectivas das professoras sobre a influência da formação universitária para as suas práticas de cuidado/educação na creche. A metodologia foi um estudo qualitativo,	RIBEIRO, Alessandra Gondim. Fortaleza - CE

				em que utilizou-se para construção dos dados as técnicas de entrevistas semiestruturadas e de explicitação, videogravação, observação, autoscopia e consulta documental. Teve como fundamentação teórica Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013; 2018); Kishimoto (1999; 2011); Haddad (1997;1996); Machado (1998) e Tronto (2007) que tratam sobre a formação inicial universitária de professoras da educação infantil. Como resultado , apresentou que a formação inicial universitária oferecida pelo curso de Pedagogia da FACED/UFC encontra-se, ainda, distante de cumprir o seu objetivo de proporcionar o repertório de saberes amplos e específicos necessários para que as professoras promovam práticas de cuidado/educação de qualidade com as crianças bem pequenas no contexto da creche.	
4. Dissertação	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUL E SUDESTE DO BRASIL	2019	Educação Infantil. Pedagogia. Formação Inicial	A pesquisa teve como objetivo geral analisar os PPCs das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil, adotando como método a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e a partir desses dados, compreender como é estruturada essa formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil. Teve como objetivos específicos Levantar as pesquisas já realizadas sobre o tema; analisar os 7 projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil com foco na formação do professor para a docência na Educação Infantil; compreender em que medida os PPCs representam as políticas nacionais para a Educação Infantil e formação de professores, estruturadas no Contexto de Influências; analisar os documentos oficiais (diretrizes curriculares) referentes	DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa. Guarulhos -SP

				a área de Educação Infantil no Brasil. A metodologia foi qualitativa, documental, com análise de prosa, fundamentada nas proposições de André (1984). Como resultado , concluiu-se, de forma geral, que as especificidades da Educação Infantil são contempladas de formas distintas nas Universidades Federais consideradas na pesquisa, e que apesar de considerarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, e o que determina a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a carga horária e as disciplinas voltadas à docência nesta etapa ainda ocupam um lugar ínfimo na maioria dos cursos analisados.	
5. Dissertação	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA COM BEBÊS: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED-UFC	2018	Formação inicial de professores. Docência com bebês. Curso de Pedagogia.	A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia presencial oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC) para a docência com bebês, a partir das perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso. Teve como objetivos específicos apreender as perspectivas dos docentes da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFC sobre as contribuições do curso para a formação inicial de professores visando à docência com bebês; apreender as perspectivas de discentes do curso de Pedagogia da UFC sobre as contribuições do curso para a sua formação inicial visando à docência com bebês; compreender a contribuição do curso de Pedagogia da UFC para a ação docente com bebês, de acordo com as avaliações de egressos do curso que exercem ou já exerceram à docência com crianças de até dezoito meses; identificar os principais desafios do curso de	RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. Fortaleza - CE

6. Dissertação	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA CRECHE	2018	Formação Inicial. Formação de Professores. Creche. Pedagogia.	<p>Pedagogia da UFC para a formação inicial de professores de bebês. A metodologia foi de abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi feita por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. Teve como fundamentação teórica Barbosa (2010), Barbosa e Fochi (2015), Cruz (2000), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho (2001). Como resultado foi possível identificar uma série de fragilidades que limitam a qualidade da formação inicial visando à docência com bebês no curso de Pedagogia da FACED-UFC e também algumas alternativas no sentido de superar essas fragilidades. A análise do conjunto de entrevistas dos três grupos de sujeitos oferece elementos importantes para enriquecer os debates sobre a elaboração ou reformulação de currículos para o curso de Pedagogia, e, no caso do curso enfocado no presente trabalho, indica a urgência de mudanças em seu currículo a fim de que os futuros pedagogos formados nessa Faculdade tenham os necessários subsídios teóricos e práticos para desenvolver uma docência de qualidade com os bebês.</p> <p>A pesquisa partiu da questão: como a formação inicial oferecida no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF tem contribuído para a construção de saberes/fazeres das professoras nas creches conveniadas do referido município? Teve como objetivo geral compreender como acontece a formação inicial para professores e professoras do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazeres para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos. Teve como objetivos específicos analisar a matriz</p>	SILVA, Juliana Lima da. Juiz de Fora - MG
-------------------	---	------	---	--	--

				curricular do referido curso no que diz respeito as disciplinas de Educação Infantil, em especial possíveis disciplinas voltadas para creche, em consonância com os documentos legais e diretrizes pedagógicas para essa formação; ouvir, a partir de entrevistas semiestruturadas, os estudantes do oitavo período de pedagogia e os professores responsáveis pelas disciplinas de Educação Infantil sobre tais disciplinas oferecidas, como são dinamizadas e duas possíveis contribuições para a atuação do futuro professor de creche; analisar o que dizem as egressas do Curso de Pedagogia e, atualmente, professoras das creches sobre a formação inicial, os saberes/fazeres necessários para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos. A metodologia foi de abordagem qualitativa, com análise documental, entrevistas e realização de grupo focal. Teve como fundamentação teórica Gatti (2010); Saviani (2006); Tardif (2010); Barbosa (2010); Kramer (2005); Martins Filho (2017). Como resultado foi possível elaborar como reflexão que a formação do professor da creche, ainda que precise ser repensada, teve um aumento quantitativo no número de disciplinas de Educação Infantil no referido curso. Sem dúvida, há um caminho sendo construído para que a prática docente com os bebês e crianças pequenas seja reconhecida, valorizada e abordada no curso de formação inicial.	
7. Dissertação	CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CRECHE	2017	Formação Inicial. Professor de Creche. Curso de Pedagogia.	A pesquisa partiu da questão : em que medida os cursos de pedagogia apresentam temática/conteúdos direcionados ao exercício do magistério nos anos iniciais da educação infantil (creche)? Teve como objetivo geral compreender como a formação de	LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. São Paulo - SP

				<p>professores de creche é realizada dentro dos cursos de pedagogia. Teve como objetivos específicos identificar, nos documentos oficiais, o que se espera que o profissional que atuará na docência na fase inicial da educação infantil (creche) aprenda no curso de pedagogia; identificar nas ementas das disciplinas de curso de pedagogia, temáticas relacionadas a formação do professor de educação infantil; analisar as propostas curriculares, procurando identificar conteúdos relacionados a formação do professor de educação infantil; analisar, a partir da visão dos estudantes de pedagogia, quais os conteúdos que estão sendo trabalhados no seu curso que contribuem para a formação do professor que atuará na creche. A metodologia foi de abordagem qualitativa, estudo documental. Teve como fundamentação teórica Shulman (1987); Garcia (1999); Valillant (2012). Como resultado foi identificado que, nas ementas do curso de pedagogia, há mais ênfase na educação infantil, sendo que pouco se fala sobre crianças muito pequenas e creche. Além disso, há dois polos na compreensão da educação infantil: um vinculado ao cuidar e o outro ao educar. Essa polarização é decorrência de marcas históricas que incidiram sobre o ambiente educativo. Na fala dos estudantes foi possível identificar que estamos num percurso que tenta superar essa polarização.</p>	
8. Dissertação	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM	2017	Formação inicial de professores. Cursos de Pedagogia. Educação infantil	A pesquisa partiu da questão : em quais disciplinas elencadas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás são abordados especificamente conhecimentos relativos à educação infantil? Teve como objetivo geral analisar as	SILVA, Kátia Braga Arruda. Goiânia - GO

GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL		propostas de formação inicial de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos no Estado de Goiás. Teve como objetivos específicos investigar as pesquisas realizadas no período de 2006 a 2016 sobre a formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia; analisar a constituição histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil e em Goiás e a formação dos professores para a educação infantil; examinar as disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para identificar a abordagem dada aos conhecimentos formativos para professores da educação infantil. A metodologia foi a 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. Teve como fundamentação teórica 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). Como resultado , com base na pesquisa realizada nas	
--	--	---	--

				matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, percebeu-se a presença de disciplinas que propõem tal formação em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas; e, também, foi identificado a existência de uma grande diversidade tanto na quantidade de disciplinas propostas quanto na carga horária das mesmas. Constatou-se que as instituições públicas apresentam maiores oportunidades de formação para os futuros docentes da educação infantil. Desta forma, compreendeu-se 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.	
9. Dissertação	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	2017	Educação Infantil. Formação Docente. Currículo. Educação de criança de zero a três anos.	Teve como objetivo geral compreender o lugar da educação infantil, mais especificamente, da educação das crianças de zero a três anos nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras e que discursos de verdade produzem nos processos de formação inicial dos pedagogos. Usou como ferramenta teórico-metodológica o governo. Como resultado , concluiu-se que os cursos de Pedagogia ainda se apresentam frágeis quanto a formação dos professores para Educação Infantil, pois tendo que dar conta de uma formação ampla, acabam enviesando para uma formação generalista, gerando algumas disputas de poder no currículo e estratégias para o governo dos professores em formação. E que os cursos de	BONILHA, Aline Marques. Rio Grande - RS

				Pedagogia estão dando pouco destaque para as crianças desta faixa etária, pois ao analisar as ementas e os Projetos Pedagógicos dos cursos, nos quais possuía o material, encontrei um número pequeno de disciplinas e Universidades que destaquem a formação de professores para este trabalho.	
10. Dissertação	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	Formação inicial de professores. Educação Infantil. Pedagogia Parfor. Contribuições. IFRS-BG.	A pesquisa partiu da questão : quais as contribuições do curso de Pedagogia ParforIFRS – Câmpus Bento Gonçalves para a melhoria das Práticas Pedagógicas de Professores que atuam na Educação Infantil? Teve como objetivo geral investigar quais as contribuições do curso de Pedagogia Parfor – IFRS-BG para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil. Como objetivos específicos conhecer as contribuições do Parfor para as práticas pedagógicas dos professores; verificar as contribuições do Parfor para a formação cultural do professor; averiguar sugestões dos professores a respeito da matriz curricular proposta pelo curso de Pedagogia/Parfor. A metodologia foi de abordagem qualitativa, método de estudo de caso. A coleta dos dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise de dados foi realizada através da Análise de Conteúdos. Teve como fundamentação teórica Ghedin e Franco (2008). Como resultado observou-se que muitas foram as contribuições advindas do Parfor, legitimando, dessa forma, a Pedagogia do IFRS-BG bem como reafirmando a importância do Parfor como política pública para a formação inicial de professores.	PEIXOTO, Juraciara Paganella. Lajeado - RS
11. Dissertação	O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	2015	Formação de professores;	A pesquisa partiu da questão : até que ponto os cursos de licenciatura contribuem para a formação do	NASCIMENTO , Simone Maria De Bastos.

INFANTIL E OS CURSOS DE LICENCIATURA: DESENCONTROS NA FORMAÇÃO INICIAL	Licenciaturas. Pedagogia. Educação Infantil.	professor de educação infantil? Teve como objetivo geral reconhecer e problematizar a formação inicial, em nível superior, obtida nos cursos de licenciatura para atuar na educação infantil. Teve como objetivos específicos reconhecer a formação inicial dos profissionais atuantes em instituições públicas de educação infantil da cidade de Guarapuava/PR, identificar os saberes adquiridos na formação inicial; analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), problematizando em que medida a formação realizada nessas licenciaturas contribui para a formação do professor de educação infantil; refletir sobre a legislação vigente, suas implicações, determinações e desafios para a formação do professor de educação infantil. Apresentou uma metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa, que partiu de um estudo exploratório. Teve como fundamentação teórica Gatti (2000, 2013), Kishimoto (2002), Kramer (2008), Kuenzer (2004), Shiroma, Oto e Moraes (2007), entre outros. Como resultado considerou-se que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade necessita de um profissional qualificado, que atue de modo a impulsionar o desenvolvimento dos pequenos por meio e das interações e experiências organizadas e vivenciadas. Além disso, entendemos que, embora legalmente todos os licenciados possam atuar na educação infantil, os cursos de licenciaturas específicas não abordam conteúdos, conhecimentos e discussões relativos a essa faixa etária, o que compromete a qualidade do trabalho a ser	Guarapuava - PR
--	--	---	-----------------

12. Dissertação	A FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2012	Formação de Professores. Educação Infantil. Curso de Pedagogia.	<p>desenvolvido.</p> <p>A pesquisa partiu da questão: há consonância entre os saberes apropriados pelas professoras egressas do curso de Pedagogia de 2005 a 2009 que estão atuando na Educação Infantil e os saberes das disciplinas contidas no Projeto Pedagógico do referido curso que prepara para a docência na Educação Infantil? Teve como objetivo geral analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV - Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras, egressas do curso, que estão atuando na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde. Como objetivos específicos analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia e os conteúdos dos programas das disciplinas referentes a Educação Infantil; conhecer os saberes dos professores egressos do curso de Pedagogia que atuam na Educação Infantil; conhecer os saberes necessários para atuar na Educação Infantil; cotejar os saberes dos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e os conteúdos contidos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Sua metodologia de natureza qualitativa foi de abordagem qualitativa, análise de documentos e entrevista semi-estruturada. Teve como fundamentação teórica Libâneo, Pimenta, Kramer, Oliveira, Angotti, Corsino, Khulmann Júnior, Ostetto, Kishimoto, Cerisara, Machado. Como resultado constatou-se que o curso oferecido pela Universidade de Rio Verde não abordava, em sua matriz curricular 19, disciplinas específicas para formar o professor de Educação Infantil porque não era objetivo do curso. Em 2010,</p>	<p>SILVA, Fernanda Costa Fagundes.</p> <p>Goiânia - GO</p>

				com a integralização da matriz curricular 64 é que passou a capacitar o futuro licenciado para atuar na Educação Infantil. As egressas ao optarem pela docência na Educação Infantil construíram seus saberes por meio dos saberes experenciais e os oriundos da formação continuada. A formação inicial, portanto não é suficiente para garantir um ensino de qualidade na Educação Infantil, cabe ao professor buscar aperfeiçoamento profissional. Todavia é preciso também maior investimento em políticas públicas para que a formação inicial do Pedagogo seja de qualidade, além de proporcionar maiores condições para a formação continuada.	
13. Dissertação	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL	2012	Formação de professores. Educação Infantil. Profissionalidade docente.	A pesquisa partiu da questão : qual o papel da formação inicial na construção da profissionalidade de professores de educação infantil? Teve como objetivo geral investigar o papel da formação inicial na construção da profissionalidade de professores de educação infantil. Como objetivos específicos conhecer os caminhos percorridos pela educação infantil e pelo curso de Pedagogia no Brasil e o tipo de formação que ofereceu ao longo de seu histórico social e cultural; descrever e analisar o que pensam os estudantes do último ano do curso de Pedagogia a respeito da formação e atuação do professor de educação infantil, com vistas a compreensão do papel da formação inicial na construção de sua profissionalidade; contribuir com as pesquisas na área da formação docente, ampliando o debate e estimulando mudanças. A metodologia foi de abordagem qualitativa de pesquisa. A coleta de dados se deu com a aplicação de questionário e realização de	AKAMINE , Aline Aparecida. Campinas - SP

				entrevistas semi-estruturadas. Teve como fundamentação teórica Gimeno Sacristán (1991), Pimenta (2002), Azevedo (2007), Saviani (2008), Facci (2004), entre outros. Como resultado , o estudo apontou para a necessidade de se refletir a respeito do perfil profissional de professor de educação infantil que se pretende formar no âmbito da formação inicial, uma vez que é por meio dela que se (re)constrói a profissionalidade com vistas ao fortalecimento e valorização docentes.	
14. Dissertação	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO	2011	Educação Infantil. Políticas públicas. Curso de Pedagogia. Formação. Supervisão.	A pesquisa partiu da questão : que princípios ou pressupostos poderiam iluminar uma discussão curricular sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, considerando as limitações impostas pela Res. CNE/CP 1/06? Teve como objetivo geral identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas para evidenciar pressupostos para a formação inicial. Como objetivos específicos pesquisar os avanços, impactos e desafios postos aos profissionais da Educação Infantil, a partir da inserção da creche e pré-escola no sistema de ensino como primeira etapa da Educação Básica assim como proposto pela LDB 9394/96; verificar as mudanças ocorridas no processo de formação inicial para a constituição da docência na Educação Infantil, considerando as influências da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº. 22, de 1998 e revisto no Parecer CNE/CEB nº. 20, de 2009 e das Diretrizes Curriculares que fundamentam o curso de Pedagogia, estabelecidas	SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. Presidente Prudente - SP

				na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006; analisar o estado de conhecimento em Educação Infantil, a partir da análise das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes, com notas iguais ou superiores a cinco, no período de 2006 a junho de 2011 e das contribuições dos pesquisadores, no que refere as funções da Educação Infantil, do trabalho docente, das políticas públicas e da formação dos profissionais. A metodologia foi abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Teve como fundamentação teórica Kramer (1994), Campos (1994), (2002), Tardif (2000), (2003), Oliveira-Formosinho (2002), Pinazza (2007); Malaguzzi (1999), Alarcão (2008), (2010), Kishimoto (2006), (2007). Como resultado revelou-se as necessidades formativas implícitas e explícitas que se impõem aos profissionais que trabalham com crianças pequenas e, por consequência, a indicação de pressupostos para iluminar uma discussão curricular no que se refere a formação dos professores de Educação Infantil. Tal contexto reclama a urgência de uma parceria entre instituições de Educação Infantil, supervisores e universidades, apresentando perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão.	
15. Dissertação	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	2010	Curso de Pedagogia; Formação de Professores. Educação Infantil. Teoria e prática. Estágio.	A pesquisa partiu da questão : qual a contribuição do Curso de Pedagogia para formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 a 2009? Teve como objetivo geral analisar a formação de professores para educação infantil. Como objetivos específicos compreender a concepção que os	FEBRONI O, Maria da Paixão Gois. Santos - SP

				<p>professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; identificar nas percepções dos professores o quanto se sentem para o exercício profissional. A metodologia foi de abordagem qualitativa, análise dos dados através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Teve como fundamentação teórica Machado, Kramer, Saviani, Franco, Pimenta, Libâneo, Charlot, Tardif. Como resultado, concluiu-se que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: OasisBr - Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (acesso em: agosto/2023).

APÊNDICE F - TABELA DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Tipo do doc.	Título	Ano de public.	Palavra-chaves	Resumo	Autor/a Cidade/ Estado
1. Tese	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA ATIVIDADE DE ESTUDO	2023	Educação. Educação Infantil. Formação inicial de professoras e professores. Teoria Histórico-Cultural. Atividade de estudo.	A pesquisa partiu da questão : quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil? Teve como objetivo geral compreender quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Teve como objetivos específicos investigar propostas brasileiras a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, especialmente as decorrentes da Teoria Histórico-Cultural; e compreender o conceito “atividade de estudo” e as principais características da “atividade profissional/de estudo”. A metodologia foi pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de princípios do método materialista histórico-dialético, empreendeu-se procedimentos de localização, seleção e “análise da configuração textual” de fontes bibliográficas publicadas/publicizadas entre 2006 (ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura) e 2019 (ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da	GAZOLI, Monalisa. Marília - SP

				Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação). Como resultado , defende-se a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil alicerçada nos princípios da “atividade profissional/de estudo”, a qual possibilita ao futuro profissional condições de conceber e vivenciar a unidade teoria e prática, atuando a partir de princípios teóricos decorrentes das ações de generalização, abstração, análise e síntese.	
2. Tese	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL	2018	Educação Infantil. Formação inicial. Ludicidade. História de vida.	Teve como objetivo geral compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de sua profissionalidade. Teve como objetivos específicos identificar como o egresso de Pedagogia avalia os conhecimentos construídos ao longo da sua formação para atuar na EI; analisar que dificuldades experimentaram ao assumir a sala de aula como docentes da EI; identificar nas suas histórias de vida fatos/experiências/acontecimentos/ sentimentos que expressem a presença da dimensão lúdica e suas contribuições para a ação enquanto professora de EI. A metodologia foi de abordagem qualitativa e o método autobiográfico. As técnicas utilizadas foram a de análise documental, entrevista semiestruturada e memorial. Como resultado , a pesquisa apontou que a ludicidade está presente	BACELA R, Vera Lúcia Da Encarnaçã o. Salvador - BA

					história de vida das professoras de Educação Infantil que participaram dessa pesquisa e que no seu curso de formação inicial, esteve presente de forma limitada. Isso teve repercussões no início da carreira que possivelmente seriam evitadas se tal vivência, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecessem desde o início do curso.	
3. Tese	FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA: UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS	2015	Pedagogia. Infâncias. Formação Inicial de Pedagogos. Currículos.		Teve como objetivo geral promover um estudo acerca da constituição inicial em Pedagogia, tendo como foco a formação dos pedagogos que iriam atuar na etapa da Educação Infantil. A metodologia foi de abordagem qualitativa, que teve como estratégia metodológica a análise de narrativas escritas produzidas por oito formando do último semestre do curso. Como resultado , a pesquisa realizada apontou para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia e indicou, como encaminhamentos, a necessidade de incorporar no currículo e nos demais documentos legais do curso, como no Projeto Político Pedagógico, questões relacionadas as múltiplas infâncias, para que haja os desdobramentos no cotidiano pedagógico do curso, nas aulas, nas reuniões de docentes e em meio as estratégias da coordenação e direção do instituto para que juntos (re)pensem essas infâncias e os modos de contribuir com os pedagogos que lá fazem sua formação inicial, para que consequentemente desenvolvam esse outro olhar para as infâncias.	LIMA, Samantha Dias de. Porto Alegre - RS

Fonte: OasisBr - Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (acesso em: agosto/2023).

APÊNDICE G - TABELA DE ARTIGOS SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Tipo do doc.	Título	Ano de publi c.	Periódico	Palavras-chaves	Resumo	Autor/a Cidade/ Estado
1. Artigo	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA COM BEBÊS: AS PERSPECTIVAS DE DOCENTES, DISCENTES E EGRESOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, BRASIL	2024	Educar em Revista.	Formação Inicial de Professores. Curso de Pedagogia. Docência com Bebês. Educação Infantil.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia presencial oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará para a formação inicial de professores visando à docência com bebês, a partir das perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso. A metodologia seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa. Um estudo de caso. Teve como fundamentação teórica (Barbosa, 2010; Barbosa; Fochi, 2015; Kishimoto, 2005; Oliveira-Formosinho, 2001). O estudo revelou que a formação inicial oferecida no referido curso de Pedagogia não contemplava efetivamente a complexidade e as peculiaridades da prática docente com os bebês; oferecia poucas oportunidades curriculares e extracurriculares que possibilitassem aos estudantes de Pedagogia a apropriação de temas importantes relacionados aos bebês e aos seus processos educativos e apresentava uma série de fragilidades que limitam a qualidade da formação inicial visando à docência com bebês.</p>	RODRIGUES, Ana Paula Marque; CRUZ, Silvia Helena Vieira.
2. Artigo	ENFOQUES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL: MODOS DE SER E DE SE FAZER PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2024	Revista Linguagem, Educação e Sociedade	Currículo. Formação de professores. Educação Infantil.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do Campus de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e suas possíveis implicações na formação do/a professor/a de</p>	MEDEIROS, Marinalva Vera; ABREU,

					Educação Infantil. A metodologia foi pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Teve como fundamentação teórica Martins (2010), Freitas (2002), André (2009), Teles (2018), Freire (2015), Saviani (2008), Vygotsky (2001, 2003), fundamentada-se no Materialismo Histórico-Dialético. O estudo permitiu compreender alguns enfoques curriculares que impactam a formação inicial de professores, seus modos de ser e de se fazer na profissão docente, e mais especificamente, a necessidade de formação de professor/a da Educação Infantil pautada na omnilateralidade.	Waldir Ferreira de.
3. Artigo	UM PROJETO DE CULTURA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA COM BEBÊS	2023	Revista online de extensão e cultura - Realização	Teatro para bebês. Extensão universitária. Educação Infantil.	A pesquisa teve como objetivo geral artigo refletir sobre como uma atividade cultural desenvolvida especificamente para bebês contribuiu para a formação de professoras graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A metodologia utilizada envolveu a seleção e análise de imagens do acervo do projeto de cultura “Venha brincar comigo: teatro para bebês” Teve como fundamentação teórica Prado (1999), Malaguzzi (1996, 1999), Martins Filho (2022). O estudo revelou que considerar os bebês como sujeitos com potencialidades, capazes de fazer escolhas e explorar o mundo livremente, é crucial. A pesquisa evidenciou também a contribuição do diálogo estabelecido entre os projetos de cultura/extensão, o ensino e a pesquisa no âmbito das universidades para a formação inicial em Pedagogia.	ALICHANDRA E, Danielle Bispo; YAMIN, Giana Amaral; PIZATTO, Adriana Mendonça Pinto.
4. Artigo	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPUTAS POR	2022	Revista Espaço do Currículo	Formação docente. Educação Infantil. Teoria do Discurso.	A pesquisa teve como objetivo geral analisar as demandas por formação das docentes da Educação Infantil, examinando o jogo de decisões políticas em disputa no período entre 2009 e 2019, que negociam	BORGE, Juliana Diniz Gutierrez;

HEGEMONIA				<p>o espaço de formação e as possibilidades de significação dessa docência. A metodologia foi desenvolvida a partir de aportes teóricos-estratégicos da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Teve como fundamentação teórica a Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O estudo revelou as demandas por formação das docentes da Educação Infantil se vinculam a uma demanda por reconhecimento profissional, que se antagoniza a figura da professora leiga. O rebaixamento das exigências nos processos de qualificação das professoras de Educação Infantil, mediante uma formação em nível médio, de grau técnico ou vocacional, o aligeiramento dos processos de formação e a redução de investimentos (por meio de alternativas emergenciais como a formação a distância e programas de formação em serviço) são ações fragmentadas nas políticas de formação. Há um debate sobre a necessidade de uma formação específica para a Educação Infantil dentro do curso de Pedagogia, em contraposição a uma formação generalista que abranja também os anos iniciais do Ensino Fundamental. Há uma valorização crescente de uma Pedagogia da Infância que reconhece as especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos e questiona a imposição do modelo curricular do Ensino Fundamental.</p>	<p>GARCIA, Maria Manuela Alves.</p>	
5. Artigo	“CURRÍCOLÔNIA”: MAPEAMENTO EPISTÊMICO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA TERRA DE PALMARES	2022	Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais	Teorias decoloniais. Educação Infantil. Pedagogia.	A pesquisa teve como objetivo geral tentar desvelar as relações epistêmicas e os objetivos formativos que os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL apresentam em seus currículos, no que tange a área da Educação Infantil para a formação inicial docente. A metodologia envolveu o mapeamento epistêmico e análise documental. Teve	<p>AMORIM, Luciano Henrique da Sila;</p> <p>SILVA, Fabson Calixto da.</p>

					como fundamentação teórica Walter Mignolo, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, José Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel. O estudo revelou que os currículos analisados ainda são esmagadoramente orientados por uma formação pedagógica que possivelmente não institui em suas práticas insurgências frente ao seu público de atuação direta. A branquitude é predominante nas teorias pedagógicas presentes nos currículos, com uma significativa desproporção no número de autores brancos em comparação com autores negros. O estudo também evidenciou uma carência de produções locais ou que valorizem experiências da região Nordeste, com poucos autores alagoanos ou nordestinos referenciados. Em relação a Educação Infantil, a análise dos PPCs dos três campi da UFAL mostrou que a bibliografia das disciplinas tende a um referencial formativo clássico sobre a compreensão das infâncias e prática docente, com pouca invocação de categorias dos estudos decoloniais, como raça, território, povos originários ou tradições ancestrais.	
6. Artigo	ÂNCORA NEBULOSA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: COMO ENFRENTAREMOS?	2021	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	Formação de professores. Educação infantil. Universidades públicas.	A pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação inicial de professores para a educação infantil no contexto brasileiro atual, estudando especificamente o processo formativo no Curso de Pedagogia de duas universidades estaduais públicas do estado do Paraná. A metodologia foi estudo bibliográfico na modalidade de análise documental, tomando por base o método histórico e a análise de disciplinas específicas voltadas a formação inicial para o trabalho na educação infantil do Curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de Londrina e de Maringá, ambas localizadas no Paraná. Teve como fundamentação teórica se baseia	SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo.

					principalmente em uma análise histórico-legal da formação de professores para a educação infantil no Brasil, com foco nas mudanças significativas ocorridas a partir da década de 1980. Os resultados direcionam para uma frágil formação inicial, com uma carga horária reduzida destinada as disciplinas específicas a educação infantil em relação ao total do curso. Apontam também para a necessidade de ampliação da carga horária dedicada a educação infantil nos cursos de Pedagogia, com maior articulação entre as disciplinas curriculares, e o fortalecimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão como espaços complementares de formação.	
7. Artigo	O FIM DA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NO SOLO PANDÊMICO	2021	Revista Educação em Debate.	Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Infância. Pandemia.	A pesquisa teve como objetivo geral discutir sobre a formação de professores da infância em tempos de pandemia da COVID-19, bem como pensar em novos contornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente de qualidade. A metodologia foi um estudo bibliográfico e documental sobre a temática envolvente, principalmente no que se refere a formação docente em nível superior no ensino remoto emergencial. Teve como fundamentação teórica discussões sobre a formação de professores da infância, especialmente no contexto da pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto emergencial. Como resultado , divulgou-se a preocupação com o sentido de educar no Ensino Superior, bem como os encaminhamentos dirigidos aos estudantes no Curso de Pedagogia que se encontram em formação inicial para a docência na Educação Infantil com as crianças de até 5 (cinco) anos. Em tempos de incertezas, as quais foram ocasionadas pelo contexto vigente, há a propagação	OLIVEIRA, Marta Regina OLIVEIRA, Furlan de; CHAVES, Marta.

					ensaística de mudanças induzidas no campo educacional, por meio de uma nova modalidade de ensino e formação, que, de certa forma, tem gerado novas demandas que precisam ser ponderadas em favor da formação emancipatória docente.	
8. Artigo	ESPECIFICIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO	2020	Educere et Educare	Curso de Pedagogia. Formação Docente. Educação Infantil.	A pesquisa teve como objetivo geral refletir acerca do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e seus saberes e metodologias elencados para a formação dos pedagogos no movimento pós diretrizes curriculares BRASIL/Resolução CNE/CP 01/2006. A metodologia foi estudo de Caso Histórico, teve como ferramenta de pesquisa para tratamento dos dados a Análise do Conteúdo. Os sujeitos participantes deste estudo foram os alunos docentes concluintes do curso das primeiras turmas formadas pós DCN's e que já experienciaram a docência no espaço das escolas públicas e privadas. Teve como fundamentação teórica Tardif (2002), Kramer (1985, 2007), Gatti (2002), Lima (2010), Oliveira (2011). Como resultado o estudo revelou que foi possível compreender que emergem das ações pedagógicas destes sujeitos tensões provocadas pela conjuntura social marcada por movimentos de rupturas e permanências que deixaram marcas na formação destes profissionais, bem como, estranhezas aos componentes curriculares que compõem a matriz do curso na universidade.	RIBEIRO, Lúcia Mendonca; COSTA, Antônio Carlos Silva.
9. Artigo	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	2019	Revista e-Curriculum.	Formação inicial. Profissionais da Educação Infantil. Egressos do curso de Pedagogia.	A pesquisa teve como objetivo geral ouvir o que dizem e o que pensam os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ingressantes em 2008 e concluintes em 2011 e 2012, sobre a formação inicial recebida no que	SOARES, Ademilson de Sousa.

DA UFMG QUE SE GRADUARAM NOS ANOS DE 2011 E 2012			UFMG.	<p>tange ao trabalho na Educação Infantil com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A metodologia utilizou procedimentos quantitativos e qualitativos para a coleta e análise de dados, isso incluiu o envio de questionários, entrevistas semiestruturadas. Teve como fundamentação teórica Campos (2007), Kishimoto (2011), Kramer (2011), Vieira (2017), Gatti (2008), Tardif (2010), Santos e Diniz-Pereira (2016).</p> <p>O estudo revelou que os egressos têm uma avaliação bastante positiva do curso, mas apontam lacunas, tais como: ausência da prática como componente curricular; fragilidade da articulação entre as dimensões técnica, teórica e científica da formação; cumprimento burocratizado da carga horária de estágio; utilização insuficiente das novas tecnologias e das mídias digitais. Os egressos demandam ainda que os professores do curso sejam mais flexíveis e abertos ao diálogo. Fica evidente o impacto do curso na trajetória profissional dos participantes da pesquisa, pois 70,4% dos egressos do curso presencial e 92,6% do curso a distância atuam como docentes na Educação Básica.</p>	
10. Artigo	DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FFP/UERJ)	2019	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	<p>Formação de professores. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais.</p> <p>A pesquisa teve como objetivo geral compartilhar reflexões acerca do processo de reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). A metodologia foi uma investigação exploratória. O estudo descreve um processo e avalia etapas da reformulação curricular. A pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso qualitativo desenvolvido no acompanhamento do trabalho em grupos organizados nos três eixos do curso.</p> <p>Teve como fundamentação teórica as Diretrizes</p>	FONTOURA, Helena Amaral da.

					<p>Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015). Além disso, o estudo se baseou nas discussões acumuladas pelos professores do Departamento de Educação (DEDU), nas demandas apresentadas pelos estudantes e nas orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015. O trabalho também dialoga com autores como André (2001) sobre a importância da pesquisa na formação docente, Brzezinski (1996) sobre a fragmentação na formação de professores, Waschowicz (2009) sobre a indissociabilidade entre conteúdo e forma, Nóvoa (2017) sobre a identidade docente, Roldão (2007) sobre a função docente, Pinheiro e Romanowski (2010) sobre a formação docente em Pedagogia, Pimenta e Lima (2012) sobre estágio e docência, e Lourenço (2007) sobre políticas educacionais passadas.</p> <p>O estudo revelou a consistência e coerência da proposta de reformulação do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, especialmente devido ao esforço coletivo da equipe gestora e dos docentes. O estudo também aponta para a necessidade de investir em espaços de formação mais coletivos e mediados pelo diálogo entre os professores para a implementação da nova matriz curricular. O estudo também revelou os desafios enfrentados pela instituição pública devido à precarização, cortes de investimentos e atrasos salariais.</p>	
11. Artigo	PEDAGOGIAS, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS: O QUE NARRAM AS ACADÊMICAS SOBRE SUAS APRENDIZAGENS?	2018	Educação em Foco.	Infância. Educação Infantil. Pedagogia. Formação inicial.	A pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação inicial da pedagoga, com ênfase naquelas que demonstraram interesse na área da Educação Infantil, buscando compreender que conhecimentos o curso de Pedagogia possibilita para a docência nessa etapa.	LIMA, Samantha Dias Lima.

A **metodologia** adotada foi de natureza qualitativa, utilizando como principal recurso metodológico as narrativas escritas produzidas por nove acadêmicas do último ano de um curso de Pedagogia da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Essas narrativas, além de fornecerem dados para análise, funcionaram como espaços de autorreflexão para as participantes, sendo também compreendidas como momentos formativos.

Teve como **fundamentação teórica** a perspectiva da Sociologia da Infância, dialogando com autores como Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes, Catarina Tómas e William Corsaro. A pesquisa também articula debates sobre a formação docente presentes nas obras de autores como Libâneo, Franco, Pimenta e Tardif, entre outros.

O **estudo revelou** a presença de uma invisibilidade sociológica em relação as infâncias e a Educação Infantil nos currículos de formação docente, demonstrando que, mesmo diante de experiências formativas e do contato com disciplinas e estágios, as acadêmicas ainda carregam concepções naturalizadas, românticas e desenvolvimentistas sobre a infância. Apontou-se a necessidade de uma formação que considere a criança como sujeito social e produtor de cultura, defendendo a incorporação mais efetiva dessas concepções nos currículos de Pedagogia, por meio de disciplinas, projetos de pesquisa e extensão que fortaleçam uma perspectiva crítica, plural e contemporânea de infância e docência.

12. Artigo	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2018	Educ. Anál.	Formação de Professores. Educação infantil. Docência.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral observar o posicionamento da Educação Infantil no horizonte das escolhas profissionais dos licenciandos do curso de Pedagogia, em articulação com a configuração processual desse campo de trabalho, especialmente no contexto de implementação das novas diretrizes curriculares para a formação docente (BRASIL, 2015a, 2015b).</p> <p>A metodologia adotada foi uma investigação qualitativa de caráter exploratório, ancorada na análise documental e em referenciais teóricos inspirados nos estudos bakhtinianos. O estudo mobilizou documentos normativos, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015a, 2015b), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).</p> <p>Teve como fundamentação teórica os pressupostos do Círculo de Bakhtin, especialmente no que diz respeito a compreensão da linguagem como construção social, bem como estudos que problematizam os desafios da formação docente e da profissionalidade na Educação Infantil.</p> <p>O estudo revelou que a Educação Infantil, apesar dos avanços no reconhecimento como campo de trabalho docente, ainda enfrenta fragilidades na formação e na valorização profissional. A pesquisa evidenciou que os desafios da primeira etapa da educação básica estão intrinsecamente ligados as condições de trabalho, a constituição das carreiras docentes e a necessidade de maior organicidade nas ações formativas. Além disso, destacou que a implementação das novas diretrizes traz possibilidades importantes, mas demanda lutas e</p>	CÔCO, Valdete.
---------------	---	------	-------------	---	--	-------------------

					investimentos contínuos para que se efetivem políticas que consolidem a profissionalização docente na Educação Infantil.	
13. Artigo	AS MÚLTIPAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	2018	Educação e Formação.	Docência. Pedagogia. Linguagem. Educação Infantil.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral apresentar e discutir, analisando a partir da perspectiva discente e docente, uma experiência de docência no ensino superior, especificamente na disciplina Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A experiência analisada centrou-se na abordagem das múltiplas linguagens das crianças, sob a inspiração da pedagogia malaguzziana, e foi desenvolvida no contexto do Programa de Iniciação a Docência (PID).</p> <p>A metodologia foi qualitativa, estruturada em três momentos principais: uma sondagem de conhecimentos prévios dos estudantes, uma exposição dialogada do tema com uso de recursos audiovisuais e bibliografia específica, e uma sondagem das repercussões da intervenção. A análise dos dados se baseou nos registros escritos produzidos pelos alunos antes e após a intervenção e na observação das aulas.</p> <p>Teve como fundamentação teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os aportes da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1991) sobre linguagem simbólica, bem como as contribuições da pedagogia de Reggio Emilia, especialmente a concepção das "cem linguagens da criança" proposta por Loris Malaguzzi. O estudo também dialogou com autores como Rego (2002), Albuquerque, Barbosa e Fochi</p>	AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; MARTINS, Cristiane Amorim.

					(2013), e Faria (2007), entre outros. O estudo revelou que a experiência contribuiu significativamente para a ampliação das concepções dos estudantes sobre a linguagem simbólica e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao final da intervenção, os discentes demonstraram maior compreensão acerca das diferenças entre linguagem humana e animal, a importância da linguagem simbólica no desenvolvimento infantil e o potencial pedagógico das múltiplas formas de expressão das crianças. A intervenção também promoveu reflexões sobre a prática docente e despertou o interesse dos futuros professores pela abordagem malaguzziana, além de destacar o papel da mediação e da escuta na formação docente.	
14. Artigo	OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR POLIVALENTE	2017	Educação Pesquisa.	Cursos de pedagogia. Formação de pedagogos. Formação de professores. Professor polivalente. Diretrizes curriculares nacionais.	A pesquisa teve como objetivo geral discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, com apoio do CNPq. A metodologia adotada foi qualitativa, foi utilizada a técnica de análise documental do conjunto das 144 matrizes curriculares obtidas. Como base para a abordagem qualitativa, os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as características das instituições e as características das disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Teve como fundamentação teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), além do referencial crítico sobre a formação de professores, a prática pedagógica e o currículo, com base em autores como Pimenta (1999,	PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PINTO, Umberto de Andrade.

					2012), Növoa (1995), Brzezinski (1996), e Gatti (2009). O estudo revelou que os cursos de pedagogia estudados refletem os mesmos problemas apontados na literatura da área sobre as DCNCP/2006: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.	
15. Artigo	O CURSO DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: REFLEXÕES ACERCA DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL	2017	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	Educação infantil. Organização curricular. Curso de pedagogia.	A pesquisa teve como objetivo geral analisar o espaço curricular conferido a educação infantil nos cursos de formação inicial das universidades federais do Estado de Minas Gerais. A metodologia utilizada caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho documental por meio da análise dos currículos dos cursos. Teve como fundamentação teórica aportes teóricos da Sociologia da Infância que traz contribuições para a proposição de uma pedagogia que considere as especificidades da criança. O estudo revelou uma diversidade nas composições das disciplinas voltadas as questões da educação infantil, caracterizada pela variação na carga horária, nomenclaturas e quantidade de disciplinas ofertadas, o que não contribui para a constituição de um corpo teórico específico para a área e a formação de professores para essa faixa etária. O estudo também apontou lacunas na organização das universidades em relação a área da educação infantil na formação inicial em pedagogia, evidenciando a necessidade de	OLIVEIRA, Fabiana de; ANDRADE, Giovana Gomes de.

					políticas governamentais que possam contribuir para a constituição de um campo de formação específico.	
16. Artigo	NARRATIVAS ESCRITAS: O QUE ‘NARRAM’ AS FORMANDAS DE PEDAGOGIA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS ACERCA DAS INFÂNCIAS DURANTE A GRADUAÇÃO	2017	Revista Reflexão e Ação.	Narrativas escritas. Formação de professores. Pedagogia. Infâncias.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação inicial para o pedagogo que atuará na Educação Infantil e as aprendizagens que o curso de Pedagogia possibilita para essa docência.</p> <p>A metodologia utilizada foram as narrativas escritas, empregadas como um recurso investigativo e formativo, coletadas de nove acadêmicas do último semestre do curso de Pedagogia de um instituto de educação na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS/Brasil).</p> <p>Teve como fundamentação teórica as narrativas escritas como delineamento metodológico em pesquisas em educação, permitindo a autorreflexão e a produção de dados a partir do vivido, conforme discutido por Meyer e Paraíso (2012), Errante (2000) e Cunha (1998).</p> <p>O estudo revelou uma invisibilidade acerca de um entendimento ampliado das infâncias (considerando um viés sociológico).</p>	LIMA, Samantha Dia de Lima.
17. Artigo	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO LIMIAR DOS VINTE ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96	2016	Revista Diálogo Educação.	Formação de professores. Educação Infantil. Prática pedagógica.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral abordar a formação inicial de professores da educação infantil no contexto dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96).</p> <p>A metodologia utilizada foi o estudo exploratório, com o intuito de levantar informações a respeito da temática para posterior aprofundamento (SEVERINO, 2007).</p> <p>Teve como fundamentação teórica a relação</p>	PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver.

					necessária entre teoria e prática na formação de professores na área da formação inicial, baseada em estudos de Garcia (1999), Machado (2000), Cerisara (2002), Kishimoto (2004), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), Gomes (2009), Sarmento (2013), entre outros, e tomando como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática dos sujeitos no processo educativo (MARTINS, 2006). O estudo revelou que existem especificidades no âmbito da prática educativa com as crianças que ainda precisam ser consideradas nas propostas de formação inicial de professores.	
18. Artigo	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA	2015	EccoS – Revista Científica.	Curso de pedagogia. Educação infantil. Plano Nacional de Educação. Universidade pública.	A pesquisa teve como objetivo geral verificar a adequação de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista as diretrivas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quanto a construção de estratégias de formação inicial de professores para a educação infantil. A metodologia foi de tipo qualitativo, baseada em levantamento documental e bibliográfico, entrevistas e análise de conteúdo. Teve como fundamentação teórica algumas referências legais e conceituais sobre a educação infantil e a formação de professores, além das metas e estratégias do PNE (2014-2024) que tratam da formação de professores para atuar com crianças pequenas. O estudo revelou que o curso de Pedagogia investigado tem contribuído para a formação inicial das futuras pedagogas por meio das disciplinas ofertadas, do estágio supervisionado e das atividades de iniciação científica, mas ainda enfrenta desafios para se ajustar as demandas de formação impostas pelos diplomas legais e pelo PNE. Aponta também a	STANGHERLIM, Roberta; VECELLI, Ligia de Carvalho Abões; SANTOS, Eduardo.

					baixa oferta de disciplinas estritamente voltadas a educação infantil e a falta de articulação dos conteúdos das disciplinas de "metodologias" com as especificidades da educação infantil como aspectos que pouco contribuem para a formação dos estudantes nesse segmento.	
19. Artigo	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO	2015	Nuances: estudos sobre Educação.	Educação Infantil. Políticas públicas. Curso de Pedagogia. Formação. Supervisão.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral investigar a problemática da formação inicial do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP no. 1/2006.</p> <p>A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, buscando respostas em referenciais teóricos, trabalhos acadêmicos, documentos legais e no curso de Pedagogia em questão.</p> <p>Teve como fundamentação teórica a compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com o direito das crianças e de seus professores a formação, além de se basear no Estado de Conhecimento sobre Educação Infantil, mapeando trabalhos acadêmicos no período de 2006 a junho de 2011 em Cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes.</p> <p>O estudo revelou necessidades formativas e indicou pressupostos para iluminar uma discussão curricular no que se refere a formação dos professores de Educação Infantil, com perspectivas para a realização de projetos de formação e de supervisão.</p>	SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy.

20. Artigo	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2002-2013)	2015	Revista Ibero-Americana de estudos em Educação.	Educação infantil. Políticas públicas. Curso de Pedagogia. Formação. Supervisão.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral discutir a formação de professores para a Educação Infantil e sintetizar as tendências das teses e dissertações brasileiras sobre essa formação, no âmbito do Curso de Pedagogia.</p> <p>A metodologia utilizada foi um mapeamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas brasileiras, publicadas entre 2002 e 2013, que focalizam a formação inicial de professores para a Educação Infantil, no Curso de Pedagogia. Esse levantamento foi realizado no banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD).</p> <p>Teve como fundamentação teórica a contextualização histórica da formação dos profissionais de educação infantil e a necessidade de identificar quais questões são desafiadoras nesse campo.</p> <p>O estudo revelou o aligeiramento e a precarização dessa formação, e que os estudos apontam que o Curso de Pedagogia não fornece os conhecimentos necessários para que os professores escolham encaminhamentos adequados a educação das crianças pequenas, no desempenho da sua função de cuidar-educar. Da mesma forma, compromete a invenção de uma profissão: a do profissional de Educação Infantil. Tal contexto reclama a urgência de esforços para uma formação integrada a futura prática profissional, através de projetos que articulem formação inicial e continuada.</p>	OLIVEIRA, Daniele Ramos de; SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GUIMARÃE, Célia Maria.
21. Artigo	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTURAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E FORMAÇÃO	2013	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.	Formação inicial de professores. Educação infantil. Representação social.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação infantil sobre a profissão.</p> <p>A metodologia utilizada foi uma abordagem</p>	MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO,

	PROFISSIONAL EM QUESTÃO			Identidade docente.	<p>qualitativa, com referencial teórico-metodológico pautado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009). Foram aplicados questionários a 46 concluintes de um curso de pedagogia de uma universidade particular de São Paulo, e selecionadas 5 alunas para entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados com base nas categorias: identidade docente, concepção de professor e desafios para a formação docente.</p> <p>Teve como fundamentação teórica a tendência histórico-crítica da educação, com base nos estudos de Arce e Baldan (2009), Azevedo (2005), Kuhlmann Jr. (2005, 2007) e Vigotski (2008), além da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2009).</p> <p>O estudo revelou o reconhecimento do professor da educação infantil como pertencente a categoria profissional, com saberes específicos para sua atuação, e que, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente pela importância de sua função.</p>	Heloisa Helena Oliveira de.
22. Artigo	CRIANÇA E PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP E UFMS DIZEM E SUA MOTIVAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	2013	Debates em Educação.	Representações Sociais. Educação Infantil. Formação de Professores.	<p>A pesquisa teve como objetivo geral investigar a interferência dos processos de formação inicial nas representações sociais que os futuros profissionais docentes têm e constroem sobre o professor, a criança e o trabalho pedagógico na Educação Infantil.</p> <p>A metodologia foi um estudo longitudinal, de caráter qualitativo, que acompanhou estudantes de cursos de Pedagogia da UNESP e UFMS entre 2009 e 2012, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos para coleta de dados.</p> <p>Teve como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e seus seguidores, a Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric, e referenciais da Educação Infantil.</p>	GUIMARÃE, Célia Maria; RODRIGUES, Silvia Adriana; LOPES, Cláudia Cristina Garcia Piffer.

					O estudo revelou que as representações sociais sobre professor e criança dos estudantes das duas universidades ainda não correspondem a especificidade do trabalho de professor de crianças pequenas nem a concepção de criança/infância consideradas na contemporaneidade.	
23. Artigo	A CRIANÇA E O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	2011	Educação.	Representações Sociais. Educação Infantil. Formação de Professores.	A pesquisa teve como objetivo geral investigar a interferência dos processos de formação inicial nas representações sociais que os futuros profissionais docentes têm e constroem sobre o professor, a criança e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. A metodologia foi um estudo longitudinal, de caráter qualitativo, que acompanhou estudantes de cursos de Pedagogia da UNESP e UFMS entre 2009 e 2012, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos para coleta de dados. Teve como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e seus seguidores, a Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric, e referenciais da Educação Infantil. O estudo revelou que as representações sociais sobre professor e criança dos estudantes das duas universidades ainda não correspondem a especificidade do trabalho de professor de crianças pequenas nem a concepção de criança/infância consideradas na contemporaneidade.	GUIMARÃE, Célia Maria; RODRIGUES, Silvia Adriana; LOPES, Cláudia Cristina Garcia Piffer.
24. Artigo	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	2010	ETD – Educação Temática Digital.	Formação de professor. Educação infantil. Teoria. Prática. Estágio.	A pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação de professores da Educação Infantil, buscando compreender a concepção dos futuros docentes (último ano do Curso de Pedagogia) sobre sua formação e identificar o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. A metodologia foi qualitativa, utilizando-se três	FEBRONIO, Maria da Paixão Gois.

				<p>contextos de coleta de dados e análise com aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.</p> <p>Teve como fundamentação teórica a discussão sobre a formação de professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, contemplando aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e a prática de estágio.</p> <p>O estudo revelou que a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia pesquisados, com as universidades preocupadas em rever anualmente suas propostas curriculares. No entanto, a contribuição do Curso de Pedagogia para essa formação é parcial e restrita, devido a propostas curriculares tímidas, estágios pouco planejados que dificultam a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.</p>	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (acesso em: março/2025).

**APÊNDICE H– INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR VIGENTE DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACED/UFC (CURSO DIURNO E NOTURNO)**

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – PEDAGOGIA DIURNO (52)
Aprovado pelo colegiado da Coordenação do Curso de Pedagogia, em 20/11/2007.

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
01	PB - Filosofia da Educação I	-	64	4
01	PB - Psicologia da Educação I: Fundamentos	-	64	4
01	PB - Sociologia da Educação I	-	64	4
01	PB - História da Educação e da Pedagogia	-	96	6
01	PB - Metodologia Científica		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24

2º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
02	PB - Filosofia da Educação II	-	64	4
02	PB - Psicologia da Educação II: Infância	-	64	4
02	PB - Sociologia da Educação II		64	4
02	PB - Estatística Aplicada à Educação		64	4
02	PB - Arte e Educação	-	64	4
02	PB - Informática na Educação	-	64	4
SUBTOTAL			384	24

3º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
03	PB - História da Educação Brasileira		96	6
03	PB - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência		64	4

03	PB - Antropologia da Educação		64	4
03	PB - Pesquisa Educacional I		64	4
03	PD - Educação a Distância		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24

4º PERÍODO

DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
04	PB - Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta		64	4
04	PB - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		64	4
04	PC - Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares		32	2
04	PC - Didática		96	6
04	PD - Educação Infantil		64	4
99	Disciplina Optativa		64	4
SUBTOTAL			384	24

5º PERÍODO

DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
05	PD - Política Educacional		96	6
05	PD - Organização Social do Trabalho Escolar		64	4
05	PD - Letramento e Alfabetização		64	4
05	PC - Docência no Ensino Fundamental		64	4
05	PD - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24

6º PERÍODO

DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
06	PD - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares		32	2

06	PC - Ensino de Língua Portuguesa		96	6
06	PC - Ensino de Geografia e História		96	6
06	PD - Estágio: Educação Infantil		160	10
99	Disciplina Optativa		64	4
	SUBTOTAL		448	28

7º PERÍODO

	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
07	P - TCC I		32	2
07	PC - Ensino de Matemática		96	6
07	PC - Ensino de Ciências		96	6
99	Disciplinas Optativas		192	12
	SUBTOTAL		416	26

8º PERÍODO

	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
08	P - TCC II		32	2
08	PD - Língua Brasileira de Sinais I		64	4
08	PC - Estágio: Ensino Fundamental I		160	10
99	Disciplinas Optativas		160	10
	SUBTOTAL		416	26

Observações:

- 1 Em relação às disciplinas de Psicologia: a primeira deve fazer uma introdução do objeto de estudo da disciplina, seus construtos e explicitar os teóricos que mais contribuem para a Educação. As seguintes: Psicologia da Educação I, II e III devem ajudar ao educador entender como o sujeito aprende na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA, respectivamente.
- 2 As disciplinas de Docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem favorecer a observação desses espaços nas instituições escolares *in loco*, uma vez que antecedem os respectivos estágios.

APÊNDICE I - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR - PEDAGOGIA NOTURNO (53)**Aprovado pelo colegiado da Coordenação do Curso de Pedagogia, em 20/11/2007**

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
01	PB - Filosofia da Educação I	-	64	4
01	PB - Psicologia da Educação I: Fundamentos	-	64	4
01	PB - Sociologia da Educação I	-	64	4
01	PB - História da Educação e da Pedagogia	-	96	6
99	Disciplina Optativa	-	32	2
	SUBTOTAL		320	20
2º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
02	PB - Filosofia da Educação II	-	64	4
02	PB - Psicologia da Educação II: Infância	-	64	4
02	PB - Sociologia da Educação II	-	64	4
02	PB - Antropologia da Educação	-	64	4
02	PB - Metodologia Científica	-	64	4
	SUBTOTAL		320	20
3º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
03	PB - História da Educação Brasileira		96	6
03	PB - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência		64	4
03	PB - Estatística Aplicada à Educação I		64	4
03	PB - Informática na Educação		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
	SUBTOTAL		320	20

4º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
04	PB - Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta		64	4
04	PB - Pesquisa Educacional I		64	4
	PB - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		64	4
04	PB - Educação a Distância		64	4
04	PD - Educação Popular e de Jovens e Adultos		64	4
	SUBTOTAL		320	20

5º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
05	PC - Política Educacional		96	6
05	PD - Didática		96	6
05	PD - Letramento e Alfabetização		64	4
05	PC - Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares		32	2
99	Disciplina Optativa		32	2
	SUBTOTAL		320	20

6º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
06	PC - Docência no Ensino Fundamental		64	4
06	PC - Ensino de Língua Portuguesa		96	6
06	PC - Ensino de Geografia e História		96	6
99	Disciplina Optativa		64	4
	SUBTOTAL		320	20

7º PERÍODO				
	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos

07	PD - Organização Social do Trabalho Escolar		64	4
07	PC - Ensino de Ciências		96	6
07	PC - Ensino de Matemática		96	6
07	PC - Arte e Educação		64	4
SUBTOTAL			320	20

8º PERÍODO

	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
08	PC - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares		32	2
08	PC - Estágio: Ensino Fundamental II (EJA)		160	10
99	Disciplinas Optativas		96	6
SUBTOTAL			320	20

9º PERÍODO

	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
09	- TCC I		32	2
09	PD - Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I		80	5
99	Disciplinas Optativas		208	13
SUBTOTAL			320	20

10º PERÍODO

	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
10	- TCC II		32	2
10	PD - Língua Brasileira de Sinais I		64	4
	PD - Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares II		80	5
99	Disciplinas Optativas	-	144	9

	SUBTOTAL		320	20
--	-----------------	--	-----	----

Observações:

- 3 As disciplinas obrigatórias e optativas relativas à integralização curricular ofertadas para o Curso de Pedagogia Diurno podem ser cursadas por alunos do curso noturno como optativas.
- 4 As atividades complementares, no total de 100 horas, não foram alocadas em qualquer semestre.

PRÉ-REQUISITOS DAS DISCIPLINAS DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – DIURNO E NOTURNO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
PB Filosofia da Educação II	PB Filosofia da Educação I
PB Sociologia da Educação II	PB Sociologia da Educação I
PB Pesquisa Educacional I	PB Metodologia Científica e Estatística Educacional
PB Psicologia da Educação II: infância	PB Psicologia da Educação I: fundamentos
PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência	PB Psicologia da Educação II: Infância
PB Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PB História da Educação Brasileira	PB História da Educação e da Pedagogia
PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	PB História da Educação Brasileira
PD Organização Social do Trabalho Escolar	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
PD Política Educacional	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e PB História da Educação Brasileira
PC Didática	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PD Letramento e Alfabetização	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PC Ensino de Língua Portuguesa	PC Didática
PC Ensino de Geografia e História	PC Didática
PC Ensino de Ciências	PC Didática
PC Ensino de Matemática	PC Didática
PC Docência no Ensino Fundamental	PC Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares e PC Didática

PC Estágio: Ensino Fundamental I	PC Ensino de Língua Portuguesa; PC Ensino de Geografia e História PC Ensino de Ciências e PC Ensino de Matemática
PD Educação Infantil	PB Psicologia da Educação II: infância
PD Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	PD Educação Infantil
PD Estágio: Educação Infantil	PD Educação Infantil
PD Educação Popular e de Jovens e Adultos	PB Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta
PC: Estágio: Ensino Fundamental II (EJA)	PD Educação Popular e de Jovens e Adultos PC Ensino de Língua Portuguesa; PC Ensino de Geografia e História PC Ensino de Ciências e PC Ensino de Matemática
PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e PC Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares
PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares II	PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I
P TCC I	PB Pesquisa Educacional
P TCC II	P TCC I

DISCIPLINAS OPTATIVAS

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISTOS
PB119 - Prática em Metodologia Científica	PB Metodologia Científica
PB071 - Estatística Aplicada à Educação II	PB Estatística Aplicada à Educação I
PD Prática de Ensino em Educação Inclusiva	PD Educação Inclusiva
PD Psicopedagogia	PB Psicologia da Educação II: infância
PD Desenvolvimento da Linguagem e Educação	PB Psicologia da Educação II: infância
PC Estágio em Arte e Educação	PC Arte e Educação
PC291 – Pedagogo: Identidade e Campo Profissional	
PB Aprendizagem: Processos e Problemas	PB Psicologia da Educação III: da adolescência à idade adulta
PB Avaliação do Ensino Aprendizagem	
PB124 – Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	PB088 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

PD068 – Espaços Educacionais Escolares e Não-escolares	
PD014 – Educação no Ceará	
PC Práxis Educativa	
PD Formação Intercultural	
PC Educação Ambiental: Temas Transversais	
PC Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire	
PC Educação Estética	
PD Educação, Saúde e Transversalidade	
PB031 – Introdução à Educação	
PB Pesquisa Educacional II	PB Pesquisa Educacional I
PC075 – Seminário I: Pedagogia Piagetiana	
PD055 – Literatura Infantil e Educação da Criança	
PC Educação e Espiritualidade	
PC Pedagogia do Trabalho	
PC178 – Tópicos de Educação Matemática	
PB072 – Economia Política e Educação	
PD Educação Especial	
PD Educação Inclusiva	
PD Psicomotricidade e Educação	
PD013 – Educação e Movimentos Sociais	
PB Ética, Educação e Sociabilidade	
PB Educação e Problemas das Sociedades Contemporâneas	
PB Identidade, in Diferença e Diversidade	
PB A Formação Ser-Educador/Facilitador na Contemporaneidade	
PC078 – Seminário II: Educação Sexual nas Escolas	
PD Educação Indígena	
PD História dos Afrodescendentes no Brasil	
PD Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil	
PD Fundamentos da Educação de Surdos	
PD Fundamentos Psicodinâmicos e Psicogenéticos da Educação	
PD057 – Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação	
PD055 – Literatura Infantil e Educação da Criança	

PD Autobiografia e Educação	
PD031 – Educação Popular	
PD040 – Educação de Adultos	
PB089 – Desenvolvimentos Cognitivo e Computadores	
PC177 – Recursos Áudio-visuais na Educação	
PD051 – Aprendizagem Mediada por Computador	PB074 – Informática na Educação

Fonte: Autoria própria (2025)

**APÊNDICE J - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS RELACIONADAS A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACED/UFC**

DISCIPLINA	SEMESTRE	NATUREZA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Psicologia da Educação II: Infância	2º	Obrigatória	64h	4
Educação Infantil	4º	Obrigatória	64h	4
Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	5º	Obrigatória	64h	4
Estágio: Educação Infantil	6º	Obrigatória	160h	10
Literatura Infantil e Educação da Criança	Optativa	Optativa	64h	4
Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação	Optativa	Optativa	64h	4
Psicopedagogia	Optativa	Optativa	64h	4
Desenvolvimento da Linguagem e Educação	Optativa	Optativa	64h	4

*As disciplinas em negrito correspondem as obrigatorias voltadas diretamente a área da Educação Infantil. As demais aparecem como componentes correlatos, que podem dialogar com essa etapa, mas não a têm como foco central explícito em seu título ou escopo.

Fonte: Autoria própria (2025)